

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, kuramsal çerçeve, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlı, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Her geçen gün yeni araştırmalar yapılmakta ve insanlığın sahip olduğu bilgi birikimi katlanarak artmaktadır. Artan bu yeni bilgiler ışığında insanın nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmesi gerektiği giderek değişmekte ve gelişmektedir. Bu da öğrenme şartlarının sürekli değişmesine neden olmaktadır. Etkili öğrenmenin nasıl olduğuna dair araştırma çalışmaları günden güne fazlalaşmakta ve çalışmalar, araştırma sonuçlarının günlük hayata uygulanabilirliği üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, öğrenci gelişimi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği için hangi bilginin, nasıl ve ne şekilde öğretilereği önemlidir. Her gün artarak gelişen bilgilerin öğrenciler tarafından özümsemesi öğrencilerin daha çabuk ve verimli öğrenme gerekliliğini zorunlu kılmıştır. Bu da öğrenme sürecinde yenilikler yapılmasının önemini ortaya koymaktadır (Şahinel, 2005: 149).

De Cecco (1968)'ye göre öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır.

Öğrenme kavramı, çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişlikleri vurgulayan oldukça kompleks bir kavram olarak tanımlanabilir (Ekici, 2002: 42–47).

Hill (1977)'e göre bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamaktadırlar. Bunlar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı-çağırışmsal kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır (Akt: Senemoğlu, 2005: 93).

Son yıllarda öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar, öğrenme sürecinin bilişsel ve nörofizyolojik boyutu üzerinde odaklanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımlara göre öğrenme sürecinde, öğrenen, dış dünyadaki uyarıcıları duyu organlarıyla almaktadır. Alınan uyarımlar sinir sistemi yoluyla beyne iletilerek gerektiğinde yeniden yorumlanmak ve işlenmek üzere depolanmaktadır (Erden ve Altun, 2006: 15).

Nörofizyolojik (beyin temelli) kuram grubunda Donald Olding Hebb'e göre beyinde öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmeden önce ve sonra beyinde farklılıklar olmalıdır (Özden, 2003: 46).

Öğrenme kısaca bilgiyi algılama, kaydetme, hatırlama ve kullanma süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreç aktif bir süreçtir. Yani öğrenmenin büyük bir bölümü bireyin aktif çabası sonucu gerçekleşmektedir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000: 16).

Öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenme türünü açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklayamamaktadır. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları ve öğretim süreci, öğrenme türüne, öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilen bilginin türüne göre her kuram grubundaki ilkelerden yararlanmak durumundadır (Senemoğlu, 2005: 94).

İlkçağlardan beri her alanda yapılan bilimsel araştırmalar yeni buluşları, davranış bilimlerindeki gelişmeleri-değişmeleri ve bireyin eğitiminde yeni zorlukları gündeme getirmiştir. Bu durum doğal olarak eğitim programlarının yeniden düzenlenmesini ve yeniden düzenlenen program amaçlarının öğrencilerde yeni davranışlar olarak nasıl kolay ortaya çıkartılabileceği yönünde, yeni yolların aranması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak yapılan araştırmalar, çeşitli disiplinlerde çalışan konu alanı uzmanlarının gün geçtikçe nasıl öğretecekleri konusunda yetersiz kaldıklarını ve yeni arayışlar içine girdiklerini göstermektedir (Shaw ve Taylor, 1984: 279).

Bulduğumuz yüzyılda eğitim araştırmalarında kabul gören en temel yaklaşımlardan biri de oluşturmacı yaklaşımdır. Oluşturmacı yaklaşım, bilginin kişinin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu ilkesine dayanır (Kılıç 2001: 7). Yani öğrenme, bireyin karşılaştığı bilgiyi kendi zihninde yapılandırmasıyla gerçekleşir.

Yeni arayışların "en iyi nasıl öğrenilebilir?" sorusunun daha çok bireysel niteliklerin ve bireyin gelişmiş olan yönlerini ön plana çıkartmayı amaçlayan çalışmalara doğru bir yönelim gösterdiği dikkati çekmektedir (Ekici, 2002: 42).

Dolayısıyla, öğrenme hedeflerine ulaşabilmede bireyin kişisel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Öğrenmede bireylerin zihinsel faaliyetleri önemli olduğundan öğretim sürecinde her bir bireyin bilgiyi nasıl algılayıp nasıl işlediğinin de bilinmesi gerekir. Bu da bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiği gerçeğini ortaya koyar (Tatar ve Tatar, 2007: 126).

Öğrenme stili, bireysel farklılığı ifade eden en önemli kavramlardan biridir (Ekici, 2002: 42–47).

Riding ve Rayner (1998: 5)'a göre bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini içeren “öğrenme stili” kavramı, öğrenme açısından önemli bir yere sahiptir. Bu kavramı tanımlamadan önce, öncelikle, stil kavramının açıklanması uygun olacaktır. Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır; bireyin kendine ait kişiliğiyle ilgili özellikler ve entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliklerdir. Stil kavramı spor dalları, sanat dalları, eğitim ortamları ve psikoloji ile ilgili disiplinler gibi çok genel alanlarda kullanılabilir. Ancak, son zamanlarda stil kavramı daha çok kişisel özelliklerle ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Araştırmacılar bilişsel psikolojide stil kavramının kaynağını farklı biçimlerde yorumlamışlardır. Riding ve Cheema (1991), stil kavramına ilişkin araştırmalarında farklı tanımlamalar üzerinde durmuşlardır. Buna göre, stiller üzerine yapılan araştırmalar sonucu algısal stiller, öğrenmeye dayalı yaklaşımlar, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri olmak üzere birçok kavram ortaya çıkmıştır (Akt: Cano-Garcia ve Hughes, 2000: 413–427).

Öğrenme stili kavramı, araştırmacıların bireyler arasındaki farklılıkları inceleme çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili, her birey ile ilgili ipucu veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içermektedir (Kaplan ve Kies, 1995: 3). Biyolojik olarak bütün bireylerin öğrenme yöntemi temel olarak birbirine benzese de öğrenme stili gibi bireysel farklılıklar da söz konusudur. Bu öğrenme stilleri zaman içerisinde kültür, yaşantı ve bireysel gelişimden etkilenmekte ve değişim gösterebilmektedir (Ergür ve Saracbaşı, 2002: 2).

Bilişsel becerileri temel alan öğrenme stilleri modeli geliştiren Keefe ve Ferrell (1990: 60), öğrenme stilini öğrencinin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu çevreye yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış özellikleri olarak tanımlamıştır.

Değişik biçimlerde tanımlar olmasına karşılık, öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Öğrenme stili, H. Douglas Brown'ın belirttiği gibi (Akt: Özer, 1998: 151), bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere karşı nasıl tepkide bulunduğunu göstermektedir. Öğrenme stili,

yaşamın her anında ve her boyutunda davranışları (yürürken, yatarken, otururken, konuşurken, oynarken, yazarken) etkilemekte ve bu özelliklere göre eylemleri şekillendirmektedir (Boydak, 2001: 3). Ayrıca Carroll (1998) çalışmanın öğrenilmesinde de öğrenme stiline çok önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir (Akt: Güven, 2004: 16).

Felder ve Henrique (1995: 21) öğrenme stillerini, bir kişinin bilgiyi edindiği, akılda tuttuğu ve hatırladığı yollar olarak tanımlarlar. Öğrenme stilleri, genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır (Şimşek, 2002: 36).

Her birey birbirinden farklıdır. Bireylerin öğrenmeye yönelik özellikleri de birbirine benzememektedir. Yani, her bireyin öğrenme stili bir başka bireyin öğrenme stilinden farklıdır. Bireylerin öğrenme stilleri sıklıkla yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, analitik bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre de değişiklik gösterebilir (Özer, 1998: 151). Bu nedenle, öğrenme stili iyi ya da kötü olarak değerlendirilmez, yalnız ayrı öğrenme stili olduğu söylenebilir (Sternberg, 1994: 40).

Yapılan araştırmalar bireylerin baskın olan bir öğrenme stiline yanında bir başka öğrenme stiline de olduğunu göstermektedir. Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili olabilir. Bireyin birden çok öğrenme stili olduğunda, bunu kullanma dereceleri değişebilmektedir (Temel, 2002: 7).

Öğrenme stiline algısal tercih ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi farklı boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü, öğrenme stili olarak adlandırılmaktadır (Şimşek, 2002: 36).

Öğrenme stili bireylerin tanınmasına, aralarındaki ayrımların görülmesine, anlaşılmasına ve öğrenme ortamında yanıtlar alınmasına olanak vermektedir. Bu nedenle, öğrenme stili, kişinin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerini dikkate alan önemli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir (McKeachie, 1995: 1).

Yıllardır öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve dolayısıyla öğrenme stillerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde dikkate alınması gerektiği konusunda pek çok görüş ortaya atılmıştır. Bu konuya bu kadar önem verilmesinin, yoğun olarak tartışılmasının ve etkili öğretim için öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin vurgulanmasının

pek çok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler genel başlıklar halinde şöyle sıralanabilir (Littlewood, 1984: 1–2 Akt: Ekici, 2003a: 13):

1. Eğitim alanının hemen hemen her aşamasında daha çok öğretmen merkezli bir eğitimin sürdürülmesi. Her bireyin eğitim sürecinde tamamıyla kendi kişilik ihtiyaçlarından ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu fikrine ek olarak yeni öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu ve öğretmenin bu süreçte rehber görevini üstlenmesi gerektiği fikrinin vurgulanması,
2. Kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili eğitim için başarısız olması,
3. Bireylerin birbirinden farklı oldukları fikrinin daha yoğun olarak farkına varılması ve buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plana çıkarıldığı eğitim öğretim programlarının düzenlenmesi,
4. Her bireyin farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip olduğu fikrinin yoğun olarak vurgulanmasıyla, eğitim sistemlerinin de bu farklılığa cevap verecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması,
5. Aktif konuma gelen öğrencinin ilgi istek ve yeteneklerinin desteklenmesiyle yeni özelliklerin ortaya çıkarılmasının sağlanması,
6. Artık geleneksel okul anlayışıyla hiçbir bireyin, bırakınız farklı alanları veya becerileri, bir konuyu dahi tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin anlaşılması,

Görüldüğü gibi, bireylerin farklı öğrenme yeteneklerine sahip olduğu fikrinin gündeme getirilmesiyle eğitim öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli konumdan öğrenci merkezli konuma getirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef kapsamında özellikle öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamak amacıyla öğrenme stiline dayalı eğitim öğretim kavramı kullanmaya başlanmıştır (Ekici, 2003a: 14).

Araştırmacılar bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin bireyin öğrenme yaşantılarında daha başarılı olmalarında, eğitimcilerin ise bireylere özel öğretim yaşantıları düzenlemelerinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmektedir (Claxton, 1990: 6–8).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için geçerli ve güvenilir ölçekler kullanılmalıdır. Bu nedenle öğrenme stilleri ölçek geliştirme çalışmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, 6., 7. ve 8. sınıf

öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada, üç tür öğrenme stili temel alınmıştır. Bunlar hareket temelli (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) öğrenme stilleridir (Şimşek, 2002: 36).

Hareket temelli öğrenme stilinde beden, vücut, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramların önemi vardır. Bu biçime sahip bir öğrenci genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya ve bir şeyleri bizzat yapmaya somut bir şeyler üretmeye ilgi duyar ve isteklidir.

İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, sesler, şiir bu biçime sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir.

Görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler. Resim, çizim, harita, çizgi, renk, yön, plan bu öğrencilerin ilgisini çeker (Şimşek, 2002: 36).

Yapılan araştırmalarda birçok ölçeğe ulaşılmış (Ek:1–15) ancak bu çalışmaların çoğunlukla ölçek uyarlama ya da hazır ölçeklerin kullanıldığı araştırmalar şeklinde olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde ölçek uyarlama çalışmalarının bazılarında kültürümüzde olmayan birçok kavramın kullanıldığı ve bunun da ölçeklerin anlaşılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ölçeklerde önemli olan bir başka özellik de geçerlik- güvenilirlik sorunudur. İnternet ortamında veya kitaplarda bulunan birçok ölçeğin kaynağı belirtilmemekte veya geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yer verilmemektedir. Bu eksiklerin nedenleri arasında, ölçek geliştirme çalışmalarının azlığı da gösterilebilir.

Bu nedenle, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasını içeren bu araştırmanın, ilköğretim ikinci kademedeki uygun öğrenme öğretme çevrelerinin tasarlanmasında rehberlik edeceği düşünülmektedir. Doğru ölçeklerle belirlenen öğrenme stilleri ışığında hazırlanacak olan öğrenme öğretme süreci ve eğitim programları öğrencilerin öğrenmelerine, öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili olmalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

İnsanlar yaşama başladıkları andan itibaren sürekli çevresiyle etkileşim içerisinde. Bu etkileşim ve kalıtım yoluyla kazandığı özellikler bireyin bütün yaşamını şekillendirmektedir. Bu şekillendirmede en büyük payın öğrenme yeteneği olduğu söylenebilir. Kişiden kişiye farklılık gösteren öğrenmenin birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır.

Ertürk (1998: 78), öğrenmeyi yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlarken, Binbaşıoğlu (1982: 247) öğrenmenin, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresi ile etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirmesi süreci olduğunu ifade etmektedir.

Bacanlı (2005: 145), öğrenme “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişimlerdir.” tanımı ile öğrenmenin gerçekleşmesinde tekrar faktörünün önemini vurgulamaktadır.

Ülgen, (1997: 101) ise öğrenmeyi, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişim olarak tanımlamakta ve bu değişimin insan karakterinde ve yeteneğinde sürekli devam eden, büyüme sürecine atfedilmeyen bir değişim olduğunu belirtmektedir.

Arık (1995: 64–65) öğrenme tanımlarında belirtilen davranış değişikliğinin her zaman meydana gelmeyeceğini, öğrenmenin meydana gelmesi için davranışın belirli şartlarda tekrar edilmesine gerek olmadığını belirterek çok daha farklı bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Arık (1995), öğrenmenin davranışsal, duyuşsal, bilişsel ve nörofizyolojik boyutlarını vurgulamaktadır.

Ülgen (1997: 101) bireyin öğrenme sonucu sadece davranışlarında değil, zihinsel yapısında da değişimler oluşturacağını, bu değişimlerin ürün olarak öğrenme şeklinde adlandırılabileceğini belirtmiştir. Ülgen’in ortaya attığı bir diğer kavram “süreç olarak öğrenmedir.” Süreç olarak öğrenme bireyin etkileşim ortamında uyaranları algılayarak, düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde belleğine kaydetmesidir.

Görülmektedir ki öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı öğrenmeye hangi açıdan bakıldığına göre değişmektedir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Öğrenmeyi açıklamaya çalışan bu kuramlar şunlardır:

1. Davranışçı öğrenme kuramları,
2. Bilişsel öğrenme kuramları,
3. Duyuşsal öğrenme kuramları,

4. Nörofizyolojik (beyin temelli) öğrenme kuramları (Özden, 2003: 21).

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranışın değiştiğini kabul etmektedirler. Davranışçı akım içinde, davranış değişmesine neden olan beş temel öğrenme kuramı bulunmaktadır: Pavlov'un Klasik Koşullanma Kuramı, Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı, Watson ve Guthrie'nin Bitişik Koşullanma Kuramı, Thorndike'nin Bağlaşımcılık Kuramı ve Hull'un Sistemik Davranış Kuramı'dır. Davranışçı kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Fidan ve Erden, 1994: 191–192) :

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

Bilişsel kuramlar öğrenmeyi; bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklediği (Özden, 2003: 24), doğrudan gözlenemeyen bir iç süreç, diğer bir ifadeyle, kişinin davranışta bulunma kapasitesinin değişimi olarak nitelendirirler. Biliş psikologlarına göre öğrenme, kişinin içinde oluşur ve beyin ve sinir sistemi kapasitesinin yeterliliğinin değişmesi ile sonuçlanmaktadır. Bu görüşe göre, davranışçı akım temsilcilerinin davranışta değişme olarak tanımladığı olay, kişinin içinde oluşan öğrenmenin bir yansımasıdır. Bilişselciler, öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını, bilgiyi aktif yollarla içselleştirerek öğrendikleri görüşündedirler (Fidan ve Erden, 1994: 168). Bilişsel Kuramlar, Koffka ve Köhler'in Gestalt Kuramı, Lewin ve Tolman'ın İşaret-Gestalt Kuramı ve Gagne'nin Bilgi-işlem Kuramı'dır. Bilişsel Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden, 2003: 26–27).

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine inşa edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. Anlayarak ve kavrayarak öğrenme, ezberlemeden daha kalıcıdır ve diğer alanlara kolayca transfer edilir.
- Yapılan öğretimde öğrenciye öğrendiklerini kullanma fırsatı verilmelidir.
- Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur.

- Öğretmen bir otorite olmaktan ziyade rehber konumunda olmalıdır.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenilen bilginin düzeni öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi kendisi keşfederse öğrenme daha kalıcı olur.
- Öğrenmede dış koşullar öğrenilecek davranışın özelliğine ve öğrenenin iç koşullarına göre düzenlenmelidir.
- Öğrenciye öğrenme sonunda dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenilene karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin bir öğrenmede amacının olması, onun güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynar.

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Bilişsel kuramcılar, benlik ve ahlak gelişiminin belirli dönemler içinde, davranışçı kuramlar ise ahlaki yargıların dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Duyuşsal Kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden, 2003: 29–37):

- Eğitimin; öğrencinin kendisine güvenmesi, yeterliliğine inanması, yüksek akademik ve kariyer beklentileri taşımasında yardımcı olması gerekir.
- Eğitimin, akademik, sosyal, duygusal ve bedensel olarak dört boyutu olan benlik kavramını dikkate alması gerekir.
- Eğitim hiçbir koşulda çocuğun öz saygısına zarar vermemelidir.
- Sağlıklı benlik gelişimi için çocuklara hiçbir zaman kötü insan muamelesi yapılmamalı ve yakışsız sıfatlar takılmamalıdır.
- Eğitim, benlik tasarımının oluşumunda öğrenciye destek sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencisinin benlik duygusuna değer vermelidir.
- Akademik başarısızlık, çocuğun kişiliğine saldırma gerekçesi olmamalı, öğretmen başarısız olan çocuklara çok fazla yüklenmemelidir.
- Zoru başaran öğrenciye başardığı hissini vermek gerekir.
- Ahlak gelişiminde en etkisiz yöntem olan nasihat yerine çocuklara kuralları ve normları öğrenebilecekleri yaşantılar sunmak gerekir. Ahlaki değerler, bir ders

adı altında değil, tüm derslerin içine serpiştirilmiş tartışmalarla daha kolay kazandırılabilir. Öğretmen ve anne-babalar, sözleriyle değil davranışlarıyla birer ahlak modeli olmalıdırlar.

- Ahlaki gelişim, dönemleri içerisinde verilmelidir. Bunun için, ahlaki gelişim dönemleri iyi bilinmeli ve ilgili ahlaki gelişim hedeflenmelidir.

Nörofizyolojik öğrenme kuramı olarak da bilinen Beyin Temelli Öğrenme Kuramı Hebb tarafından sistematikleştirilmiştir. Hebb'e göre insan beyni bir telefon santraline benzemez. Eğer insan beyni bir telefon santraline benzer şekilde çalışsaydı beynin ön lobundan çıkarılan bazı dokular o bölgeye ait fonksiyonların tamamen yok olmasına neden olurdu. Hebb, genel yeteneğin kalıtımla belirlenmeyip yaşantı ürünü olduğunu, genel yeteneği belirlemede çocuklukta kazanılan yaşantıların yetişkinlikte kazanılan yaşantılardan daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Hebb'in kuramı öğrenmeyi bilişsel öğrenme kuramcılarının görüşlerine ek olarak hem bilişsel hem de nörofizyolojik boyutlardan açıklamaktadır. Hebb, beyindeki devrelerin çalışma seklini bilmeden öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır (Çelik, 2004). Nörofizyolojik Kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Özden, 2003: 47–49):

- Birçok işlevi eşzamanlı olarak yerine getirebilen beyin paralel işlemcidir. Etkin öğretimde, aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine inşa edilmelidir.
- Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Etkili öğretim; stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.
- Beyin, kendisine ulanan verilere anlam yüklemeye çalışır. Anlam yükleme, örüntülüme (patterning) yoluyla gerçekleşir. Etkili bir öğrenme için anlamlı ve birbiriyle ilişkili bir örüntü yaratılmalı; öğrencinin beklenti, eğilim, ön yargı, özsaygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygularına yer verilmeli; üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan yenilik, kesif, problem çözme gibi alıştırmalar tüm öğrenciler için kullanılmalı ve beyin bu tür alıştırmalarla zorlanmalıdır.
- Beyin, parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Sağlıklı bir insanda beynin her iki yarıküresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde, konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.

- Öğrenme, hem doğrudan odaklanan hem de yan uyarıcılardan algılanan uyarıcıları içerir. Etkili öğrenme ortamında; sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.
- Öğrenme, kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Bundan dolayı, etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcıların öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Olgular ve beceriler, uzaysal hafızada depolandığından daha iyi öğrenilir. Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim; demonstrasyon, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinliklerini içermelidir.
- Öğrenme, zihni zorlayan etkinliklerle artar, tehditle ketlenir. Etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak tehdit içermeyen bir ortamda gerçekleştirilmelidir.
- Hiçbir beyin diğerine benzemez. Öğretim, bütün öğrencilerin görsel-ışitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlasalar da öğrenme kuramlarının ortak yönleri de bulunmaktadır. Bu ortak yönler kısaca aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

- Öğrenme için uyarıcı şarttır; öğrenme uyarıcılarının etkisi altında oluşur.
- Öğrenci, öğrenmek istediği nesnelere kendi çevresinden seçer.
- Öğrenme sinir sistemiyle ilgili görülmektedir.
- Öğrenci etkindir; kendi öğrenimi için etkinliğe gereksinimi vardır.
- Uyarıcılar aracılığıyla dış dünyadan aldığımız izlenimler ve bireyin kendi yaptıkları (yaşantıları), zihin yaşamımızı besleyen birer besin durumundadır. Öğretim de bu yaşantılara dayanmalıdır.
- Öğrenme, birçok şeyin etki yaptığı karmaşık bir süreçtir.
- Öğrencinin zihin eğitimi kadar onun kişiliğini oluşturan beden, duygu ve toplumsal eğitimine de önem verilmelidir.
- Eğitim ve öğretimde bireysel ayrımlıklar önemlidir.
- Çocuğun yeni öğrendiği her şey, onun için “yaratıcı” bir etkinlik sonucudur.
- Bu nedenle, evde ana baba, okulda öğretmen, çocuğu yaratıcılığa götüreceği bir çevre hazırlamakla yükümlüdürler (Karakış, 2006: 43–44).

1.1.2. Stil Kavramı

Stil kavramı, moda, sanat, spor, medya gibi alanlarda kullanılmaktadır. Günlük konuşmada genellikle stil yerine tarz sözcüğü de kullanılabilir. Bir ayakkabı gördüğümüz zaman “tam benim tarzım.”, bir yemek yediğimiz zaman “benim tarzımda yapılmış.” ifadeleri sık sık söylenmektedir. Örneklere göre stil ya da tarz;

- Bireyin tercihini gösterir.
- Başkaları ile ortak olabilir, ancak bireye özgüdür.
- Göreceli olarak duragandır ve bireyin kişiliğinin bir boyutudur (Erden ve Altun, 2006: 21)

Birçok farklı disiplinde karşımıza çıkan stil kavramı psikolojide de karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji bilimi içinde de farklı alanlarda stil yaklaşımları bulunmaktadır. Örneğin: Kişilik, biliş, iletişim, motivasyon, algı, öğrenme ve davranış v.b.

Grigorenko ve Sternberg, psikolojinin stil temelli çalışmalarında üç ayrı temel yapı tanımlamışlardır. Bunlardan birincisi “Biliş merkezli yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. İkincisi “Kişilik merkezli yaklaşımdır” ve üçüncüsü ise “Aktivite merkezli yaklaşım” olarak tanımlanmıştır (Şimşek, 2007: 15).

Birinci yaklaşım olan Bilişsel stil kavramını ilk kez Allport, 1937’de gerçekleştirdiği çalışmasında, “bireyin genel ve alışık olduğu şekilde sorun çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlamasına verilen ad” biçiminde ortaya koymuştur. Witkin, Moore, Goodenough ve Cox bilişsel stillerin geleneksel biçimde “kişilik” diye belirlenen bireysel özellikler üzerinde bir anlam taşıdığını belirtirlerken; Even, bilişsel stilleri, algılama, anlama, öğrenmede kullanılan bilgi süreçleri, problem çözme, çalışma, diğer insanlarla ilişki kurma, kariyer seçme, çocuk yetiştirme, grup etkinliklerine katılma ya da grup hareketlerine katılma biçimleri olarak tanımlamaktadır (Güven, 2007: 3–4).

Kişilik merkezli yaklaşımlarla ilgili açıklama sınırlı sayıda. Bunun nedeni olarak öncelikle kişilik yaklaşımlı stillerin, stil temelli yaklaşımların gelişimine açık bir etkisinin olmaması; ikinci olarak da bu alanda sadece en etkili ve geçerlilik düzeyine sahip çalışmanın Myers-Briggs tarafından yapılmış çalışmanın olması bu yaklaşımın katkısını sınırlandırmıştır.

Aktivite merkezli yaklaşım 1970’li yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitimcilerin sınıf içindeki bireysel farklılıkların çevresel faktörler ve süreçle ilgili olduğunu düşünmeleri, aktivite yaklaşımlı stillerin gelişmesi ile ilişkili olarak önemli kabul edilmektedir. Daha çok eğitim ortamlarında öğrenme süreçlerine yönelik stil

farklılıklarına yoğunlaşan çalışmalar Öğrenme Stilleri adını almaktadır. 1970'li yıllarda başlayan ve günümüzde oldukça yoğun şekilde araştırılmaya devam eden bu tür stil yaklaşımlarında Grasha ve Reichmann (1975), Schmeck ve arkadaşları (1977), Reinert (1976), Biggs (1978) Keefe ve Monk (1990) ve Huney ve Mumford (1992) bu alanda çalışmalar yapan isimlerden birkaçını oluşturmaktadır (Şimşek, 2007: 18–19).

1.1.3. Öğrenme Stili Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Bireyin giyinme, araba kullanma yüzme vb. gibi birçok konuda bir stili olduğu gibi öğrenmede de belli bir stili bulunmaktadır. Örneğin bazıları sessiz bir ortamda, yalnız başına, yazarak çalışmayı tercih ederken, bazıları grupla, müzik dinleyerek çalışmayı tercih etmektedirler. Bu ve benzeri tercihler onların öğrenme stillerini göstermektedir (Erden ve Altun, 2006: 21).

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980 yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 2000: 61–63). Öğrenme stili ile ilgili değişik modeller ortaya atan araştırmacılar öğrenme stillerini değişik biçimlerde tanımlamışlardır

Keefe (1979), öğrenme stili kavramını, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır (Ekici, 2003b: 49).

Öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını geliştiren ve birçok çalışmaya kaynak olan Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamaktadır (Jonassen ve Grobowski, 1993: 249).

Honey ve Mumford'a göre öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır. Honey ve Mumford, öğrenenin özelliklerini öğrenme tercihleri açısından dört grupta toplamışlardır. Bunlar eylemci, düşünen, kuramcı ve yararçı olarak sıralanmaktadır. Honey ve Mumford'a göre, kimi öğrenciler, bu öğrenme eğilimlerinden tek birine eğilim göstermezken, kimi öğrenciler bunlardan birine ya da birkaçına yönelik güçlü eğilim gösterebilmektedir (Ülgen, 1995: 38).

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bu yol öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel

modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirlerken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih etmektedirler. Bazıları aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi yeğlemektedirler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder, 1996: 18–23).

Galloway ve Labarca (1990)'ya göre öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özelliklerdir ve hiçbirinin diğerine üstünlüğü bulunmamaktadır (Erden ve Altun, 2006: 21).

Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri ile ilgili bir model geliştiren Dunn ve Dunn (1986: 47)'a göre, her kişi bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken ayrı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır. Başka bir deyişle, Dunn ve Dunn öğrenme stilini, bireyin duyuşsal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır (Akt: Ülgen, 1995: 35).

Öğrenmeye yönelik tercihleri temel alan bir başka modeli geliştiren Grasha (1996), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamaktadır (Güven, 2004: 14).

Gregorc Stil Sınıflamasını geliştiren Gregorc ise, öğrenme stilinin, ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir (Akt: Açıkgöz, 1996: 53).

Butler (1987)'e göre öğrenme stili kavramı, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının göstergesi olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin bir örüntüsü olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise öğrenme biçemlerinin belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışları içerdiği belirtilmektedir. Butler (1987) öğrenme biçeminin görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak, yaşayarak/ okuyarak, koklayarak/tadına bakarak ve kişilerarası iletişim olmak üzere yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olduğunu ve ifade edilen yedi farklı öğrenme biçeminin duyuların çevre ile etkileşiminden ortaya çıktığını açıklamaktadır (Kaya ve Akçin, 2002: 32).

Given (1996: 11–44), öğrenme stilini bireylerin öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken kullandıkları, birbirine benzer ve farklı özellikler bütünü olarak tanımlamaktadır.

De Bono (1985) ise, öğrenme stilini, hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen oluşturmaları ve bu düzenin kendi içerisinde tutarlı olarak sürmesi biçiminde tanımlamaktadır (Boydak, 2001: 3).

Litzinger ve Osif tarafından öğrenme stili, çocukların ve yetişkinlerin düşünme ve öğrenmelerindeki farklı yollar olarak tanımlanmıştır. Öğrenme ile ilgili bireylerin tercih edilen ve tutarlı davranış bütünü geliştirdiğini açıklamakta ve öğrenme sürecini bilme, kavramlaştırma ve duyuşsal olmak üzere üçe ayırmaktadır. Bilme, kişinin bilgiyi nasıl edineceği; kavramlaştırma, kişinin bilgiyi işleme süreci; duyuşsal ise, insanların güdülenmesi, karar verme biçimleri, değerleri ve duygusal tercihleri biçiminde sınıflandırılmıştır. Bunların her biri, bireyin öğrenme stilini etkilemektedir (Akt: Güven, 2004: 16).

Hebb'in ortaya attığı nörofizyolojik kuramının bulguları çerçevesinde beynin iki yarı küresinin farklı bilgiyi işlediği görülmüştür. Hiçbir yarı kürenin diğerdinden üstün olmadığı ve her ikisine de gereksinim duyulduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır (Varış, 1998: 113). Beyinlerinin bir yarısı hasar görmüş kişiler üzerinde sürdürülen çalışmalardan elde edilen bilgiler, beynin değişik bölgelerinin işlevleri konusunda çok değerli ipuçları içermektedir. Pek çok kişide sol yarı küre konuşma işlevinden, sağ yarı küre ise uzamsal ve algılama işlevlerinden sorumludur. Ayhan (1996)'a göre günümüzdeki araştırmalar artık beynin uzmanlaştığını, biricik olduğunu, aynı zamanda durumsal bir özellik gösterdiğini bu çerçevede öğrenmenin de zihinsel bir etkinlik olarak ele alınması gerektiğini net bir biçimde ortaya koyduğunu belirtmektedir (Babadoğan, 2000: 61).

Bireyin zihinsel etkinlikleri konusundaki bulguları eğitime uyarlayarak derinleştiren Herman, insanların beyinlerinin bir bölümünü daha sık biçimde kullanılmasını ifade etmek için beyin başatlığı kavramını ortaya atmıştır (Özden, 2003: 77). Örneğin beyinlerinin sol yarı küresini kullananların okuyarak öğrenmeye eğilimli olduğu, sağ yarı küreyi etkin olarak kullananların ise görerek ve deneyerek öğrendikleri ifade edilmiştir.

Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir

biçimde kestirilebilecek; böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturulacaktır (Babadoğan, 2000: 62).

1.1.4. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapılmış ve pek çok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir (Scales, 2000: 13). Bu şekilde çok fazla öğrenme stili modellerinin oluşmasının nedeni olarak bireylerin öğrenme stillerinin kendi içinde farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının da bunlardan birisi üzerine odaklaşması durumu gösterilebilir. Bireylerin öğrenme stillerinin boyutları farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu boyutları şu şekilde sıralamak mümkündür (Cornet,1983,72, Akt: Ekici, 2003a: 12):

1. Bilişsel Boyut
2. Duyuşsal Boyut
3. Fizyolojik Boyut

1. Bilişsel Boyut: Bilişsel boyut altında yer alan modeller bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini ifade eden öğrenme stili modelleridir. Bu modellere örnek olarak Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Butler Öğrenme Stili Çalışması, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice Mc Charty 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli gösterilmektedir.

2. Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleri bu boyut altında toplanmaktadır. Bu modellere örnek olarak Dunn ve Dunn, Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli ve Curry Öğrenme Stili Modeli gösterilmektedir.

3. Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili algılar), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık düzeyi), çalışma esnasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde maksimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stilleri modelleri bu boyut altında yer almaktadır. Bu modellere örnek olarak; Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Silver ve Hanson Öğrenme Stili Modeli ve Curry Öğrenme Stili Modeli gösterilmektedir.

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik biçimlerde yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlarda, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı

özellikleri temel alınmıştır. Bu nedenle, yapılan alan taramasına dayalı olarak, alandaki tüm çalışmalara ışık tutan ve araştırmaların birçoğunda yararlanılan öğrenme stilleri yaklaşımları belirlenmiş ve bu yaklaşımlara dayalı modeller açıklanmıştır. Bu yaklaşımlar ve modeller şu biçimde sıralanabilir:

1. Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı
2. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri
3. Lawrance Öğrenme Stili Modeli
4. Myers-Briggs'in Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli
5. Merrill Sosyal Stilleri
6. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli
7. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması
8. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli
9. McCarthy Öğrenme Stili Modeli
10. Canfield Öğrenme Stili Modeli
11. Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması
12. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması
13. Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri Modeli
14. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli
15. Curry Öğrenme Stili Modeli
16. Hermann Öğrenme Stili Modeli
17. Silver- Hanson Öğrenme Stili Modeli
18. Swassing ve Barbe'nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli ile Barsch Öğrenme Stili Modeli
19. Fleming Öğrenme Stili Modeli

1.1.4.1. Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı

Jung "Psikolojik Tipler" adlı bir kitap yazarak insanların bilgiyi algılama ve işleme yollarındaki farklılıkları incelemiştir. Öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung (1927)'ın burada ortaya attığı "kişilik tipleri" teorisi ile başladığı söylenebilir. Jung'a göre bireyler duyularına karşılık algılarıyla, hayali duygularına karşılık mantıki düşünceleriyle karar verenler, kişiler arası iletişimde içedönüklüğe karşılık dışadönük kişilik tipleri ile çeşitli özellikler gösterirler. Bu kişilerin öğrenme stillerinin oluşmasında belirtilen kişilik yapıları önemli rol oynamaktadır (Keefe ve Ferrell, 1990: 57).

Jung'ın kitabında psikolojik tipler 4 kategoride ele alınmaktadır (Peker, 2003b: 41–42):

Hissedenler: Hissedenler önem verdikleri değerleri kendilerinden yaşantılarına aktarmaktadırlar. Böylece zihinleriyle bağdaşmayan, ama hisleriyle uyum içinde algıladıklarını ve kendileri için yapılanları değerlendirirler. Aktif hissetme, yapacakları bir eylemle direkt ilişkili olduğu için bilinçli bir süreçtir. Bu süreç, genelde mantık kurallarına uygun olarak belirlenmektedir.

Düşünenler: Düşünme, bir şeyin anlamının ne olduğunu fark etmemizi sağlamaktadır. Düşünenler mantıklı hareket etmekte, düşünmeyle meşgul olmaktadır. Algıladıklarını ve olayları, mantıklı kategoriler içerisinde düzenlemektedirler. Bu arada mantıklı kategorileri ve bu kategorilerin ihtiva ettiklerini kontrol etmekte ve bir değerlendirme yapmaktadırlar. Tüm bunlar bilinçli eylemlerdir.

Algılayıcılar: Duygu, ne olduğunun tasarlanmasıdır. Bu kişiler bilinçli bir şekilde algılamaktadırlar. Fakat ne hissedener gibi hissettiklerine önem verirler ne de düşünenler gibi kategorilere uyum sağlamaktadırlar. Ancak bu bireyler bilinçlidir; ama duygularını açığa vururken etkili bir kontrol uygulayamazlar, kontrolsüzdürler.

Sezgililer: Sezgi, onlar için olabilecek ortaya çıkabilecek ihtimalleri göstermektedir. Sezgili bireyler bilinçsiz bir şekilde, algıladıklarını kontrol etmektedirler. Bu bireyler gördüklerini, hissettiklerini tam ve bütün olarak algırlar. İçgüdüsel olarak anlamaktadırlar.

Jung psikolojik tipler kuramını öğretme - öğrenme sürecine uyarladığında sekiz öğrenme stili ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrenme stilleri dışa dönük, içe dönük, duyuşal, yargısal, düşünen, duyuşal, sezgisel ve algısal stiller olarak adlandırılmıştır (Saban, 2005: 2). Bu öğrenme stillerinin özellikleri şöyle açıklanabilir:

Dışa dönük öğrenme stili, daha çok öğrenenin dış dünya ile birlikte öğrenme çabası içinde olmasıdır. Dışa dönük öğrenme stilinde olan bir bireyin ilgisi ve enerjisi dışa dönük olarak yoğunlaşmıştır. Dışa dönüklük, bir bireyin başka bireylerle açık ve etkin etkileşime girmesini, kendisini çeşitli etkinliklere yönlendirmesini sağlayabilir. Dışa dönük bireyler kalabalık ve gürültülü ortamlarda bulunabilirler. Dışa dönük

öğrenciler genellikle sesli düşünmeyi tercih etmekte, en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenmektedirler. Sınıfta farklı etkinliklerin ve araç - gereçlerin kullanılmasından hoşlanmakta, başkalarıyla birlikte öğrenmeyi tercih ederler ve öğretmenden ve sınıftaki arkadaşlarından dönüt almayı yeğlemektedirler (Myers ve Myers, 1997: 226–228).

İçe dönük öğrenme stili, daha çok öğrenenin kendi iç dünyasında öğrenme çabası içinde olmasıdır. İçe dönük öğrenme stilinde bireyin ilgisi ve enerjisi içe dönük olarak yoğunlaşmıştır. İçe dönüklük bir bireyin daha yoğun ilişkileri ya da olayları tercih etmesine neden olmaktadır. İçe dönük öğrenciler çoğunlukla yavaş hareket etmektedirler. Örneğin, içe dönük öğrencilerin, başkalarının önünde konuşmadan önce, her şeyi enine boyuna tartışmaya, düşünmeye ve zihinlerindeki süzgeçlerden geçirmeye gereksinimleri vardır. Genellikle, içe dönük öğrenciler, bağımsız ve özel bir kişiliğe sahiptirler. Bu özelliklerinden ötürü dışarıdan gelecek herhangi bir durumda kolayca incinebilecek bir öğrenme özelliği sergileyebilirler. Ayrıca, öğrenme sürecinde kendi kendilerini güdülemeyi oldukça etkili bir biçimde gerçekleştirmektedirler.

Duyusal öğrenme stiline temelinde, bir bireyin duyuları yoluyla edindiği deneyimlerini algılama işlevi bulunmaktadır. Duyusallık, bir bireyin yakın çevresinde olup biten her ayrıntıya yoğunlaşarak dikkat göstermesine neden olmaktadır. Ayrıca duyusal öğrenciler, bütün duyularını etkili bir biçimde kullandıklarından, duyulan yoluyla bilgileri emmeye çalışan adeta birer süngere benzemektedirler. Duyusal öğrenciler, genellikle belli bir zamanda belli bir aşamayı öğrenirler, öğrenmede belli bir sırayı izlemeyi tercih ederler ve yeni öğrenmelere dikkatle ve önlem alarak yaklaşır. Duyusal öğrenciler soyut kavramlardan hoşlanmazlar ve eğer bu kuramlar ile karşılaşılırsa onları yüzeysel olarak geçmeyi tercih etmektedirler.

Sezgisel öğrenme stiline sahip olan bireyler genellikle denenceler oluşturmaktadırlar. Sezgisellik, bir bireyin olaylarla ilgili bilgileri gözden geçirerek bu olaylar arasındaki ilişkileri değişik bir bakış açısıyla görmeye çalışmasına neden olmaktadır. Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde açıklama getirmeyi ve yeni yöntemler oluşturmayı tercih etmektedirler. Genellikle çabuk sıkılır ve neyi, niçin ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda değişiklik aramaktadırlar. Bu stildeki öğrenciler, sakindir, ancak beklenmedik bir biçimde işe koyulmakta ve

çoğunlukla önemli olmayan ayrıntıları atlamaktadırlar (Myers ve Myers, 1997: 226–228).

Düşünen öğrenme stilineki bireyler için düşünme önemli bir yere sahiptir. Genellikle düşünen öğrenme stilineki bireyler nesnel ve çözümleyici yollarla çeşitli olayları ya da durumları değerlendirmeye çalışırlar. Bu stildeki bireyler değerlendirmelere bağlı olarak da akılcı kararlar almaya değer vermektedir. Düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst, adaletli ve gerektiğinde de eleştirel olabilmesi ve bir karara varabilmesi için gereklidir. Bu nedenle, düşünen öğrenme stiline sahip öğrenciler dürüsttüler, adaletli olmaya değer verirler ve kuralların herkes için değiştirilmeksizin yerine getirilmesini isterler, yarışmacı ve bağımsız bir yapıya sahiptirler ve iyi düzenlenmiş çalışmalara gereksinim duymaktadırlar.

Duygu öğrenme stilineki temelinde başkalarını düşünme vardır. Duygusal öğrenme stilineki bireyler nesnel olmayan ve empatik anlayışa dayalı olarak karar veren ve değerlendirme yapan bir yapıya sahiptir. Duygusal, bir bireyin kendi davranışlarını yönlendirmede ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullandığı kişisel değerlerle ilgili anlayışını, yakın çevresi ile uyumlu kişisel ilişkiler geliştirirken kullanmasına neden olmaktadır. Duygusal, bir bireyin çevresindekilerle iyi ilişkiler kurmasını, onlarla uyum içinde yaşamasını ve onlarla içten olarak ilgilenmesini sağlamaktadır.

Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler, başkalarını önemsemeye ve başkaları ile işbirliği yapmaya değer vermektedirler. Duygusal öğrenme stilineki bireyler öğrenirken de başkalarını düşünmeyi göz ardı etmemekte ve bu nedenle öğrenmeyi, hem kendilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hem de insancıl anlamda çevrelerindeki bireylere hizmet etmelerine yardım etmesi için istemektedirler (Myers ve Myers, 1997: 226–228).

Yargısal öğrenme stilineki temelinde kararlı davranışlarda bulunma vardır. Bu nedenle yargısal öğrenme stilineki bulunan bir birey yaşamda karşılaştığı her türlü sorunda düzen oluşturmak için kararlılıkla davranma tercihinde bulunmaktadır. Yargısal, bireylerin her şeyin daha önceden kararlaştırılmış amaçlar doğrultusunda gerçekleştirebileceği düzenli bir dünya oluşturmayı istemelerine neden olmaktadır. Ayrıca yargısal, bir bireyin bütün enerjisini olayları anlamasından çok onları denetlemek için

harcamasına neden olmaktadır. Yargısal öğrenme stilineki bireyler, çoğunlukla düzenli bir çalışma yolu tercih etmektedirler. Bu nedenle, plan yapmayı ve çalışmalarını zamanında tamamlamayı severler. Ayrıca hiçbir işi yarım bırakmak istemezler, başladıkları her işi mutlaka bitirmek isterler ve yürütmekte oldukları projeler ile ilgili sürekli dönüte gereksinim duymaktadırlar.

Algısal öğrenme stiline temelinde merak vardır. Algısal bir bireyin öğrenme merakından veya olayları kavrama ihtiyacından kaynaklanarak dünyayı anlamaya çabalamayı tercih etmesidir. Algısal, bireylerin sahip oldukları bilgilerin her yönünü araştırıp keşfedinceye kadar belli bir konuda karar vermeyi ertelemelerine neden olmaktadır. Bu stildeki bireyler için ürün çok önemli değildir. Bu nedenle süreç daha ilginç geldiği için, bitirebileceklerinden daha çok sayıda projeye başlama eğilimindedirler. Bu öğrenciler değişik görüşlere ve öğretim stillerine açık ve onlara karşı son derece rahattırlar. Bu bireyler çok planlı çalışmayı sevmemektedirler. Etkinlikleri tamamlayabilmeleri için güdülenmeye, cesarete ve desteğe ihtiyaçları vardır (Myers ve Myers, 1997: 226–228).

Jung'un psikolojik tipleri ile Kolb'un öğrenme stilleri arasında bir benzerlik vardır. Kolb'a göre, duyuşal tip uyum sağlayıcı öğrenme stiline, sezgisel tip özümleyici öğrenme stiline, düşünün tip dönüştürücü öğrenme stiline ve duyuşal tip de ayırt edici öğrenme stiline çağrıştırmaktadır (Kolb, 1984: 81, Akt: Güven, 2004: 41).

1.1.4.2. Simon ve Byram Öğrenci Tipleri

Simon ve Byram, Jung'ın psikolojik tip teorisini eğitimcilerin hizmetine sunan Lawrance ile birlikte en önemli araştırmacılarıdır. Jung'ın teorisini Lawrance öğretmenlerin, Simon ve Byram ise öğretmen, öğrenci ve danışmanların hizmetine sunmuştur (Ekici, 2004: 29). Hisseden öğrenci, düşünün öğrenci, algılayıcı öğrenci, sezgili öğrenci olmak üzere 4 öğrenci tipi tanımlamıştır (Öztürk, 2007).

Hisseden Öğrenciler: Yardımsever, duyarlı, etkileyici, yaratıcı ve sanatçı ruhlu kişiliğe sahiptirler. Hisleri dinlemek ve ifade etmekten zevk almaktadırlar.

Düşünün Öğrenciler: Sistematiğe önem veren, planlı, doğru ve detaycı özelliktedirler. Mantıklı ve zaman kontrollü hareket ederler. Çok fazla eleştirel olduklarından kendilerini de mükemmel olmak zorunda hisseder ve bunun kaygısını çekmektedirler. Yaptıklarını çözüme kavuşturmadan hoşnut olmaktadır.

Algılayıcı Öğrenciler: Pratik ve üretken olup, öğrenmelerini etkinliklerle düzenlerler. Sabırsız ve enerjik bir yapıda olup her zaman aktif olmaktan zevk almaktadırlar. Yapılacak her işe ön ayak olmak isterler, ama işlerini yarıda bırakma eğilimi de göstermektedirler.

Sezgili Öğrenciler: Farklı bakış açılarını bir araya getirmektedirler. İlgili ve yaratıcıdır. Prensiplerin altında yatan önemli noktaları araştırırlar. ‘Ne olabilir?’ sorusuna ‘Nedir?’ sorusundan daha fazla önem vermektedirler.

1.1.4.3. Lawrance Öğrenme Stili Modeli

Lawrance, Jung'ın dört öğrenme boyutu üzerine oturtulan, dışa dönükten içe dönüğe, bireyin doğal istekleri; düşünmeden hissetmeye, bireyin değer ve sorumlulukları, duygudan sezgiye, bireyin somut ya da soyut için tercihleri; yargılamadan algılamaya, bireyin çalışma alışkanlıklarına ilişkin on altı farklı 37 öğrenme tipi tanımlamıştır. Bunların dört temel başlık altındaki özellikleri kısaca aşağıda verilmiştir (Peker, 2003b):

Hisseden Tipler: İnsanlarla ve insanların hisleriyle çok fazla ilgili olma eğilimindedirler. Hoş insanlardan, hatta önemsiz görünen şeylerden bile hoşlanmaktadırlar. Uyumunu sevmekte ve uyuma ihtiyaç duymaktadırlar. Genelde kararlarını başkalarının etkilemesine izin vermektedirler. İnsanlarla iç içedirler ve sempatikler.

Düşünen Tipler: Bu bireyler duygularını rahatlıkla sergileyemezler. İşlerini mantıklı bir sıraya koyarlar ve analiz ederler. Kişisel olmayan kararlar verme eğilimindedirler. Kurallara uygun bir şekilde davranma konusunda titizlik göstermektedirler. Sağlam fikirlidirler.

Duygulu Tipler: Bir şeyleri yapma yöntemlerinin doğruluğunu ortaya koymayı severler ve genellikle sonuçlara adım adım ulaşmaktadırlar. Duygulu tipler, zaman çizelgesinin önceden belirlendiği durumlarda işlerini tam ve kontrollü bir şekilde yapma konusunda çok iyidirler. Ayrıntılarla ilgilenme konusunda sabırlıdır.

Sezgili Tipler: Yeni problemlere çözümler bulmaktan hoşlanmaktadırlar. Sonuçlara oldukça hızlı ulaşmakta; iyi ya da kötü, ilhamlarına göre hareket etmektedirler. Sezgili tipler, işlerinde enerjik bir şekilde çalışırlar. Karmaşık durumlara karşı sabırlıdır.

1.1.4.4. Myers-Briggs'in Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli

Bu model Psikolog Carl Jung'un psikolojik tipler teorisinden alınarak yeniden düzenlenmiş ve öğrencilerin tiplerini değerlendirmeye yarayan bir ölçekle tanınmış bir çalışmadır. Model dört tip karşıt ilişkisel olarak sekiz ögeden oluşmaktadır (Brightman, 2002):

İçedönükler ve Dışadönükler: Dışa dönükler dış dünyaya dönük ve ilgilidirler, içe dönüklerse, şeyler aracılığı ile düşünürler ve içe dönüktürler.

Duyusallar ve Sezgiseller: Duyusallar, süreçler ya da gerçeklere odaklanırlar, ayrıntılara yönelirler ve pratiktirler. Sezgiseller, olanaklara ve anlamlara odaklanırlar, kavramlara yönelirler ve yaratıcıdırlar.

Düşünseller ve Duygusallar: Karar verme ve mantık üzerine odaklanırlar, işle meşgul olurlar. Duygusallar, insana saygı ve kişi üzerinde odaklanmaktadır.

Yargısallar ve Algısallar: Eksik verilerde bile kanıtlar toplamaya çalışırlar, gündemi izlerler ve belirlerler. Algısallar, veri toplamak için değişen koşullara uyum sağlayabilmektedirler.

1.1.4.5. Merrill Sosyal Stilleri

Merrill'in "Sosyal Stiller"i sınıflandırma üzerine yaptığı çalışma, eğitimciler için büyük öneme sahiptir. Merrill, ortaya çıkabilecek tepkilerin bir yelpazesini kapsayan "davranış kalıplarının sosyal etkileri" için bir yapı oluşturmuştur. Bu stiller ve stillerin özellikleri aşağıdaki gibidir (Peker, 2003b):

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

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

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

İfade Eden Tipler: İdareci, çok duyarlı, disiplinsiz, tepkili, kendini beğenen, tutkulu-hırslı, özendirici, coşkulu, dramatik, içten-dost bireylerdir.

1.1.4.6. Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili bir sınıflama, öğrenme stilleri konusunda çok ayrıntılı çalışmaları olan Dunn ve Dunn tarafından yapılmıştır. Dunn ve Dunn (1974), öğrenme stillerini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerinin gelişimini göz önünde bulundurarak belirlemiştir (Riding ve Rayner, 1998: 66). Dunn ve Dunn öğrencilerin öğrenme sırasındaki tercihlerini dört alanda incelemiştir. Bu dört alanın her birinin alt etmenleri yer almaktadır. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998: 67):

1. Çevresel koşullar
2. Duyuşsal özellikler
3. Sosyal tercihler
4. Fiziksel özellikler

Çevresel koşullar, dört etmeni içermektedir. Bunlar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı ve ışık durumu ve düzeni ile ilgili koşullardır. Bunların alt etmenleri şunlardır:

- | | |
|---------------|--|
| 1.Ses düzeyi | Sesli bir çalışma ortamı, sessiz bir çalışma ortamı |
| 2.Işık durumu | Parlak ışıklı bir çalışma ortamı, loş ışıklı bir çalışma ortamı |
| 3.Isı durumu | Serin bir çevre, sıcak bir çevre |
| 4.Ortam | Düzenli bir çalışma ortamı, düzensiz bir çalışma ortamı, yünlü, pamuk, plastik sandalye üzerinde kütüphanede çalışma, sandalye, yatak, yer, minder ya da halı üzerinde, mutfak ya da oturma odasında çalışma |

Öğrenci öğrenme sırasında yukarıda sıralanan koşullardan birisini tercih etmektedir. Örneğin; kimi öğrenciler sessiz bir çalışma ortamını tercih ederlerken kimileri sesten etkilenmezler, dahası çalışırken müzik dinlemeyi bile tercih etmektedirler. Kimileri çalışacakları ortamın çok aydınlık olmasını istemelerine karşılık, kimileri daha loş bir ortamda çalışabilirler. Kimi öğrenciler çalışma ortamlarının serin, kimileri ise sıcak olmasından hoşlanırlar. Kimi öğrenciler her şeyin düzenli bir biçimde yerleştirildiği bir ortamda çalışırken, kimileri düzensiz bir çalışma ortamında çalışmayı tercih etmektedirler (Riding ve Rayner, 1998: 67).

Duyuşsal özelliklere bakıldığında, bazı öğrencilerin öğrenmeleri için içten güdülenmeleri önem taşıırken, bazı öğrenciler buna gereksinim duymamaktadır. Kimi

öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma biçimini tercih ederlerken, kimileri böyle bir çalışma biçiminden uzak olabilirler. Öğrenciler bazıları yapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlar. Verilen ödevleri zamanında yaparlar, istenilen kurallara uyarlar. Bu öğrenciler, yönlendirmelerden çok kendi kararlarını yeğlemektedirler.

Sosyal tercihler, öğrenme grupları, otorite görüntüsü ve öğrenmenin çeşitli yolları biçiminde sıralanabilir. Başka bir deyişle, sosyal tercihler, öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir (Ülgen, 1995: 36 – 38).

Sosyal özellikler açısından öğrenme tercihleri incelendiğinde;

- Kendi başlarına ya da arkadaşlarıyla çalışmayı isteyen,
- Bir yetişkinle öğrenmeyi tercih eden ya da etmeyen,
- Program ile çalışan,
- Çeşitli gruplarla bir araya gelerek çalışmayı tercih edenler şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete gereksinme duyup duymama ile ilgili özelliklerdir. Bunların alt etmenleri şu şekilde sıralanmaktadır:

	<u>Duyma</u>	<u>Görme</u>
	Dinleme	Okuma
	Ders anlatma	Çıktı alma
	Tartışma	Şekiller
	Kayıt etme	Gözlerini kapatarak yineleme
	<u>Dokunma</u>	<u>Devimsel</u>
<i>1.Duygusal tercihler</i>	Ellerini kullanma	Vücudun bütünüyle hareket etme
	Altını çizme	Görüşme
	Not alma	Gerçek yaşam deneyimleri
		Toplam hareket
		Drama, tasarım
		Ziyaret, Oyun oynama
<i>2.Yiyecek</i>	Yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma	
	Bunlara gereksinin duymama	
<i>3.Günün zamanları</i>	Sabahın erken saatleri	

	Öyleye doğru
	Öğleden sonra
	Akşam saatleri
4.Hareket	Hareket gereksinimi
	Sürekli oturma

Öğrenciler, öğrenme amacıyla duyu organlarını seçmede değişiklik göstermektedirler. Örneğin, bazı öğrenciler duyu organlarını bazıları işitme ya da dokunma duyularını işe koşabilirler. Sabah saatlerinde veya öğleden sonra çalışanlar olabileceği gibi öğle saatlerinde de çalışmayı tercih edenler olabilir (Ülgen, 1995: 36 – 38).

Bazı araştırmacılar Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modelini oluşturan alt faktörlerin sınıflamasına psikolojik etmenleri de eklemektedirler. Psikolojik etmenler ise şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

Bütünü ya da Ayrıntıyı Tercih Etme (Global - Analytic Style): Bütünle doğrudan doğruya ilgilenme ve ayrıntıya girmeme ya da tüm ayrıntıyı analiz etme eğiliminde olma.

Beyin Yarıkürelerini Tercih Etme (Hemisphericity Preference): Beynin sağ ya da sol yarı kürelerini tercih etme. Sol beyin analitik, sağ beyin global işlev özelliği taşımaktadır.

Birdenbire Karar Vermeyi ya da Üzerinde Düşünmeyi Tercih Etme (Impulsive - Reflective Preference): Çabucak karar vermeyi ya da üzerinde enine boyuna düşünmeyi tercih etme (Şimşek, 2007: 56).

Dunn ve Dunn, bu çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerin bireylerin öğrenme stillerini etkilediklerini açıklamışlardır. Geliştirdikleri bu stil modeli öğrenme tercihlerinden daha çok öğrenme stillerini göstermektedir. Griggs, Keefe ve Monk gibi birçok araştırmacı Dunn ve Dunn'ın geliştirdiği bu modelden etkilenmişlerdir (Riding ve Rayner, 1998: 68).

1.1.4.7. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Grasha (1995), öğrenme ilkelerini belirleyen bir çalışma yapmış ve insanların bilgiyi nasıl daha iyi kazanacaklarına, bilginin insan belleğinde nasıl daha kalıcı olabileceğine dair şu sonuçlara ulaşmıştır:

1) Öğrenciler en iyi yaparak, yapılanları zihninde şekillendirecek ve başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek öğrenirler.

2) Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekiller, göstergeler, anektodlar, kavram haritaları, oyun kartları ve analogiler kullanılmalıdır.

3) Görevlerde zamanın verimli kullanılması öğrenmeyi etkiler.

4) Sosyal girişkenlik bilginin kalıcı olmasını ve kazanımını kolaylaştırır.

5) Ödüller öğrenmeyi teşvik eder (Akt: Bilgin ve Durmuş,1994: 384).

Öğrenme stilleri ile ilgili bir başka sınıflama, Grasha ve Reichmann tarafından yapılmıştır. Grasha ve Reichmann lise öğrencilerinin sınıf çevresindeki sosyal ve duyuşsal bakış açılan yoluyla bireysel öğrenme yaklaşımlarını araştırmışlardır. Aslında geliştirdikleri öğrenme stilleri sınıflaması, Dunn ve Dunn'ın sınıflaması ile benzerlik göstermektedir. Grasha ve Reichmann üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri şu biçimde sıralanmaktadır (Riding ve Rayner, 1997: 5–24):

1. Katılımcı – Kaçınan
2. İşbirlikli - Yarışmacı
3. Bağımlı – Bağımsız

Katılımcı- kaçınan öğrenme stilinde, öğrenme yoluyla bireylerin sınıf çevresindeki bireysel istekleri, sınıftaki süreçlere tepkileri ve tutumları ölçülmektedir. Bu stilin temel özellikleri şunlardır;

Katılımcı

- 1.Ders içeriği ile ilgili bilgiyi isteme
- 2.Sınıftan hoşlanma
- 3.Öğrenmeyi isteme
- 4.Yönlendirmeleri izleme ve uyum sağlama

Kaçınan

- 1.Ders içeriği ile ilgili bilgiyi istememe
- 2.Sınıftan hoşlanmama
- 3.Öğrenmeyi istememe
- 4.Yönlendirmeyi izlememe, uyumsuz olma

Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi istemekte, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanmakta, öğrenmeye istekli olup, yönlendirmeleri izlemekte ve çevresine uyum sağlamaktadırlar. Kaçınan öğrenciler ise, katılımcı öğrencilerin tersine, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi istememekte,

içinde bulunduğu sınıftan hoşlanmamakta, öğrenmek istememekte, yönlendirmeleri izlememekte ve uyumsuz olmaktadırlar.

İşbirlikli - yarışmacı öğrenme stilinin temelinde, bireylerin güdülenmesinin arkasında var olan bireysel yönlendirmeler bulunmaktadır. Bu stilin özellikleri aşağıda verilmektedir:

İşbirlikli

1. Etkinlikleri paylaşmayı tercih etme
2. İşbirliği
3. İşbirliğinden hoşlanma
4. Grup çalışmasından hoşlanma

Yarışmacı

1. Yarışmacı ve ben merkezli
2. Kendi ile ilgilenme ve kazanmaya güdülenme
3. Oyunlardan ve yarışmalardan hoşlanma
4. Grup oyunlarından hoşlanma

İşbirlikli öğrenme stilinde olan öğrenciler, öğrenme sırasında paylaşımı, işbirliğini ve grup çalışmasını tercih etmektedirler. Yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, yarışmayı, kazanmayı, oyunları ve grup oyunlarını tercih yeğlemektedirler (Riding ve Rayner, 1997: 5–24).

Bağımsız - bağımlı öğrenme stilinin özellikleri arasında, öğrenme çevresinin denetim altına alınması ya da özgür olunması ile ilgili tutumlar bulunmaktadır. Bu öğrenme stilinin özellikleri açıklanmaktadır;

Bağımsız

- 1.Kendi Kendine Çalışma
- 2.Görevlerin Karmaşıklığı
- 3.Sorumlu Olma
- 4.Özgür Düşünen

Bağımlı

- 1.Öğretmenin Kılavuzluğuna Güvenme
- 2.Güdülenme Ve Destek Gerektirme
- 3.Sorumlu Olmayan Ve Az Meraklı
- 4.Lideri İzleme Ve Etkinliğin Az Olması

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, kendi başlarına çalışmayı, karmaşık görevleri, sorumluluk almayı ve özgür düşünmeyi tercih etmektedirler. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, öğretmenin rehberliğini, destek olunmasını ve güdülenmeyi, çok sorumluluk almamayı ve daha az merak duymayı tercih etmektedirler (Riding ve Rayner, 1997: 5–24).

1.1.4.8. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

David A. Kolb, öğrenme stilleri ile ilgili olarak en çok çalışması bulunan bilim insanlarından birisidir. Öğrenme stili kavramı, Kolb'un geliştirdiği deneysel öğrenme kuramı ile oldukça önemli bir yer edinmiştir.

Deneysel öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı bilişsel ve davranışçı alan kuramlarının yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Deneysel öğrenme kuramında öğrenme, iş ve öteki yaşamsal etkinlikler ile bilginin yaratılması arasındaki bağ önemli görülmektedir.

Kolb, deneysel öğrenmenin temelini oluştururken Pragmatizmin felsefi bakışından John Dewey, Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından Kurt Lewin ve rasyonalist bakıştan Fransız gelişim psikoloğu Jean Piaget'den etkilenmiştir (Peker, 2003a). Deneysel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır (Kolb, 1984:20, Akt: Gencil Evin, 2006: 36).

Öğrenmeyi bireylerin sosyal ve fiziki çevreye uyumu şeklinde tanımlayan Kolb'un modelinin temelinde insan yaşantılarının kavramlara nasıl dönüştüğü ve yeni yaşantıların seçiminde rehber olan dönüşümler yer almaktadır (De Bello, 1990).

Deneysel öğrenme kuramında dört öğrenme yolu ve buna dayalı olarak tanımlanan farklı öğrenme stilleri ortaya konmaktadır. Kolb'a göre öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. (Kolb, 1984: 63;1999:5 Akt: Gencil Evin, 2006: 36).

- Somut Deneyim (Somut Yaşantı)
- Yansıtıcı Gözlem
- Soyut Kavramsallaştırma
- Aktif Deneyim (Etkin Deneme veya Aktif Yaşantı)

Bu dört öğrenme biçimini tanımlayan öğrenme yollarındaki öğrenme tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlardan: Somut Deneyim (Somut Yaşantı) "hissederek"; Yansıtıcı Gözlem "izleyerek"; Soyut Kavramsallaştırma "düşünerek" ve Aktif Deneyim (Etkin Deneme veya Aktif Yaşantı) "yaparak" öğrenmeyi temel almaktadır (Ekici, 2003a: 47).

Kolb, **somut deneyimlerle** öğrenmede, kuram ya da genellemelere ulaşmak yerine o anki deneyimi anlamanın ve sorun çözmenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu aşamada, durumu hissetmek, konu üzerinde düşünmekten daha önemlidir. Somut deneyim öğrenme yolunu seçen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları, sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde buldukları belirtilmektedir. (Kolb, 1984: 69, Akt: Gencil Evin, 2006: 36).

Bu öğrenme biçiminde derse katılım ve anlatılan konuları hissetmek çok önemlidir. Bu gruptaki öğrenciler insanlarla, değerlerle olayların içinde gerçekleştiği ortamın özgün koşullarıyla ilgilenmektedirler (Güven, 2004: 27). McCharthy (1982: 20)'ye göre, bu grupta yer alan öğrenciler için öğretmenin en iyi şey konunun “Niçin”ini açıklamaktır (Mutlu, 2006: 3). Konunun anlamı ve öğrenciyi ilgilendiren yanı, tartışma yoluyla, canlandırarak, öykü gibi yollar kullanılarak kazandırılır. Sonuç olarak, bu öğrenme biçiminin belirli yaşantılardan öğrenmeye, insanlarla ilişki kurmaya, duyumsamalara ve insanlara karşı duyarlı olmaya dayalı bir öğrenme olduğu söylenebilmektedir.

Öğrenme döngüsünün ikinci aşamasını oluşturan **yansıtıcı gözlem**, öğrenilenler ve gözlenenler üzerinde düşünerek farklı bakış açıları geliştirmenin önem kazandığı öğrenme durumudur. Kolb, yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireylerin olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasında olduklarını belirtmektedir. Bu aşamada, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma söz konusudur. Yansıtıcı gözlemde, neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır (Lewin, 2000, Akt: Gencil Evin, 2006: 44).

Özden (1998: 76–79)'in McCharthy (1983)'den aktardığına göre, yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenen bireyler var olan bilgileriyle kişisel gözlemlerini bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. Bu bireyler “mühendis aklı” denilebilecek bir düşünme biçimine sahiptirler. Görüşleri kavramlaştırarak, yeni düşünce, kavram ve modellerle çalışmaktadırlar. Mantıksal düşünerek tümevarımcı bir düşünme yolunu seçerler. Daha çok takım çalışmasını ve sosyal etkileşimi tercih etmektedirler.

Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşaması **soyut kavramsallaştırma**dır. Bu aşamada somut deneyimlerle öğrenmenin tersine, mantık, düşünce ve kavramlara odaklanma söz konusudur. Diğer bir anlatımla, duygulardan çok düşünceler önem kazanmaktadır (Gencil Evin, 2006: 44). McCharthy (1983)'ye göre, bu öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Öğrenciler kuramsal ve

uygulamalı bilgileri aynı anda kullanırlar ve kuramsal bilgileri denemekten hoşlanmaktadırlar (Özden, 1998: 76).

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde, bireyler düzenli planlama yapma konusunda başarı göstermektedir. Bu öğrenme biçiminde birey mantık, düşünce ve kavramları kullanmaya yoğunlaşmıştır. Olayların mantıksal analizi yapıldıktan sonra düşünerek öğrenme tercih edilir. Böylece, bireyler kuram ve düşünce geliştirebilmektedirler (Güven, 2004).

Öğrenme döngüsünün ilk aşamasında öğrenme konusuyla ilgili somut deneyimler yaşayan öğrenci, ikinci aşamada edindiği deneyimlere sorgulayıcı bir yaklaşımla farklı bakış açıları kazanmakta, üçüncü aşamada ise deneyimleriyle edindiği bilgilerin mantıksal yapısını kavramaktadır.

Öğrenme döngüsünün son aşaması, **aktif deneyimdir**. Aktif deneyimlerle öğrenen bireyler, uygulamalara dayalı olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler öğrendiklerini uygulamaktan, diğer bir deyişle öğrendiklerinin işe yaradığını görmekten hoşlanmaktadır (Hein ve Budny, 2000: 26- 30, Akt: Gencil Evin, 2006: 45).

Aktif deneyim öğrenme biçiminde, bireyler başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmaktadır. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem vermektedir. Buna dayalı olarak, yapılan işlerin sonucu da çok önemlidir (Güven, 2004). Bu öğrenciler koşullara uyum sağlayarak öğrenmektedir. Bu öğrenciler için, öğretim yöntemlerinden grup tartışması, rol yapma, alan gezisi, kalite çemberi, benzetişim, beyin fırtınası kullanılabilir (Özden, 1998: 77 – 80).

Deneyimsel öğrenme kuramına öğrenme yolu özelliklerinin sadece yukarıda belirtilenlerle sınırlı olduğu düşünülmemelidir. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme stilleri, yukarıda değinilen dört temel öğrenme yolunun bileşenleri olarak ifade edilmektedir. Buna göre Kolb öğrenme stilleri şu şekilde sıralanabilir;

- Değiştirme (Dönüştürücü) (diverging),
- Özümseme (Özümleyici) (assimilating),
- Ayırıştırma (Ayırt edici) (converging)
- Yerleştirme (Uyum sağlayıcı) (accomodating)

Değiştirme öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara farklı bakış açıları

ile yaklaşmaktadır. Herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih etmektedir. Çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize edebilmektedir. Değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli olup fakat bir eylemde bulunmayanlardır (Ekici, 2003a: 48).

Değiştirme öğrenme stiline sahip öğrenciler sosyal ve kişiler arası konulardan çok teknik konular ve sorunlarla ilgilenmeyi tercih etmektedir. Bu yaklaşımda düşünme boyutuna yaklaştıkça soyutlama, uygulama boyutuna yaklaştıkça yaşantı edinme ağırlık kazanmaktadır (Güven, 2004: 30–36).

Değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- İyi sorun çözme ve karar verme
- Yarararı, akılcı, sistematik ve örgütlü düşünme
- İyi kılavuzluk yapma ve odaklaşma
- Tümevarımsal yolla sonuca varma
- İyi ayırt etme
- Görev almaktan hoşlanma
- Teknik konulardan hoşlanma
- Geniş düşünme
- Deneyimden hoşlanma
- Dikkatin sınırlanması / kapalı düşünce biçimi
- Empati kurma ve sezgi gücünün azlığı
- Hayal gücünün zayıflığı
- Kuramcı
- Dikkatsiz düşünme (Riding ve Rayner, 1998: 56).

Hayal gücü, kişileri algılama, problemleri tanıma ve farklı bakış açılarını değerlendirme değiştirme öğrenme stiline sahip bireylerin en kuvvetli yönleri; seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalma ise en zayıf yönleridir (Ergür, 1998: 25).

Özümseme öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri

mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, sadece var olan durumları değil olasılıkları da göz önüne alma gibi konularda kendilerini geliştirmeye gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecine bireysel katılımlarının gerçekleşmesi için cesaretlendirilmelerinin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır (Gencel Evin, 2006: 47–48).

Özümseme öğrenme stiline sahip olan bireylerin taşıdıkları özellikler şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998: 56):

- Soyut düşünme
- Tümevarımsal yolla anlama
- İyi sentezleme
- Kuram geliştirmekten hoşlanma
- Anlamaya değer verme Çoklu bakış açısı üretme
- Analitik, mantıklı ve düzenli olma
- İyi düzenleme
- Sayılardan hoşlanma
- Tasarımlardan hoşlanma
- Somut görevlerden hoşlanma
- Eylem - yönelimli olmama
- Daha az sosyal olma
- Kararsızlık
- Mekanik olmama
- Edilgin öğrenci olma

Ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanmakta ve “fikirlerin pratik uygulayıcıları” olarak nitelendirilmektedir. Tümdengelimci akıl yürütmeye sahip olan bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih

eden ayrıştırma stilindeki öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlere gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb, 1999, Akt: Gencil Evin, 2006: 48).

Ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan bireylerin taşıdıkları bazı özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Riding ve Rayner, 1998: 56):

- İyi özetleme
- İyi sentezleme
- Empati kurma becerisi
- Yaratıcılık
- Sezgisel düşünme gücü
- Esneklik
- Sosyal olma
- Anlamaya değer verme
- Buluştan hoşlanma
- Düşünce üretme
- Sistematik olmama
- Kararsız olma
- Akılcı olmama ve duygusal olma
- Mantıksız olma
- Mekanik olmama
- Kuramsal olmama

Bu öğrenme stiline sahip kişilerin en zayıf yönleri yanlış problem çözme, çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olma olduğu belirtilmektedir (Ergür, 1998: 27).

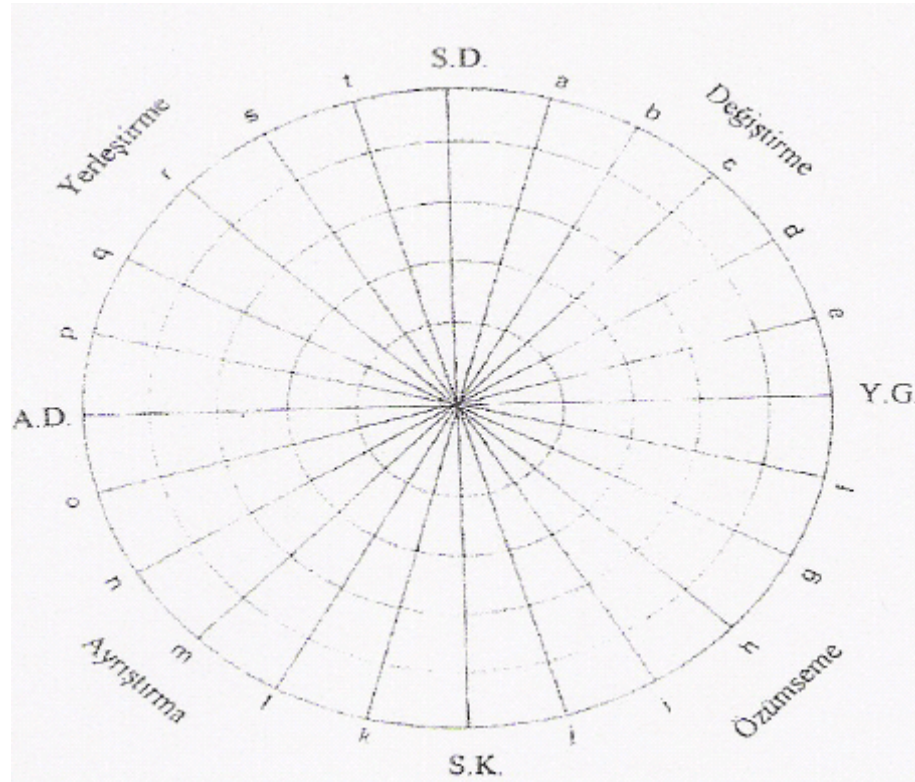
Yerleştirme öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının içerisinde yer almaktadırlar. Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedir. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stilindeki öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Kolb, 1999: 7, Akt: Gencil Evin, 2006: 49).

Bu stilde gerçekler çoğunlukla önemsizmemekte ya da yeniden değerlendirilmektedir. Bu yönelimde insanlar sezgi yolu ile öğrenme ve hatalı davranışlar yoluyla sorunları çözme eğilimindedir. Bu kişiler bilgiyi elde etmek için öteki insanlardan çok kendi analitik yeteneklerine güvenmektedir. Bu stil ile insanlar rahat etseler de ara sıra sabırsız ve sıkıntılı gözükebilirler (Güven, 2004: 35).

Özetle yerleştirme öğrenme stiline sahip olan bireylerin sahip oldukları özellikler şu biçimde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998: 56):

- Eylem yönelimli olma
- Sezgisel güce sahip ve meraklı olma
- Hedef belirleme
- Fırsat arama
- Koşullara uyma ve esnek olma
- Risk alma
- Açık görüşlü olma
- İyi kılavuzluk yapma ve sosyal olma
- İyi düzenleme
- Somut düşünme
- Düşünmeden hareket etme
- Kuramcı olma
- Bireye bağımlı olma
- Analitik düşünme yeteneği yetersiz
- Düzenli olmama

Kolb (1984), bireylerin öğrenme yollarının ve öğrenme stillerinin özelliklerine dayalı olarak bir yeterlik çemberi (competency circle) oluşturmuştur. Yeterlik çemberinde, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak ortaya koyduğu öğrenme stillerinin öne çıkan özellikleri özetlenmektedir. Deneyimsel öğrenmede, bireylere öğrenme stillerine uygun eğitim vermenin yanı sıra, geliştirilmesi gereken yönlerinin de dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır (Akt: Gencel Evin, 2006: 50). Kolb'un Yeterlik Çemberi Şekil 1.1'de sunulmaktadır.



Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme
a.Hislere duyarlılık	f.Bilgi organize etme	k.Yaratıcı düşünme	p.Hedeflere adanma
b.Değerlere duyarlılık	g.Kavramsal modelleme	l.Yenilikleri deneme	q.Fırsat değerlendirme
c.Önyargısız dinleme	h.Kuram test etme	m.En iyi çözüm yolu seçme	r.Liderlik
d.Bilgi toplama yeterliği	ı.Deney tasarlama	n.Hedef belirleme	s.Bireysel katılım
e.Sonuç tahmin edebilme	j.Nitel veri analizi	o.Kendi kararını alma	t.Çevreye ilgi

Şekil 1.1: Kolb Yeterlik Çemberi (Kolb, 2000, Akt: Gencil Evin, 2006: 51).

Kolb (1984)'a göre **değişirme öğrenme stili**, diğer bireylerin hislerine karşı duyarlılık, ön yargısız dinleme, öğrenme konusuyla ilgili bilgi toplama, karmaşık durumların sonuçlarını tahmin/hayal etme gibi değer verme becerilerini; **özümseme öğrenme stili** bilgileri organize etme, kuram ve düşünceleri test etme, deneyler planlama, nitel verileri değerlendirme gibi düşünme becerilerini; **ayrıştırma öğrenme stili**, yeni düşünceler ve bunları eyleme geçirme yolları oluşturma, yeni düşünceleri deneme, en iyi çözüm yolunu seçme, hedef belirleme gibi karar verme becerilerini;

yerleştirme öğrenme stili, kendini hedefe adama, yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım, diğer bireylerle ilgilenme gibi harekete yönelik becerileri çağrıştırmaktadır (Akt: Gencel Evin, 2006: 51).

1.1.4.9. McCarthy Öğrenme Stili Modeli

McCarthy, hazırladığı öğrenme stili modelinde, Kolb Öğrenme Stili Modeli’ni 4MAT Öğrenme Sistemi olarak geliştirerek öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarıküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenirken cevaplamak istedikleri “niçin, ne, nasıl, ise” sorularının önemini ortaya koymaya çalışmış ve öğrenme stillerini dört gruba ayırmıştır (McCarthy,1987: 1–68). Bunlar;

- Birinci Tip Öğrenen (İmgesel Öğrenen),
- İkinci Tip Öğrenen (Analitik Öğrenen),
- Üçüncü Tip Öğrenen (Sağ-duyulu Öğrenen),
- Dördüncü Tip Öğrenen (Dinamik Öğrenen).

4MAT Sistemini geliştiren McCarthy’nin Kolb öğrenme stilleri ile benzerlikleri Tablo 1.1’de eşlendirilmektedir (Başibüyük, 2004).

Tablo 1.1: Kolb ve McCarthy öğrenme stillerinin benzerlikleri

Kolb Öğrenme Stilleri	McCarthy Öğrenme Stilleri
İmgesel: Değiştirme	Birinci Tip Öğrenen-İmgesel Öğrenen
Teorik: Özümseme	İkinci Tip Öğrenen-Analitik Öğrenen
Uygulama: Ayırıştırma	Üçüncü Tip Öğrenen-Sağ Duyulu Öğrenen
Sezgisel: Yerleştirme	Dördüncü Tip Öğrenen-Dinamik Öğrenen

Kaynak: Başibüyük, 2004.

Birinci Tip Öğrenen/İmgesel Öğrenen: Bu bireyler, bilgiyi somut deneyim yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlemektedir. İmgesel öğrenenler, problemlerle kişisel olarak ilgilenmek istemektedir. Problemin o andaki karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel tercih yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedir. Bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederlerken ‘niçin’ sorusuna cevap aramaktadır. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem vermektedir. Uyum içerisinde çalışırlar. İmgesel öğrenenler, yenilikçi,

hayal gücüne sahip, fikir insanıdır. Fikir alışverişinde bulunabilecekleri gruplarla verimli çalışmaları ve kişiler arası görüş alışverişine olanak sağlayan tartışma yöntemi gibi öğretim yöntemlerini tercih etmektedirler.

İkinci Tip Öğrenen/Analitik Öğrenen: Bu kişiler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlemektedir. Analitik öğrenenler, karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenmektedir. Sistemik düşünceye önem vermekte ve ayrıntılardan hoşlanmaktadır. Olayların özünü kavramayı ve bilgiyi kritik ederek kendi bilgileri ve yeni bilgileri analiz etmektedir. Anlatım yönteminin uygulandığı geleneksel sınıflardan hoşlanan analitik öğrenenler, ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamında ‘ne’ sorusuna cevap aramaktadır.

Üçüncü Tip Öğrenen/Sağ-duyulu Öğrenen: Bu bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlemektedir. Sağ-duyulu öğrenenler, kuram ve uygulamayı bütünleştirmektedir. Teorileri test ederek öğrenirler. Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem vermektedirler. Problem çözüme iyidirler ve problemleri başkasının değil kendileri çözmek isterler. Deney yapmakta ve yaptıkları deney üzerinde fikir yürütmekte, fikirleri pratiğe dökmektedir. Öğrenirken ‘nasıl’ sorusuna cevap aramaktadır.

Dördüncü Tip Öğrenen/Dinamik Öğrenen: Bu kişiler, bilgiyi somut deneyim yoluyla algılar, aktif deneyim yoluyla işlemektedir. Dinamik öğrenenler, izlemek yerine aktif olarak faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Yeni şeyler konusunda heyecanlı ve değişikliklere karşı uyumludurlar. Değişikliklerden ve risk almaktan çok hoşlanmaktadır. Bu tip öğrenme stiline sahip olan bireyler için okul can sıkıcıdır. Öğrenirken ‘ise’ sorusuna cevap aramaktadırlar (McCarthy, 1987: 1-68).

1.1.4.10. Canfield Öğrenme Stil Modeli

Canfield'in tanımladığı öğrenme stillerinde de Willing ve Kolb'un tanımladığı öğrenme stillerinde olduğu gibi alana bağımlı ve alandan bağımsız olma özellikleri ile aktiflik pasiflik kişilik özellikleri kombinasyonları temele alınmıştır. Canfield yaptığı araştırmalar sonucunda dokuz öğrenme stili tanımlamıştır. Bu öğrenme stilleri şöyledir (Bolat, 2007):

1. Sosyal Öğrenme Stili (Social Learning Style): Küçük grup veya grup çalışmalarından hoşlanan, diğer öğrenciler ve öğretmenler ile etkileşimi tercih eden, uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

2. Bağımsız Öğrenme Stili (Independent Learning Style): Kendi bireysel hedeflerine ulaşmada tek başına çalışmayı ve örnek olay çalışmaları gibi kendi seçtiği öğretim tekniklerini tercih eden uygulamalı ve kavramsal yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

3. Uygulamalı Öğrenme Stili (Applied Learning Style): Çevre gezileri, laboratuvar çalışmaları gibi hayatla doğrudan ilintili etkinliklerden hoşlanan, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

4. Kavramsal Öğrenme Stili (Conceptual Learning Style): Düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya hevesli, okuma ve düz anlatım tekniklerini kullanan, sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmeyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

5. Sosyal/Uygulamalı Öğrenme Stili (Social/Applied Learning Style): Rol yapma, grupla problem çözme gibi teknikleri kullanan, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim sürecinde hayatla doğrudan ilintili etkinliklerde yer almayı tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

6. Sosyal/Kavramsal Öğrenme Stili (Social/Conceptual Learning Style): Diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim sürecinde düzenlenmiş sözel materyallerin, düz anlatım ve tartışma tekniklerinin ağırlıklı olduğu bir öğretim sürecini tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

7. Bağımsız/Uygulamalı Öğrenme Stili (Independent/Applied Learning Style): Hayatla doğrudan ilintili öğrenme yaşantılarında yer alırken, kişisel amaçlarına ulaşmada tek başına çalışmayı seven, gözetmensiz teknik çalışmalar ve laboratuvarında yalnız çalışma gibi teknikleri tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

8. Bağımsız/ Kavramsal Öğrenme Stili (Independent/Conceptual Learning Style): Kişisel hedeflerini gerçekleştirirken düzenlenmiş sözel materyallerin ağırlıklı olduğu öğretim sürecinde tek başına çalışmayı seven, bağımsız okuma ve edebiyat çalışmalarını tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

9. Nötr Öğrenme Stili (Neutral Preference Learning Style): Kimi zaman dikkatini toplamada güçlük çeken ve güçlü tercihleri olmayan öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stilidir.

1.1.4.11. Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Reinert (1976), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Reinert, öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta sınıflandırmaktadır (Riding ve Rayner, 1998: 72). Reinert bu öğrenme stillerine sahip bireylerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili olarak ayrıntılı olarak çalışmıştır. Bu öğrenme stilleri ve bu stillere sahip olan bireylerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Görerek öğrenenler, daha çok görme duyusunu kullanarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu öğrenme stilinde olan öğrencilerin özellikleri ise şöyledir (Boydak, 2001):

- Ayrıntıları ve renkleri çok iyi hatırlama
- Okumaktan ve yazmaktan hoşlanma
- İnsanların adlarını unutma, ama yüzlerini hatırlama
- Yazılarda görülen isimleri hatırlama
- Problemleri çözerken talimatları okuma, problemleri listeleme
- Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlamak
- Akış kartları kullanmak
- Harita okuyabilme, kağıt üzerinde grafiksel çalışmaları görme ve zihinde canlandırma
- Not almak ve liste yapmak
- Öğrenirken öğrenilecek bilgileri okuma
- Görsel materyallerle öğrenmek isteme
- Gösterileri izlemekten (öğrenirken) hoşlanma
- Uzun süre çalışabilmek

- Çalışma sırasında sessiz ortamdaki hoşlanmak
- Hızlı okuma
- Kelimelerin sesinden çok yazılış şeklini hatırlama
- Sözlü yönlendirmeler yapılırken diğerlerinin ne yaptığını bakma
- Başlamakta yavaş olma
- Sözel girdileri ve özetleri göz ardı etmek
- Genellikle yazılı sınavlardan daha başarılı olma

İşiterek öğrenenler, daha çok işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih etmektedir. İşiterek öğrenen öğrencilerin özellikleri şu biçimde sıralanabilir:

- Problem çözerken başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı sevme.
- Hafif sesli ortamlardan hoşlanma.
- Sesli okumayı sevme ve dudaklarını kıpırdatma.
- Sesli okumada anlamının, sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi.
- Sözlü sınavlarda daha başarılı olma
- Bir öğretmeni dinleyerek, küçük ve büyük grup tartışması yaparak öğrenme.
- Çalışma ortamında hafif sesli ortam isteme.
- Okurken dikkatli olma.
- Görsel konularda dikkatin azalması, görsel belleğin zayıf olması.
- Akıcı ve düzgün konuşma ve doğru düşünme.
- Çizelgeleri, haritaları ya da grafikleri okurken güçlük çekme, bunların yerine sözcük kartlarını tercih etme

Sözel sembollerle öğrenenler, öğrenmede sözel öğeleri yeğlemektedir. Sözel sembollerle öğrenenlerin özellikleri şunlardır (Riding ve Rayner, 1998: 72):

- Sözcüklere çok önem verme
- Görmekten ve işitmekten çok sözlü sembollerini sevme
- Konuşmayı sevme
- Akıcı ve düzgün konuşma ve sözcükleri etkili kullanma
- Görsel ve işitsel konularda daha az dikkatli olma
- Sözcük oyunlarından hoşlanma
- Yazarken ters biçime çevirebilme
- Bir şeyi yineleyerek öğrenme

- Sözel olarak özetleme

Hareket temelli öğrenenler, öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanmaktadır. Hareket temelli öğrencilerin taşıdığı özellikler şunlardır:

- Okurken ayaklarını sallama.
- Aletleri parçalarına ayırarak tekrar birleştirebilme.
- Sporda ve dansa iyi olma.
- Sürekli bir şeyler yazma.
- Çok hızlı konuşma.
- Dokunulmaktan ve kucaklanmaktan hoşlanma.
- Uzun süre dinleyememe, başkalarının sözünü kesme.
- Her zaman aceleleri varmış gibi görünme.
- Testte ya da yaptığı işlerde değerlendirilirse daha başarılı olma.
- Yapararak yaşayarak fiziksel hareket ile öğrenme.
- Sınıfta aldığı notları evde yeniden yazmak.
- Hoş konforlu ve güvenli bir ortamı tercih etme.
- Kendi hızı ile ilerleme.
- Çalışırken sık sık ara vermeye ihtiyaç duyma.

Öğretmenler bu öğrencilerin aktivitelerini iyi organize etmelidir. Bu öğrencileri mümkünse kendilerine yakın yere oturtmalıdır. Hatta öğretmenler bu öğrencilere sınıf panosunu düzenleme vb. hareket gerektiren görevler vererek onların hareketliliklerinden yararlanmalıdır.

2.1.2.12. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Öğrenme stilleri ile ilgili sınıflamalardan birisi de Gregorc tarafından yapılmıştır. Gregorc öğrenme ile ilgili olarak öncelikle dünya yurttaşı olarak, toplumun üyesi olarak ve birey olarak “ne, niçin, nasıl” sorularını yanıtlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Gregorc'a göre öğrenme stili, bir bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan oluşmaktadır.

Gregorc'un öğrenme stil modeli, bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bir modeldir. Ayrıca modele göre, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stiline oluşmasında algılarına yeteneği çok önemlidir. Kişilerin algılama

yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturmaktadır (Ekici, 2002).

Gregorc öğrenme stili iki temel üzerine kurulmuştur:

1. Bilginin nasıl alındığı (algılama)
2. Bilginin nasıl işlendiği (processing, ordering)

Bunlar da kendi aralarında iki gruba ayrılmaktadır. Algı (perception) somut veya soyut olabilmektedir. Somut algılayıcı beş duyu organına dayanır. Burada ve hemen olanla ilgilenir (gördüğüme inanırım). Bunlara, "sol beyinli kişiler" de denir. Soyut algılayıcı sezgiye, zekaya ve hayal gücüne dayalı algılamadır. Bu tip kişilere "sağ beyinli kişiler" de denir.

Bilgi işleme (ordering) açısından da sıralı ve rasgele işleme vardır. Sıralı (sequential) işleme, düşünceyi adım adım ilerletme, mantıksal sıra içinde işlem yapmayı kapsamaktadır. Rasgele (random) bilgi işlemede ise işlem sırası önemli değildir. Hangi bilgi önemli ise o öne alınır. Algılama ve bilgi işlemedeki ikililer bir araya geldiğinde dört öğrenme stili ortaya çıkmaktadır (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>).

Gregorc'un öğrenme stilleri modelinde öğrenme stilleri somut sırasal, soyut sırasal, somut dağınık (somut rasgele) ve soyut dağınık (soyut rasgele) olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Ekici, 2002):

Somut sırasal stilde, bireyler adım adım yönergeleri izlemeyi tercih etmektedir. Bu öğrenme stilinde bireylerin kendi deneyimleri yoluyla bilgi edinmesi, mantıklı, sıralı ve aşamalı öğrenmesi temeldir. Beş duyu organı da oldukça gelişmiştir ve bu duyu organları çok sık kullanılır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Somut sırasal stildeki bireyler, somut materyallerden hoşlanırlar ve konunun özüne dönük olarak yapılandırılmış davranış göstermektedir. Bu stildeki bireyler fotoğrafik bir belleğe sahiptir. Somut sırasal öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle sıralanabilir:

- Kendi deneyimleri yoluyla bilgi üretme
- Mantıksal bir aşamalılık izleme
- Duyularını yüksek düzeyde kullanma
- Kişiselleştirilmiş bilgiyi kullanma

- Gerçekçi ve sabırlı olma
- Sessiz ve durağan olma

Soyut sırasal stilde, bireylerin çok iyi derecede yazma, konuşma ve düşünme yetenekleri vardır. Bu stildeki bireyler, öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili boş bir harita ya da resim olarak değerlendirilecek bir yapı oluştururlar. Daha sonra konu ile ilgili kendilerine verilebilecek bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde almakta ve konunun bütünü ile ilgili bir sonuca ulaşmaya çalışmaktadır. Bu stildeki bireyler, görüşleri ya da ürünleri yeni kavramlarla sentezlemektedir. Bu stildeki bireylerin özellikleri şunlardır:

- Yüksek düzeyde akılcı düşünme yeteneği
- Aşamalılık ve iki boyutlu soyut düşünme yolunu tercih etme
- Mantıksal, analitik ve sentezci düşünmeyi tercih etme
- Öğrenmede kavramsal pencereleri kullanma
- Kavramları ve düşünceleri gruplandırma
- Sessiz olma

Somut dağınık stilde, görüşlerin temel noktalarını hızlı bir biçimde kavrayan, deneysel çalışan, araştırmacı bir yapıda, seçenek üreten ve risk alan bireyler bulunmaktadır. Bu stildeki bireyler, düşünceleri ve kavramları kendi deneyimleri yoluyla elde etme gereksinimi içindedir. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip bireylerin sorun çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile daha iyi çalışmaktadırlar. İnsan ilişkilerini başarılarından üstün tutma ve sanata özel bir değer verme yönleri vardır. Belli bir yönlendirmeden hoşlanmamaktadırlar. Kısacası, somut dağınık stilin başlıca özellikleri şunlardır:

- Deneysel çalışma sürecini sevmek
- Hata yapabilme
- Sezgisel güce sahip olma
- Uygulamalı öğrenmeye yönelme
- Bağımsız olma
- Üç boyutlu düşünme gücü

- Değişime açık olma

Soyut dağınık stilde, bireyler sorun çözme yaklaşımını kullanmaktadır. Öğrenmeyi bir bütün olarak değerlendirirler. Çoklu duyuşal deneyimleri tercih ederler ve değişiklikten hoşlanmaktadır. Risk almaktan kaçınmama ve değişik düşünceler üretme söz konusudur. Ayrıca bu stildeki bireyler, insanlar, görüşler, yerler ve olaylar arasındaki ilişkilere dikkat etmektedir. Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Duygulara yoğunlaşma
- Düzenli olma
- İlişkilere yoğunlaşma
- Hayalci olma
- Etkin olma
- Öğrenme deneyimlerini genel olarak değerlendirme

Kaplan ve Kies (1995) ise, Gregorc'un dört öğrenici tipini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

Somut Artarda Öğrenenler (Concrete Sequential):

- Düzeni ve mantıksal sırayı göz ardı etmezler.
- Materyallere dokunarak öğrenmeyi ve dokunulabilen materyalleri yeğlerler.
- Adım adım öğrenmeyi ve yönergeyi izlemeyi yeğlerler.
- Açık ve anlaşılır ifadelerden ve sakin ortamlardan hoşlanırlar.

Somut Rastlantısal Öğrenenler (Concrete Random):

- Fikirlerin temel noktalarını çok çabuk kavrarlar.
- Sınyıp yanılarak öğrenme eğilimindedirler.
- Sıradan yöntemlerden hoşlanmazlar.
- Küçük gruplarla ya da bağımsız olarak daha iyi işbirliği kurarlar.

Soyut Artarda Öğrenenler (Abstract Sequential):

- Konuşma, yazma ve çözümleme becerileri oldukça gelişmiştir.

- Ana fikir çıkarabilirler.
- Okuma becerileri gelişmiştir ve okuduklarını arasında transferler yapabilirler.
- Bir sembol veya resim, binlerce sözcüğe bedeldir.

Soyut Rastlantısal Öğrenenler (Abstract Random):

- Öğrenmeyi bütün olarak değerlendirirler.
- İnsanların davranışlarıyla yakından ilgilidirler.
- Çoklu duyuşsal yaşantıları tercih ederler (yaratıcı yazma gibi).

1.1.4.13. Honey ve Mumford'ın Öğrenme Tercihleri Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili bir başka sınıflama Honey ve Mumford tarafından yapılmıştır. Honey ve Mumford çalışmalarını Kolb'un çalışmalarını temel alarak oluşturmuşlardır (Sadler, 1997). Honey ve Mumford 1992 yılında öğrenme stillerini “eylemci”, “teorist (düşünen)”, “yararacı” ve “yansıtıcı” olmak üzere dört grupta sınıflandırmaktadır (Mumford, 1995: 5):

Eylemci Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, en iyi deneyimler yoluyla ve problem çözerken öğrenmektedir. Bu bireyleri meşgul edebilmek için çok fazla aktiviteye ihtiyaç duyulur. Bu nedenle bireyler bir fikirden diğerine ‘sıçrayabilmeye’ ihtiyaç duymaktadır. Açık fikirlidirler ve yeni fikirlere karşı heyecan duyarlar. İlk harekete geçen olmak isterler ve uygulanması gerekenleri daha sonra düşünürler. Başkalarıyla çalışmaktan hoşlanırlar. Çoklu medya aktiviteleri, testler ve internet araştırmaları onları meşgul eder ve bir fikirden diğerine sıçrayabilmek için konferans sistemini kullanabilirler. Eylemci öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi yeni deneyimler, problemler, takım oyunu, rol oynama ve tartışma tekniği ile öğrenmektedir. Bu bireyler, dersi ya da bir konuyla ilgili uzun açıklamaları dinlerken, kendi kendilerine yazarak, okuyarak ya da düşünerek, verileri çözümlerken ise daha başarısız olmaktadır.

Teorist (Düşünen) Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, keşfetmek için yeterli zamana ihtiyaç duyarlar ve bir sonuca varmadan önce olaylar arasındaki ilişkileri ve problemleri aşama aşama düşünmektedir. Olguları mantıklı bir çerçeveye yerleştirmekten hoşlanırlar ve mükemmeliyetçi olma eğilimindedirler. Düşünmelerinde, öznel ve duygusal olmaktan ziyade mantıklı ve tarafsız olmaktan hoşlanırlar. Düşünen öğrenme

stiline sahip bireyler, en iyi beceri ve bilgilerini kullanmak zorunda oldukları karmaşık durumlarda, amacın net olarak belirlendiği yapılaşdırılmış durumlarda, çok ilgili olmasalar bile ilginç fikir ve kavramlar sunulduğunda ve olayların altında yatan sorunları sorgulama ve inceleme şansları olduğu zaman öğrenmektedir. Bu bireyler, duyguların vurgulandığı durumlarda, iyi yapılaşmamış ya da yapılan açıklamanın zayıf olduğu etkinliklerde, yapmaları gereken işlerin prensiplerini ve içeriğindeki kavramları bilmedikleri durumlarda ya da grup içindeki diğer katılımcılarla aynı tarzda olmadıklarında, örneğin farklı öğrenme stiline sahip olduklarını hissettiklerinde daha başarısız olmaktadır.

Yararcı Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, öğrenmelerinde, öğrendikleri ve yaptıkları arasında kesin bir ilişki, bağ görme ihtiyacı hissetmektedir. Pratik kullanımını değerlendirmek için öğrendiklerini deneme şansına sahip olmaktan hoşlanırlar. Pratikler ve çok uzun tartışmalardan sıkılma eğilimine sahiptirler. Yararcı öğrenme stiline sahip bireyler, konu ve iş arasında net bir ilişki bulunduğunda (örneğin rol oynama tekniği gibi etkinliklerle), öğrendiklerini deneme şansları olduğunda, net avantajlar sağlayacak teknikler gösterildiğinde ve örnek alabilecekleri bir model sunulduğunda daha kolay öğrenmektedir. Bu bireyler, anında farkında olabilecekleri net, açık yarar olmadığı, bir işin nasıl yapılacağı anlatılmadığı bir yönerge olmadığı, öğrenmeye çok net geri dönüşüm sağlamayan durumlarda ve tamamen teori üzerine öğrenmelerde daha başarısız olmaktadır.

Yansıtıcı Öğrenme Stili'ne sahip bireyler, en iyi gözlemleyerek ve deneyimlerini gözden geçirerek öğrenmektedir. Bir duruma farklı bakış açılarından bakmayı sevdiklerinden, geride durup kendilerine sunulan kavramları uzun uzun düşünürler ve aktivitelere katılan en son kişi olabilirler. Kendi ilerlemelerini takip edebilirler. Bir konuyla ilgili veri toplarlar ve bu konuyla ilgili bir karara varmadan önce çok düşünürler. Diğer insanları gözlemlemekten hoşlanırlar ve bu insanlara kendi fikirlerini söylemeden önce onların fikirlerini alırlar. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, en iyi insanları ya da grupları gözlemleyerek, ne olduğunu ve ne öğrendiklerini gözden geçirme şansına sahip olduklarında ve çok sıkı yönlendirmelerin olmadığı işlerde analizler ve sonuç raporları ürettiklerinde öğrenmektedir. Bu bireyler, diğer insanların önünde rol oynama tekniği esnasında ya da lider konumundayken, hazırlık yapmaya hiç

vakitlerinin olmadığı durumlarda ve yönergelerle yönlendirildiklerinde daha başarısız olmaktadır.

1.1.4.14. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne göre öğrenme stilleri, “duyumsayarak ya da sezerek öğrenenler”, “görsel ya da işitsel öğrenenler”, “tümevarım ya da tümdengelimle öğrenenler”, “etkin ya da yansıtan öğrenenler” ve “ardışık ya da bütünsel öğrenenler” olarak sınıflandırılmaktadır (Felder ve Silverman, 1988: 676–680; Felder, 1996: 286–288):

Duyumsayarak ya da Sezerek Öğrenenler: Duyumsayarak öğrenenler; gerçekleri, bilgiyi ve denemeyi sevmekte, problemleri standart yöntemlerle çözmekten hoşlanmakta ve sürprizleri sevmemektedir. Ayrıntılar konusunda sabırlıdır, fakat karmaşıklığı sevmezler. Ezber konusunda başarılı ve dikkatli bir kişiliğe sahip olmalarına karşın, biraz yavaşlardır. Sezgisel öğrenenler ise; ilke ve teorileri tercih ederler, yeniliği severler ve tekrardan hoşlanmazlar. Ayrıntıdan sıkılırlar ve karmaşıklıktan hoşnuturlar. Yeni kavramları anlamada başarılıdır, hızlıdır, ama dikkatsiz olabilirler. Duyumsayarak öğrenenler ile sezgisel öğrenenler arasındaki önemli bir fark, sezgisel öğrenenlerin, sembolleri daha rahat anlamasıdır. Semboller olarak ifade edilen kelimelerin ne anlama geldiğini söylemek sezgisel öğrenenlere kolay gelir, ama duyumsal öğrenenlerin kelimelerin anlamını bulurken yavaş davranmaları, zamana dayalı testlerde dezavantajdır çünkü soruları anlamak için birkaç defa okumalarından süreleri yetmez. Sezgisel öğrenenler de zamana dayalı sınavlarda başarısız olabilirler, çünkü ayrıntılardaki sabırsızlıkları, soruları baştan sona okumadan cevaplamaya başlamaları, hata yapmalarına neden olmaktadır.

Görsel ya da İşitsel Öğrenenler: Görsel öğrenenler, gördüklerini en iyi hatırlayanlardır (resimler, diyagramlar, filmler... vb.). Görsel öğrenenlere öğrenmeleri gereken bir konu anlatılırsa, onu büyük ihtimalle unuturlar. İşitsel öğrenenler ise duyduklarının çoğunu, duyup söylediklerinin daha fazlasını hatırlamaktadır. Sözlü açıklamaları, görsel açıklamalara tercih ederler ve öğrenmekte oldukları şeyleri diğer insanlara anlatarak daha etkili bir şekilde öğrenirler. Socony Vacuum Oil Company tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenciler okuduklarının %10'unu, duyduklarının %26'sını, gördüklerinin %30'unu, hem gördükleri hem duyduklarının %50'sini,

söylediklerinin % 70'ini, yapıp da söylediklerinin %90'ını hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tümevarım ya da Tümdengelimle Öğrenenler: Tümevarımla öğrenenler, önce belirli ayrıntıları öğrenip, daha sonra genel sonuçlara ulaşmayı sevmektedir. Tümevarım bu kişilerin doğal öğrenme stilidir. Bebekler, dünyaya geldikten sonra çevresini gözlemler ve gözlemleri sonucunda birtakım sonuçlar çıkarmaktadır. Örneğin; ağladıklarında yanlarına gelerek, kendileriyle ilgilenileceğini bir süre sonra öğrenirler. Tümevarımla öğrenenlerin motivasyona ihtiyaçları vardır. Tümdengelimle öğrenenler ise, genel kavramları önce öğrenip daha sonra belirli ayrıntıları çıkarma eğilimindedir.

Etkin ya da Yansıtan Öğrenenler: Etkin öğrenenler, pasif kalmaları gereken durumlarda, örneğin birçok derste, fazla bir şey öğrenememektedir. Etkin öğrenenler, en iyi başkalarıyla çalışarak ve deneyler yaparak öğrenmektedir. Yansıtan öğrenenler, kendilerine sunulan bilgi hakkında düşünme imkânı verilmediği zaman fazla bir şey öğrenemezler. Etkin öğrenenler, grup çalışmasında başarılıdır, yansıtan öğrenciler ise, daha teorik ve kuramsal olma eğilimlidirler. Tek başına ya da en fazla bir kişiyle birlikte çalışmayı severler ve kuramcı olma eğilimindedirler.

Ardışık ya da Bütünsel Öğrenenler: Ardışık öğrenenler; problem çözerken belirli bir yolu takip ederek, adım adım öğrenmeyi sevmektedir. Bütünsel öğrenenler ise sistemli düşünürler, büyük adımlar şeklinde öğrenmeyi severler fakat sonuca nasıl ulaştıklarını açıklayamayabilirler. Ardışık öğrenenler, herhangi bir konuda eğitim verilirken genellikle mantıklı bir sıralamayla materyal sunulduğunda daha başarılı olmaktadır. Ancak, bütünsel öğrenenler için aynı şey söylenemez. Günler ve haftalar boyunca konudan kopabilirler ve en basit problemleri bile çözemezler. Sonra aniden, problemlerin çözümünü bulur ve öğrenirler. Bu tip öğrenciler problemi değişik durumlarda çözer fakat nasıl çözdüklerini anlatamaz.

1.1.4.15. Curry Öğrenme Stil Modeli

Curry öğrenme stil modelinin boyutlarını “Soğan Modeli” adını verdiği bir modelle açıklamaktadır. Bu modele göre merkezden dışarı doğru şu boyutlar ifade edilmektedir:

1. Kişilik: Bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkilerinin değerlendirildiği bu boyut diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip ve göreceli olarak değişmez unsurlardan oluşmaktadır.

2. Bilgiyi İşleme: Bilgiyi özümsemeye bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımlardır (Çelik, 2004).

3. Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde durmaktadır.

4. Öğretimsel Tercih: Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşulları içeren bu boyuttur ve öğrenme stili modelinin dış kabuğunu oluşturmaktadır.

Bu modele göre, öğrenme davranışı temel olarak bilginin transfer edilme sürecinde belli başlı kişilik boyutları ve doğrudan doğruya çevresel faktörlerle etkileşim tarafından kontrol edildiği ifade edilmektedir (Çelik, 2004).

1.1.4.16. Hermann Öğrenme Stili Modeli

Hermann, bireylerin beyin yapılarını dört bölgeye ayırmış ve bu bölgelerin kullanımındaki baskınlıklarına göre öğrenme stillerini kategorize etmiştir. Kuram daha çok dört çeyrek dairesel beyin modeli olarak bilinmektedir. Bu bölümlenimde her bir çeyrek dairenin işlev açısından başatlığı ön plana çıkmaktadır. Bunlar (Özden, 2003: 80–84):

1.Sol Serebral Bölge (sol beyin) Baskın: (mantıksal, olgusal, eleştirel, teknik, analitik, nicel).

2.Sol Limbik Bölge (sol beyin) Baskın : (muhafazakâr, ardışıkçı, planlı, organize, ayrıntıcı).

3.Sağ Serebral Bölge (sağ beyin) Baskın: (görsel, kutsal, sezgisel, yenilikçi, kavramsal, imgesel).

4.Sağ Limbik Bölge (sağ beyin) Baskın: (ilişkisel, kinestetik, duygusal, duygusal, hisli).

1.1.4.17. Silver- Hanson Öğrenme Stili Modeli

Silver ve Hanson modeline göre dört öğrenme stili tanımlanmıştır. Bunlar:

Tam Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi somut olarak almakta, adım-adım şeklinde ardışık olarak bilgiyi işlemekte, öğrenme durumlarını açıklık ve pratiklik açısından değerlendirmektedir.

Anlama Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler fikirler ve soyut açıklamalar üzerinde daha fazla yoğunlaşmaktadır. Sorgulayarak, mantıklı düşünerek, test ederek öğrenirler. Mantıksal standartlar ve delilleri kullanma yoluyla öğrenmeyi değerlendirmektedirler.

Kendini İfade Etme Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenmede ima edilen imajları aramaktadır. Yeni fikirleri ve ürünleri oluşturmak için duygu ve hislerini kullanmakta, öğrenme süreçlerini orijinallik, estetik ve haz almaya göre değerlendirmektedir.

Bireyler Arası (Sosyal) Öğrenme Stili: Bu kişiler tam öğrenme stiline sahip bireyler gibi somut, elle dokunulabilir gözle görülür bilgi üzerine yoğunlaşmakta, bireyler arası etkileşimli öğrenmeyi tercih etmekte, öğrenmeyi diğer bireylere yardım etme potansiyeli açısından değerlendirmektedir (Silver ve diğerleri, 1997).

1.1.4.18. Swassing ve Barbe'nin Duyusal Öğrenme Tipi Modeli ile Barsch Öğrenme Stili Modeli

Swassing, Barbe ve Milone tarafından geliştirilen bu modelde öğrenciler görseller (visual), işitseller (auditory) ve bedenseller (kinestetikler) olmak üzere üç tipte tanımlanmaktadır (Çağlayan, 2007). Barsch da öğrenme stillerini görsel, işitsel ve yaparak öğrenme olarak sınıflandırmıştır (Şirin ve Güzel, 2006).

Görseller

Görseller, özel yaşamlarında genellikle düzenli ve titizdir. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Dağınık bir masada çalışmamakta, önce masayı kendilerine göre düzenlemekte ve daha sonra çalışmaya başlamaktadır. Kalem, silgi, kalemtraş gibi araçlar için sıra veya masada kendilerine göre yerler belirlemekte ve bu

araç gereçleri hep bu yerlerde tutmaktadırlar. Tam olarak anlamaları için dersin mutlaka görsel malzemeler ile desteklenmesi gerekir. Harita, poster, sema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenmekte ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlamaktadırlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışmaktadırlar (Boydak, 2001).

İşitseller

İşitseller, küçük yaşlarda kendi kendilerine konuşmaktadırlar. Ses ve müziğe duyarlıdırlar. Sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı sevmektedirler. Genellikle ahenkli ve güzel konuşurlar. Yabancı dil öğreniminde (konuşma ve dinleme becerilerinde) başarılıdırlar. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyor ya da söylüyormuş gibi işiterek hatırlamaktadırlar (Boydak, 2001).

Bedenseller (Kinestetik/Dokunsallar)

Bedenseller oldukça hareketli olup, sınıfta yerlerinde duramamaktadırlar. Sürekli hareket halindedirler. Tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun isterler. Bu hareketlilik, uygun işlere yönlendirilmezse genelde sınıfta problem çıkarırlar. Bizim eğitim-öğretim sistemimizden kötü yönde etkilenmekte ve genellikle istenmeyen öğrenci haline gelmektedirler. Tahta, tebeşir, anlatım ders işleme sisteminden en az yararlananlar onlardır. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuvarında dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenmektedirler (Boydak, 2001). Bu stile sahip bir öğrenci genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya, bir şeyleri dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duymakta ve istekli olmaktadır. Sınıfta bir ders saati boyunca oturup, öğretmeni dinlemek, bu gruptaki öğrencilere oldukça zor gelmektedir (Searson ve Dunn, 2001).

2.1.2.19. Fleming Öğrenme Stili Modeli

Fleming (1995) Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual –V), işitsel (aural –A), oku/yaz (read/ writer – R) ve kinestetik (kinesthetics – K) gruplarını tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler; en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir

metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğlerler. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denilmiştir.

VARK Öğrenme Tercihleri bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını, bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. VARK'ı oluşturan 13 anket sorusunda 13 farklı senaryo yaratılarak, bireyin o durumda ne yapacağı sorulmaktadır. Birey birden fazla yolu tercih edebileceğinden, birden fazla seçeneği işaretleyebilir ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulmuyorsa soruyu boş bırakabilmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kapsam geçerliği açısından, ölçeği oluşturan maddeler uzman görüşüne göre öğrenme stillerini yeterli düzeyde temsil etmekte midir?
2. Yapı geçerliği bakımından, öğrenme stillerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçek, basit ve kararlı bir faktör yapısına sahip midir?
3. Güvenirlik için ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları nedir?
4. Güvenirlik hesaplamalarında alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme stilleri bireylerin öğrenmelerini etkileyen en önemli unsurlardan birisidir. Öğrencilerin başarılı öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğretimde standartlaşmış öğrenme durumlarını uygulamaktan vazgeçilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanması (Saracaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 74), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına

göre farklı öğrenme durumlarının uygulanmasının önünün açılması gerekmektedir. Öncelikli olarak, her öğrenciye, sahip olduğu baskın öğrenme stiline uygun eğitim öğretim ortamları sağlanmalıdır (Mutlu ve Balım, 2005: 96–120).

Öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim uygulamasının pek çok yararları bulunmaktadır (Ekici, 2003a: 87).

Yapılan araştırmalar, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir (Given, 1996: 11–44):

- Öğretime karşı olumlu tutumlarda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Kendinden farklı olanı kabullenmede artış,
- Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme,
- Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplin

Görüldüğü gibi öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin akademik başarılarının artmasının yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir.

Ayrıca, öğrenme stillerini öğrencilere öğretmenin, bunlara uygun öğretim ortamları düzenlemenin gerekliliği ve yararları konusunda başka görüşler de bulunmaktadır:

- Öğrenme olanakları bireyin oynamak, incelemek ve keşfetmek gibi doğal eğilimleriyle örtüştürüldüğü zaman öğrenme hızlanmaktadır (Given, 1996: 11–44).

- Öğrenme stilleri sistematik bir biçimde öğrencilere öğretildiğinde oldukça kısa bir süre içerisinde öğrenilenlerin miktarında ve hatırlanmasında artış görülmektedir (Given, 1996: 11–44).

- Bireyin kendisine en uygun öğrenme stilini bilmesi, daha kolay öğrenmesini sağlamaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37–47).

- Eğer öğretmenin öğretme stiliyle öğrenenin öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumsuz sonuçları vardır. Bunun sonucunda öğrenciler, derste sıkılabilmekte, dikkati dağılabilmekte, sınavlardan zayıf alabilmekte, dersten korkarak bu derse çalışmaktan vazgeçebilmektedir (Felder ve Silverman, 1988: 674–681).

- Karşısında dikkatsiz, isteksiz, katılımı olmayan, zayıf alan öğrencileri gören öğretmen de karamsarlığa kapılıp kendi öğretmenlik yeterliği hakkında kuşkuya bile düşebilmektedir.

- Öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme etkinlikleri arasındaki uyum, onların akademik başarısını yükseltmektedir (Şimşek, 2002: 33–47).

- Miller, öğretimin, öğrenme stiline uygunluğunun yalnızca başarı değil motivasyon, tutum ve katılımı da arttırdığını belirtmektedir (Akt. Şimşek, 2002: 33–47).

Pham (1998) tarafından yapılan diğer bir çalışma ise öğretmen ve öğrencinin öğrenme stillerinin uyumlu olduğu ortamlarda, öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırladıklarını, daha etkili kullandıklarını ve konu ile ilgili tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Erden ve Altun, 2006: 24).

Her öğrencinin kendine özgü öğrenme stiline olması, öğretmenlerin en önemli sorunlarından biridir. Yapılan araştırmalar, öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre düzenlenirse, öğrenmelerin etkililiğinin arttığını göstermektedir (Dunn, 1990: 15–19)

Dunn ve Stevenson (1997)'a göre kişinin öğrenme stilini anlamak için, onun konsantrasyonuna, onu neyin güdülediğine ve bilgiyi nasıl muhafaza ettiğine bakılmalıdır. Bu karakterleri ortaya çıkarmak için öğretmenler çok geniş, anlaşılabilir ve farklı yöntemler kullanmalıdır. Kişilerin öğrenme stilleri farklı olacağı için geniş yelpazesi olan bir yöntem kullanmak gerekir. Kişilerin bireysel öğrenme stiline farklı bir biçimde incelenmesi, tanımlanması bireysel yönlendirme için yeni bir mekanizma yaratmaktadır. Öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar, aynı aile içinde olmasına rağmen öğrenme ve akademik performansla ilgili olarak bir çocuğun iyi iken diğer çocuğun niçin zayıf olduğunu açıklamaktadır. Konu ile ilişkili çalışmalar, eğitimde bireysel farklılıkları, öğrenme stillerini, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede ve bunlardan yararlanmada yol gösterici niteliktedir. Böylece eğitimde bireyselliği ön planda tutan, aynı zamanda eşitlik temeline dayalı eğitim fırsatının oluşmasına neden olmaktadır. Çalışmalar, bireyin güçlü yanlarını bulup, onlarla uyumlu eğitim verildiğinde başarının arttığını göstermektedir (Otrar, 2006: 41).

Ülkemizde özellikle öğrenme stilleri ile ilgili olarak yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu ve yapılan çalışmaların ölçek uyarlaması biçiminde desenlenen çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında özgün bir ölçeğin geliştirilmesinin alan yazına ve uygulamalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen ölçeğin örneklem seçimi, maddelerinin oluşturulması ve dikkate alınması gereken değişkenlerin neler olduğu konusunda fikir sahibi olunması açısından yine alan yazında yapılan çalışmalar incelenmiştir

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bir kısmının ise yaygın eğitim ve ortaöğretim alanlarında yapıldığı görülmektedir. İlköğretim ve okulöncesi alanlarında ise daha az çalışmaya rastlanmaktadır (Aşkın, 2006: 173). Yapılan alan yazın incelemesinde ilköğretim ikinci kademeğe uygun öğrenme stilleri ölçeği geliştirme konusunda yapılan araştırma sayısının çok fazla olmadığı ve ulaşılabilen ölçek sayısının çok az sayıda olduğu görülmektedir. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasını içeren bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademeğe uygun öğrenme öğretme çevrelerinin oluşturulması konusunda öğretmenlere ve öğrencilere açılım sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTI

Bu araştırmanın tek sayılıtı; “6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri öğrenme stili ölçeğini içtenlikle, gerçek düşüncelerini yansıtmak biçimde cevaplandırmışlardır” şeklindedir.

1.5. SINIRLILIK

Araştırma 2007- 2008 öğretim yılında Manisa ilindeki Gölarmara, Gördes ve Demirci ilçelerinde bulunan ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Öğrenme: Öğrenme, dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmakta, yani dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işleme gibi işlenmektedir (Deryakulu, 2001: 4).

Stil: Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir (Riding ve Rayner, 1998: 5).

Öğrenme stili: Öğrenme stili, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının, nispeten istikrarlı göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Keefe ve Ferrell, 1990: 60).

İlköğretim: İlköğretim, 6–14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir (Fidan ve Erden,1994: 212)

Ölçek geliştirme: Özellikleri önceden belli bir yaklaşıklıkla kestirilebilen bir ölçek hazırlama işidir (Baykul, 2000: 279).

2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme stilleri ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında çeşitli araştırmacılarca yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

2.1.1. Öğrenme Stilleri Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Şimşek (2002) tarafından geliştirilen BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri (Ek- 13) bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçimini ölçmektedir. Her öğrenme biçemi için 16 madde içeren envanter, toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin değerlendirilmesinde, maddenin değerlendirilen kişiye uygunluğuna göre 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. Kişinin yatkın olduğu öğrenme biçemi, her bir biçem alanından alınacak puanların toplamının karşılaştırılmasıyla belirlenebilmektedir.

Envanterden elde edilen puanların güvenilirliği iç tutarlılık ölçümü ile ve Cronbach alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları bedensel biçem alt testi için .684, işitsel biçem alt testi için .771 ve görsel biçem alt testi için .793 olarak bulunmuştur. Envanterin tümüne ilişkin Cronbach alpha değeri ise .844 olarak hesaplanmıştır. Envanterin güvenilirliğine ilişkin bulgular ve elde edilen sonuçların yeterli sayılabileceğini göstermektedir. Şimşek (2002) envanteri cevaplayan öğrencilerin, öğrenim gördükleri alanlar itibarıyla öğrenme biçemleri dağılımlarının, genel olarak beklenen dağılımla tutarlı çıktığını ve bütün bu bulgular sonucunda, geliştirilen envanterin 16–25 yaş arası öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemede kullanılabileceğini belirtmektedir.

Gökdağ (2004)’ın araştırmasında, sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma için Gökdağ tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği (Ek-14), İzmir ilinde Karşıyaka ve Buca ilçelerinin çeşitli okullarında 6., 7 ve 8. sınıflarına devam eden 800 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak katılımcılar arasında formun tamamını doldurmayan ya da rastgele işaretleyenler uygulama dışında bırakılmış ve toplam 673 katılımcının yanıtları üzerinde yapılan analizlerde, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin alt ölçeklerin Cronbach Alpha, İki –Yarı

güvenirlilik katsayıları ve madde ölçek korelasyonları Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de verilmektedir.

Tablo 2.1: ÖSÖ’nün güvenirlik çalışması sonuçları

	Madde sayısı	Denek	Madde ölçek korelasyonu		Cronbach Alpha	İki –Yarı güvenirlik
			En düşük	En yüksek		
ÖSÖ	28	673	1080	3670	.74	.75

Tablo 2.2: Ölçeğe ilişkin alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Alt ölçekler	Tanım	Örnek madde	Madde sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı
Görsel	Öğrenmede görsel materyalleri ve etkinlikleri tercih etme	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim	13	.58
İşitsel	Öğrenmede işitsel materyalleri ve etkinlikleri tercih etme	Sınıfta birini dinlediğimde daha iyi öğrenirim.	5	.52
Hareketsel	Öğrenmede el becerisi gerektirecek materyalleri ve etkinlikleri tercih etme	Bir şeyi yaparak daha iyi öğrenirim.	10	.52

Kaynak : Gökdağ, 2004.

2.1.2. Öğrenme Stillerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uyarlama Çalışmaları

Aşkar ve Akkoyunlu (1993)’nun Türkçe’ye uyarladığı Kolb Öğrenme Stili Envanteri birçok araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Envanter bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4’er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan %37’si Fen Bilimleri (Matematik, Kimya, Biyoloji), %52’si Sosyal Bilimler (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Kütüphanecilik, Sosyoloji, Psikoloji), %12’si de Mühendislik (Fizik, Kimya, Orman, Jeoloji) bölümlerinden

mezun, 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanarak yapılmıştır. Envanter içerisinde yer alan 4 temel öğrenme biçim puanları ve birleştirilmiş puanların güvenilirliği Cronbach alpha ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularda göre somut yaşantı için Cronbach alpha güvenilirlik değeri .58, yansıtıcı gözlem için .70, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .77, aktif yansıtıcı için .76 bulunmuştur.

Gencel tarafından 1999'da Türkçeye uyarlaması yapılan Kolb'un öğrenme stilleri envanterinin üç versiyonu bulunmaktadır. Envanterde 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir özel okulda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (N=40) ölçme aracının önce İngilizce formu, bir hafta sonra Türkçe formu uygulanarak yapılmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerle, ölçekte yer alan her madde için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Toplam korelasyon .77 olarak hesaplanmıştır (Gencel, 2008).

Yazıcı (2004), öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin uyarlama çalışmasına da yer verilmiştir. Bu amaçla ölçek önce Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Yapılan tercüme Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir araştırma görevlisi ve bir öğretim görevlisi tarafından kontrol edilmiş, bu iki uzmanın görüşlerinden sonra gerekli düzeltmeler yapılarak kullanılmıştır. Ölçeğin bu Türkçe versiyonunun (Ek-8) güvenilirlik çalışmaları için bir deneme uygulaması yapılmıştır. Farklılıkları görebilmek amacıyla deneme uygulamasında ölçek Konya il merkezindeki Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu 5., 6., 7. ve 8. sınıflarındaki toplam 266 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen Cronbach alpha (a) katsayıları evreler için .31 ile .61 arasında değişen değerler bulunmuştur. Aynı katsayı, araştırmanın 1. uygulaması için .38 ile .67 ve II. uygulaması için .18 ile .69 arasında bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından I. ve II. uygulamalar için güvenilirlik katsayısı olarak eşdeğer yanlar güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu değerlerin ölçeğin farklı evreleri için .23 ile .69 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayıları ayrıntılı olarak Tablo 2.3'te belirtilmektedir.

Tablo 2.3: Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği İçin Üç Uygulamanın Boyutlara Göre Güvenirlik Katsayıları

	Deneme Uygulaması		1. Uygulama		2. Uygulama	
	Cronbach alpha (a)	Eşdeğer iki yarı	Cronbach alpha (a)	Eşdeğer iki yarı	Cronbach alpha (a)	Eşdeğer iki yarı
CE	.61	.62	.67	.68	.69	.64
RO	.45	.47	.62	.68	.50	.47
AC	.60	.66	.38	.47	.58	.60
AE	.41	.43	.65	.69	.57	.56
AC-CE	.49	.54	.44	.53	.47	.48
AE-RO	.31	.31	.40	.40	.18	.23

Tablo 2.3'te belirtilen Cronbach alpha (a) güvenirlilik katsayıları bakımından deneme uygulaması için en yüksek katsayı; Somut Tecrübe evresi için ve en düşük katsayı da Aktif Deneme-Gözleme ve Yansıtma boyutu için hesaplanmıştır. Aynı şekilde I. uygulamada en yüksek; Somut Tecrübe ve en düşük; Soyut Kavramsallaştırma evreleri için, II. Uygulamada ise yine en yüksek; Somut Tecrübe evresi için ve en düşük; Aktif Deneme-Gözleme ve Yansıtma boyutu için hesaplanmıştır.

Hesaplanan güvenirlilik katsayıları düşük olmasına rağmen, ölçek ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalar da göz önüne alınarak, ölçeğin orta güvenirlilikte bir ölçek olduğu kabul edilmiş ve araştırmada bu haliyle kullanılmıştır (Yazıcı, 2004).

Kabadayı (2004: 1)'nin 4. ve 5. sınıflara devam eden 1200 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği bilişsel öğrenme biçimleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırma araştırması Konya'daki 9 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çocukların bilişsel öğrenim biçimleri, bu araştırma için yeniden düzenlenmiş olan "Briggs-Myers Tip Göstergesi (B.M.T.G.)(Ek-5)" ölçeğiyle ölçülmüştür. Carl Jung'ın Tip Teorisini baz alarak Isabel Myers (1962) tarafından hazırlanmış olan Briggs-Myers Tip Göstergesi, öğrencilerin 16 farklı öğrenme biçimini ortaya koymaktadır (Kabadayı, 2004: 4).

Briggs-Myers Tip Göstergesi Ölçeği (B.M.T.G.Ö.), anlaşılır ve yalın bir dil kullanılarak araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek, dil bilgisi kurallarına uygunluk, kastedilen anlam, anlaşılabilirlik, yalınlık ve bilimsellik açılarından incelenmek üzere eğitim bilimi ve dil bilimi uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların tavsiyeleri ve görüşleri doğrultusunda, Briggs-Myers Tip Göstergesi Ölçeği

yeniden düzenlenmiştir. B.M.T.G.Ö., İbrahim Yapıcı İlköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıflarından tesadüfi olarak seçilmiş 40 öğrenciye; 20'si 4. sınıf (8'i kız, 12'si erkek), 20'si 5. sınıf (10'u kız, 10'u erkek) 30 gün arayla testin aralıklı tekrarı yöntemiyle iki kez uygulanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı $r = .74$ olarak belirlenmiştir (Kabadayı, 2004: 7).

Saban (2005), öğretmenlerin kendilerini tanımada ve anlamada kullanabilecekleri Briggs-Myers Tip Göstergesi Ölçeğinden (Ek-4) (Yetişkinler İçin Tip Göstergesi Envanteri) faydalanabileceklerini belirtmektedir. Yetişkinler için verilen ölçek 4 bölüm ve her bölümde 5 madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik değerlerine ulaşamamıştır.

Güllü (2006)'nın Jonelle'den Türkçeye tercüme ettiği öğrenme stilleri envanterinde (Ek-2) 14 madde bulunmaktadır. Her maddede üç alt seçenek olarak verilmektedir. Bu seçeneklerden ilkinde görerek öğrenenleri, ikincisinde duyarak öğrenenleri ve üçüncüsünde öğrenmede bütün bedenini kullananları belirleyen ifadeler yer almaktadır. Güllü tarafından verilen bu envantere ait herhangi bir geçerlik ve güvenirlik değerlerine ulaşamamıştır.

Güllü (2006) tarafından aktarılan öğrenme stilleri testinde (Ek-3) öğrenme stilleri üç grupta toplanmaktadır. Bu sınıflama dokunarak-hareket ederek öğrenenler, duyarak öğrenenler ve görerek öğrenenler şeklinde yapılmıştır. Testte dokunarak-hareket ederek öğrenenler için 14 madde, duyarak öğrenenler için 15 madde ve görerek öğrenenler için 12 madde verilmektedir. Verilen bu öğrenme stilleri testine ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerleri belirtilmemektedir.

Boydak (2001) kendisi tarafından hazırlanmış olan öğrenciler (Ek- 6) ve yetişkinler için öğrenme stilleri (Ek-7) belirleme listelerinin öğrenme stillerini belirlemede kullanılabileceğini belirtmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde, her iki testte de evet denilen sorular aşağıdaki Tablo 2.4'te daire içerisine aldıktan sonra her daireye 1 puan verip, "Toplam" sütununa yazılır. Toplam sütununda bulunan değerlere göre kişinin ağırlıklı olarak kullandığı öğrenme stiline karar verilmektedir.

Tablo 2.4: Öğrenme stilleri ölçeği cevap anahtarı

Öğrenme stili												Toplam
İşitsel	1	3	6	8	10	13	22	23	24	28	31	
Görsel	2	4	7	14	18	19	20	21	25	26	32	
Kinestetik	5	9	11	12	15	16	17	27	29	30	33	

Eğer her grupta eşit sayıda soruya evet denilmişse, bu durumda kişinin her 3 grubun özelliklerini de taşıdığı söylenebilmektedir. Nadir de olsa bazı kişiler bir gruptaki sorulardan hiç birine evet demeyebilmektedir. Bu durumda bu özellikten çok az taşıdığı ya da taşımadığı söylenebilir. Ya da sadece bir özellikteki tüm sorulara evet denebilir diğer özelliklere ait soruların hiç birine ise evet denmeyebilir. Bu durumda o kişide bu özelliğin çok yüksek oranda olduğu diğer özelliklerden de hiç taşımadığı ya da az taşıdığı söylenebilir. Boydak (2001) tarafından geliştirilen ölçek hakkında yapılmış geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına rastlanamamıştır.

İlhan (2002)'in İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin öğrenme stillerini araştırdığı çalışmasında Ken Willing'in 1988 yılında geliştirdiği öğrenme stilleri ölçeği Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Ölçme aracı (Ek-9) dört bağımsız alt ölçekten oluşmaktadır. Dört öğrenme stili için ayrı hazırlanan maddeler ölçme aracında karışık halde sıralanmıştır. Ölçeklerin her birinin güvenilirlik derecesini saptamak amacıyla Cronbach alpha katsayıları hesaplanmıştır. Analitik öğrenme stiline yönelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87, otorite merkezli öğrenme stili ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı .79, iletişimci öğrenme stili ölçeğine ait güvenilirlik katsayısı .89 ve somut öğrenme stiline yönelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirtilmiştir.

Ölçekte analitik öğrenme stilini ölçmeye yönelik olarak 2, 8, 12, 13, 17, 21 ve 24 numaralı maddeler hazırlanmıştır. Otorite merkezli öğrenme stilini belirlemeye yönelik olarak 1, 7, 11, 14, 18, 23 ve 25 numaralı maddeler bulunmaktadır. İletişimci öğrenme stilini ölçmeye yönelik olarak 3, 5, 10, 16, 19, 26 ve 27 numaralı maddeler hazırlanmıştır. Ölçekte Somut öğrenme stilini belirlemeye yönelik olarak 4, 6, 9, 15, 20, 22 ve 28 numaralı maddelere yer verilmektedir (İlhan, 2002).

Koçak (2007)'in gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilen Grasha-Reichmann

Öğrenme Stili Ölçeği (Ek-16) kullanılmıştır. Ölçek altı alt boyutu olan ve her alt boyutta 10 olmak üzere beşli likert tipi (5- Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum) 60 cümleden oluşmaktadır. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için İngilizce ölçek, Türkçeye çevrilen ölçek ve tekrar İngilizceye çevrilen ölçek birer hafta arayla İngiliz Dili Edebiyatı mezunu beş İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Kültürel uyarlama yapılırken ölçeğin uygulanacağı öğrenci grubu göz önünde tutularak, bazı sorular, uzman görüşü alınarak ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğe pilot uygulama yapılarak (N=200) uygulama sonuçları Cronbach Alpha testi ile değerlendirilmiştir. Pilot uygulamanın güvenilirlik katsayısı .83 bulunmuştur.

Tablo 2.5: Alt boyutların güvenilirlik katsayısı

Toplam	Bağımsız	Pasif	İşbirlikçi	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı
.83	.77	.76	.77	.70	.78	.67

Tablo 2.5'te görüldü üzere ölçeğin .83 olan toplam güvenilirlik katsayısı test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülen katsayı olan .70'den .13 puan yüksektir. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Koçak, 2007).

Şimşek (2007) tarafından uyarlanan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, Dunn ve Dunn tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilen öğrenme stilleri envanteri incelenerek hazırlanmıştır. Dunn ve Dunn tarafından hazırlanan öğrenme stilleri ölçeği birçok ülkede 500'den fazla araştırmada kullanılmıştır. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakasındaki ilköğretim kurumlarına devam eden 9 –11 yaş grubunda ilköğretim 3. sınıflardan 338 kişiye, 4. sınıflardan 341 kişiye ve 5. sınıflardan 334 kişiye uygulanmıştır. Bunun sonucunda ölçekteki tek boyutlu 102 madde faktör analizine girmiş ve 94 madde son ölçeğe alınmıştır. Uyarlanan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin genel ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.6'da verilmektedir.

Tablo 2.6: Marmara öğrenme stilleri ölçeklerinin genel ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha içtutarlılık (α) değerleri

Ölçülmek istenen alt boyutlar	N	Marmara öğrenme stilleri
Ses Alt Boyutu	1013	.6120
Işık Alt Boyutu	1013	.6640
Sıcaklık Alt Boyutu	1013	.6320
Oturma Biçimi Alt Boyutu	1013	.6540
Motivasyon Alt Boyutu	1013	.6210
Güvenirlilik Alt Boyutu	1013	.6670
Sorumluluk Alt Boyutu	1013	.6110
Yapısallık Alt Boyutu	1013	.6370
Sosyal Etkileşim Alt Boyutu	1013	.6500
Yetişkinle Öğrenme Alt Boyutu	1013	.6330
Çeşitli Yollarla Öğrenme Alt Boyutu	1013	.5960
Algısal (Görsel) Alt Boyutu	1013	.7480
Algısal (İşitsel) Alt Boyutu	1013	.6140
Algısal (Dokunsal) Alt Boyutu	1013	.7330
Yiyecek Alt Boyutu	1013	.6730
Zaman Alt Boyutu	1013	.6210
Hareketlilik Alt Boyutu	1013	.5980
Tüm Grup Alt Boyutu	1013	.6630

Tablo 2.6'ya göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri .5960 ile .7480 arasında değerler aldığı görülmektedir. Tüm ölçeğin değerlerine bakıldığında, ise Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği için Cronbach Alpha değerleri .6630 değeri elde edilmiştir. Buna göre öğrenme stillerini ölçen testlerin genel olarak içtutarlılık katsayılarının yani Cronbach Alpha değerlerinin çok yüksek değerler çıkmayabileceği söylenebilir (Şimşek, 2007).

Tekez (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Eskişehir il merkezinde yer alan 12 genel lisenin 10. sınıfında fen, Türkçe- matematik ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören toplam 5567 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 24 maddeden oluşan “Barsch Öğrenme Stilleri Envanteri (Ek 11)” kullanılmıştır. Tekez (2004)'in aktardığına göre Barsch'a ait envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Mahiroğlu (1999) tarafından da yapılmıştır. Mahiroğlu, Barsch'ın ölçeğine yükseköğretim düzeyi için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Barsch'ın

envanterinin ortaöğretim öğrencileri için uyarlaması yapılmadığından ve daha önce Türkçe'ye çevrilen envantere ulaşılamadığından envanter yeniden Türkçe'ye çevrilerek, ayrıca bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Barsch Öğrenme Stilleri Envanterini oluşturan 24 madde kendi içinde sekizi görsel, sekizi işitsel ve sekizi bedensel öğrenme stilini belirlemeye yönelik olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. Envanterin her alt bölümündeki maddelerden alınan toplam puanlara bakılarak öğrencinin öğrenme stiline karar verilmekte ve en yüksek puan alınan alt bölümün puanına göre öğrenme stili belirlenmektedir. Tekez (2004) tarafından yapılan deneme sonucu 24 maddelik envanterin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .58 olarak bulunmuştur. Envanterin Faktör analizi yapıldıktan sonra 21 madde kalmış ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .60 olarak belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada Reinert Öğrenme Stilleri Ölçeği de uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = .59$ olarak bulunmuştur.

2.1.3. Öğrenme Stilleri Ölçeklerinin Uygulandığı Çalışmalar

Bu bölümde; öğrenme stilleri konusunda ulaşılabilen araştırmalarına yer verilmiştir.

Öğrenme stillerini belirlemede hizmet ettiği amaca göre birçok öğrenme stilleri ölçeği kullanılmaktadır. Türkçe'ye Akşar ve Akkoyunlu tarafından uyarlanmış olan Kolb öğrenme stilleri envanteri de ölçek ve araştırmalarda en fazla kullanılan ölçme araçlarından biridir (Gülpınar, 2002).

Güven (2004) tarafından, Akşar ve Akkoyunlu tarafından uyarlanmış Kolb öğrenme stilleri envanteri ölçeğinin geçerlik güvenilirlikleri, 2002 de liseye devam eden 345 kişi ile Eskişehir'de tekrar denenmiştir. Envanterin uygulanması sonunda 345 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir. Bu verilere dayalı olarak elde edilen öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 2.7'de verilmektedir (Güven, 2004).

Tablo 2.7: Öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları

Öğrenme Stilleri	Güvenirlik Katsayıları
Somut Deneyim (SD)	.68
Düşünsel Gözlem (DG)	.47
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	.58
Etkin Deneyim (ED)	.51
Soyut - Somut (SK-SD)	.68
Etkin – Düşünsel (ED-DG)	.62

Tablo 2.7’da görüldüğü gibi, öğrenme stilleri envanterinin alt ölçeklerinden somut deneyim ölçeği .68, düşünsel gözlem ölçeği .47, soyut kavramsallaştırma ölçeği .58, etkin deneyim ölçeği .51, soyut - somut ölçeği .68 ve etkin - düşünsel ölçeği ise .62 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Güvenirlik çalışması sonucunda elde edilen bu değerlerin güvenilirlik açısından orta düzeyde olmasına karşılık, Kolb tarafından geliştirilen orijinal “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin güvenilirlik katsayıları ile Türkçeye çevrilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin güvenilirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında biraz düşük olduğu söylenebilir. Yine Türkçeye çevrilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları ise somut deneyim ölçeğinde .58, düşünsel gözlem ölçeğinde .70, soyut kavramsallaştırma ölçeğinde .71, etkin deneyim ölçeğinde .65, soyut - somut ölçeğinde .77, etkin -düşünsel ölçeğinde ise .76 olarak belirlenmiştir (Güven, 2004).

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu’nun (2007: 4), bilgi yönetimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerini inceledikleri araştırmalarında, Kolb öğrenme stili ölçeği 273 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle de ölçeğin güvenilirliğine bakılmış ve güvenilirlik katsayısının .68 olduğu bulunmuştur.

Ergür (1998) yaptığı araştırmada, Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırmıştır. Kolb öğrenme stilleri ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, evren Hacettepe Üniversitesi 4 yıllık lisans programlarında 1995–1996 öğretim yılı bahar döneminde son sınıflara devam eden öğrenciler ile bu bölümde görevli öğretim üyelerinden oluşturulmuştur.

Tablo 2.8: Araştırma evrenini ve örneklemini oluşturan öğrenci ve öğretim üyelerinin fakültele dağılımı

Fakülte/ Yüksek Okul	Öğrenci		Öğretim üyesi	
	Evren	Örneklem	Evren	Örneklem
İktisadi İdari Bilimler	701	70	113	23
Fen	835	83	235	47
Mühendislik	971	97	390	73
Sağlık Bilimleri	839	84	402	76
Eğitim	792	79	119	26
Güzel Sanatlar	132	14	58	12
Edebiyat	1346	135	223	48
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Y.O	71	7	23	5
Toplam	5687	569	1563	310

Örnekleme ise evreni oluşturan öğrenci ve öğretim üyelerinin sistematik örnekleme yöntemi ile seçilen bölümünden oluşmaktadır. Araştırma evreni ve örnekleme Tablo 2.8’de verilmektedir.

Bu araştırmaya göre dört temel öğrenme biçiminden elde edilen puanlar ile birleştirilmiş puanların güvenilirliği, öğrenciler (n= 569) ve öğretim üyeleri (n= 310) için Cronbach alpha ile hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayıları Tablo 2.9 ve 2.10’da verilmektedir.

Tablo 2.9: Araştırma kapsamına giren öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bileşenlerinden elde edilen puanların güvenirlik katsayıları

Öğrenme biçimleri	Güvenirlik katsayısı
Somut yaşantı (SY)	.69
Yansıtıcı gözlem (YG)	.72
Soyut kavramsallaştırma (SK)	.76
Aktif yaşantı (AY)	.69
Soyut- Somut (SK-SY)	.75
Aktif –Yansıtıcı (AY-YG)	.69

Tablo 2.10: Araştırma kapsamına giren öğretim üyelerinin öğrenme biçimleri ve bileşenlerinden elde edilen puanların güvenirlik katsayıları

Öğrenme biçimleri	Güvenirlik katsayısı
Somut yaşantı (SY)	.74
Yansıtıcı gözlem (YG)	.65
Soyut kavramsallaştırma (SK)	.79
Aktif yaşantı (AY)	.72
Soyut- Somut (SK-SY)	.79
Aktif –Yansıtıcı (AY-YG)	.69

Ersoy (2003)’un ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, örnekleme Mersin’de ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada 24 soru ve üç ayrı boyuttan (görsel öğrenme boyutu, dinlemeye dayalı öğrenme boyutu, kinestetik-dokunsal öğrenme boyutu) oluşan öğrenme stilleri envanteri (Ek-10) kullanılmıştır. Bu boyutlardaki soru sayıları her bölüm için 8 tanedir. Ölçekte soruların yanına Evet için 3 puan, Kısmen için 2 puan, Hayır için 1 puan yazılarak toplanmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirliği hesaplanırken görsel

öğrenme stilinde Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .71, işitsel öğrenme stili için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .74, dokunsal öğrenme stili için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .73 olarak belirtilmektedir (Ersoy,2003). Ancak ölçekle ilgili geçerlik çalışmalarının nasıl, nerede ve kim tarafından yapıldığı konusunda bilgi verilmemektedir.

Muğan ve Akman (2004)'ın muhasebe eğitiminde öğretim ve öğrenim yöntemleri ile ders başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, Fleming (1995) in geliştirdiği Türkçeye Işinsu Atalay tarafından 2001'de uyarlanan VARK öğrenme stilleri ölçeği (Ek-12) kullanılmıştır.

Muğan ve Akman (2004)'in aktardığına göre VARK öğrenme stilleri ölçeği Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual -V), işitsel (aural -A), oku/yaz (read/writer - R) ve kinestetik (kinesthetics - K) gruplar tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları da çok-tarzlı olarak kabul edilmiştir. Fleming (1998) bu konuda geliştirdiği 13 soruluk bir anketi kullanarak kişilerin öğrenme stillerini belirlemektedir. Anket pek çok dile çevrilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarına dair verilere ulaşılammıştır.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda yurt dışında yaygın olarak kullanılan öğrenme stili ölçekleri tarih sıralamasına göre açıklanmaktadır.

Benzer Şekilleri Eşleme Testi

Araştırmacılar bireylerin öğrenme stilini ve biçimini açıklamak için bilişsel üslubu araştırmaktadır. Bilişsel üslup, çocukların bireysel olarak herhangi bir göreve yaklaşma tarzıdır. En çok araştırılan bilişsel stillerden biri bazen kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempodur (Gander ve Gardiner, 1993).

Bireylerin bilişsel stilini belirlemek için yaygın olarak Kagan (1965)'in benzer şekilleri eşleştirme testi (Matching Familiar Figures Test ; MFFT) kullanılmaktadır. Bu test, 12 maddeden ve 2 örnekten oluşan, algıyla ilgili bir eşleştirme testidir. Her bölümde kişiye model bir resim ve onun hemen hemen birbirleriyle aynı olan 6 kopyası aynı anda verilmektedir. Bireyin ilk yanıtını vermesi için geçen zaman ve eğer yaparsa hatalarının sırası not edilir. Bireylerin yanlış cevaplarının ortalamasına ve ortalama kullanılan zamana bölünerek kişiler sınıflandırılmaktadır.

Grup Saklı Figürler Testi

Öğrencilerin bilişsel stillerini saptamak için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından yapılan deneysel çalışmalardan sonra geliştirilen Grup Saklı Figürler Testi (Group-Embedded Figures Test; GEFT) uygulanmaktadır. Testi alan bireylerden, kendilerine verilen basit şekilleri daha karmaşık şekillerin içinde bulmaları istenmektedir. Testte zamana karşı duyarlı olan üç bölümde toplam 25 madde bulunmakta ve bölümlerdeki şekiller gittikçe karmaşıklaşmaktadır. Birinci bölümde görece daha basit yedi şekil bulunmakta ve yanıtlama için toplam iki dakika verilmektedir ve bu bölüm alıştırma amaçlıdır. İkinci ve üçüncü bölümlerin her birinde dokuzar madde bulunmakta ve yanıtlama süreleri beşer dakika ile sınırlandırılmaktadır. Puanlama, ikinci ve üçüncü bölümdeki başarıya göre yapılmakta, madde başına bir puandan hareketle, olası en yüksek puan 18 olarak hesaplanmaktadır (Şimşek, 2007). Öğrencilerin aldıkları puana göre üst % 27'lik grubu alandan bağımsız, alt % 27'lik grubu alana bağlı olarak sınıflandırılmaktadır Testin güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur (Altun, 2003).

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenme stillerini ölçmede kullanılan en yaygın ölçeklerinden biri Kolb (1985) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğidir. Bu ölçme aracına (Kolb Learning Styles Inventory; LSI), göre öğrenciler, zaman içinde herhangi bir şeyi öğrenirken ya somut ya da soyut biçimde algılama tercihi geliştirirler, bu birinci kutbu oluşturmaktadır. Öğrenci ilgisinin ya etkin katılım yoluyla kuramı uygulamaya dönüştürme ya da yansıtmacı gözlem yoluyla deneyimler hakkında düşünme tercihinden oluşması da ikinci kutbu ortaya çıkarmaktadır. Kolb'un ölçme aracı, yanıtlayıcıların kişisel tercihlerini betimlemelerine dayanan 12 maddeli bir ölçektir. Her madde, yanıtlayıcıya dört sözcük vermekte ve kendi tercih ettiği öğrenme stilin betimleme durumuna göre bu sözcükleri sıralamasını istemektedir. En uygun olan sözcüğe 4 puan, en az uygun olana ise 1 puan verilmektedir. Ardından, dört temel öğrenme biçiminin her biriyle ilgili sıralama puanları toplanmakta ve en yüksek puanı alan kategori, yanıtlayıcının kendi yeğlediği öğrenme biçimi olarak adlandırılmaktadır. Uygulama sonunda bireyler uyarlayıcı, ayrıştırıcı, birleştirici ya da özümseyici kategorilerinden birinde yer almaktadır. Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin alt ölçeklerinin güvenirlik katsayılarına bakıldığında, somut deneyim ölçeğinin .82, düşünsel gözlem ölçeğinin .73, soyut kavramsallaştırma ölçeğinin .83 ve etkin deneyim

ölçeğinin .78, soyut - somut ölçeğinin .88, etkin - düşünsel ölçeğinin ise .81 güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir (Zanich, 1991).

Gregorc Öğrenme Stilleri Ölçeği (Biçim Belirleyici)

Gregorc (1982) tarafından öğrenme deneyimlerinin türü ve düzenine ilişkin çalışmalardan sonra geliştirilen ölçek, bireylerin kişisel ifadelerini temel almaktadır. Ölçekte (The Style Delineator; SD) her biri dört sözcükten oluşan 10 madde vardır. Her sözcük, belirli bir öğrenme biçimine karşılık gelmektedir. Yanıtlayıcı, her madde için sıralanan sözcüklere 1–4 arasında bir puan vermekte ve puanın yüksekliği o tercihin daha uygun olduğunu göstermektedir. Birey, iki ayrı sözcüğe aynı puanı veremez. Bir kategoriyle ilgili puanlar toplandığında bireyin o öğrenme biçimiyle ilgili puanı elde edilmektedir. Aynı öğrenme biçimiyle ilgili sözcüklere her maddede 4 puan veren bir kişinin o kategorideki puanı 40 olur ve bu da olası en yüksek puandır. Tersine, tutarlı biçimde belirli bir öğrenme biçimini temsil eden sözcüklere 1 puan veren kişinin o öğrenme biçimiyle ilgili puanı 10 olmaktadır. Tüm kategorilerin puanı, birbirine eklendiğinde toplam 100 puana ulaşılır. Dört ölçek için elde edilen puanlar (somut-sıralı, soyut-sıralı, somut-rastlantısal, soyut-rastlantısal) 10 ile 40 arasında değişmektedir. Alt ölçek toplamı 27–40 arası puanlar, o kategoride yüksek bir eğilimi ifade ederken, 10–15 arası puanlar düşük bir eğilimi göstermektedir. Gregorc (1982), ölçeğin güvenirlik katsayılarını somut ardışık öğrenme stili için .78, soyut ardışık öğrenme stili için .89, somut random öğrenme stili için .87 ve soyut random öğrenme stili için .93 olarak ifade etmektedir. Başka araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda Gregorc öğrenme stili ölçeğinin güvenirlik katsayılarının 4 öğrenme stilinde .50 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur (Joniak ve Isaksen, 1998).

Dunn ve Dunn Öğrenme Biçimi Envanteri

Dunn, Dunn ve Price tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmeye başlanan bu ölçme aracı (Dunn & Dunn Learning Style Inventory; LSI) zamanla sürekli güncellenerek yeni biçimleri kullanılmaktadır. Dunn, Dunn ve Price (1989), herhangi bir öğrenme biçiminin, biyolojik ve gelişimsel açıdan dayatılan bir kişisel özellikler takımı olduğunu, bu özellikler nedeniyle bir öğretim yönteminin bazı öğrenciler için etkili olurken bazıları için işe yaramadığını belirtmektedir. Buradan hareketle, Öğrenme Biçimi Envanteri, her öğrenci için şu temel alanlarda bir profil sağlamaktadır:

- Çevresel uyarıcılar

- Duygusal uyarıcılar
- Sosyolojik uyarıcılar
- Fiziksel uyarıcılar
- Psikolojik uyarıcılar

Bu ölçeğin uygulanmasıyla, her öğrencinin bir öğrenme biçimi profili çıkarılmaktadır. Eğer sınıf düzenlemesi ve izlenen yöntemler öğrencinin profiline uygunsa, öğrenci kendisini daha rahat hisseder ve daha çok şey öğrenir. 3–12 yaşları arasındaki öğrenciler için geliştirilen ölçek soruları “doğru” veya “yanlış” olarak cevaplandırılmaktadır. 5–12 yaş arasındakiler de Likert tipi ölçekle veriler toplanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puan 0–80 arasında yer almakta ve ölçeğin yüksek bir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmektedir. 60 puandan yukarı olanlar yüksek tercih, 40’tan düşük puanlar da düşük tercihtir. 40–60 arası puanlar bir tercih belirtmemektedir. Aynı konuda birbirine benzer sorular çeşitli yerlere dağıtılmıştır. Ölçümün geçerli olması için aynı konudaki sorulara verilen cevaplar %70’ten fazla tutarlı olması gereklidir. Bunun altına düşerse, öğretmen bu anlamsızlığı öğrenciyle konuşmalı ve anketi yeniden vermelidir. Ölçek birkaç kez uygulanıp benzer sonuçlar alınca kesinleşmeli ve anket bilgisayar programları tarafından değerlendirilmelidir (<http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>).

Özümseyici-Buluşçu Envanteri

Bu ölçme aracı Kaufmann (1989) tarafından problem çözme ve yaratıcılık araştırmalarının ardından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek (The Assimilator Explorer Inventory; AE), kişisel beyana dayalı bir ölçek şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte toplam 32 madde bulunmaktadır. Maddeler, yeniliği ya da tanışıklığı ölçmeye dönüktür ve alınan yüksek puan daha belirgin bir buluşçuluk özelliği anlamına gelmektedir (Riding ve Rayner 1997: 9).

Bilişsel Stil Çözümlemesi (Analizi)

Riding (1991) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı (Cognitive Style Analysis; CSA), iki temel boyutun doğrudan saptanabileceği ilkesine dayanmaktadır. Bunlar, bütüncülük-çözümlemecilik ve sözelcilik-imgeciliktir. Bu boyutları belirlemek için üç alt test kullanılmaktadır. Alt testlerin uygulaması sırasında her ifade için tepki süresini kaydetmek ve sözel/imgesel ya da bütüncü çözümlemeci oranlarını hesaplamak için bilgisayar kullanılmaktadır. Düşük oranlar, sözelciliği ve bütüncülüğü, yüksek oranlar

imgeciliği ve çözümleneciliği göstermekte, orta düzeydeki oran ise, iki uçlu olmayı ifade etmektedir. Bu testte, bireylerin hem sözel hem de imgesel maddelere tepki vermesi istendiği için uygulanan ölçme aracı, okuma yeteneği ya da hızını ölçen bir test değildir. Birinci alt test, doğru-yanlış olarak işaretlenebilecek ifadeler içermekte ve sözel/imgesel boyutta odaklanmaktadır. İfadelerin yarısı, kavramsal kategoriler hakkında bilgi içerirken, öteki yarısı maddelerin görünüşünü betimlemektedir. Her türdeki ifadelerin yarısı doğrudur. İmgecilerin, görünüşle ilgili ifadelere daha hızlı tepki verecekleri varsayılmaktadır çünkü nesnelere zihinsel resimler olarak canlandırmak ve karşılaştırma için gerekli bilgileri imgelerden doğrudan ve çabuk biçimde elde etmek olanaklıdır. Kavramsal kategori maddeleriyle ilgili olarak da, sözelcilerin tepki süresinin daha kısa olacağı varsayılmaktadır çünkü anlamlı kavramsal kategoriler doğaları gereği soyuttur ve onları görsel biçimde canlandırmak zordur, ikinci ve üçüncü alt testler, bütüncü-çözümleneci boyutu ölçmeye dönüktür, ancak aralarında karmaşıklık farkı vardır. İkinci alt testte, bireylerin aynı ya da farklı olarak değerlendirmeleri gereken karmaşık yapıda geometrik şekil çiftlerine ilişkin maddeler sunulmaktadır. Görev, iki şeklin genel olarak benzerliğine karar vermeyi gerektirdiği için bütüncü öğrenme biçimine sahip olanların görece daha hızlı tepki gösterebilecekleri varsayılmaktadır. Üçüncü alt test, her biri basit ve karmaşık yapıdaki geometrik şekillere dayanan maddeleri kapsamaktadır. Yanıtlayıcılardan beklenen, basit şeklin, karmaşık şekil içinde yer alıp almadığını, işaretlenmiş iki tuştan birine basarak belirtmeleridir. Bu görev, görsel ayrıştırmayı gerektirdiği için çözümleneci olanların daha hızlı tepki verecekleri varsayılmaktadır (Şimşek, 2007).

Honey ve Mumford Öğrenme Stili Ölçeği

Honey ve Mumford (1992), 80 maddelik öğrenme stilleri ölçeğini (Honey and Mumford Learning Style Questionnaire; LSQ) geliştirirken Kolb'un öğrenme çemberinden etkilenmişlerdir. Geliştirilen ölçek, doğrudan bireyin davranışına odaklanarak onun öğrenme biçiminin ortaya çıkarılabileceğini varsaymaktadır. Sonuçta elde edilen eylemci, yansıtıcı, kuramcı ve yararcı gibi kategoriler, Kolb'un deneyimsel öğrenme çemberindeki dört kategoriye karşılık gelmektedir. Bu ölçek, bireylere, onların öğrenmeye ilişkin tercihlerinin neler olduğunu sormak yerine, doğrudan onların ne yaptığını odaklanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmış ve alt kategorilerin birbirleriyle korelasyonları .80 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Görünüş geçerliği, yanıtlayıcıların kendi algılamalarını doğrular niteliktedir. Buna

karşılık, teknik geçerlik ve yordama gücünü saptamanın zor olduğu vurgulanmıştır (Caple ve Martin, 1994).

Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği

Grasha- Riechmann tarafından geliştirilen Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği altı öğrenme stilini 60 madde ile ölçmektedir. Bu ölçme aracı (Grasha-Reichmann Student Learning Styles Scales; GRSLS), daha çok lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçekte yarışmacı, işbirlikli, kaçınan, katılımcı, bağımlı ve bağımsız olmak üzere toplam altı stil bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde kesinlikle katılmıyorum, az katılıyorum, kararsızım, çoğuna katılıyorum, kesinlikle katılıyorum olmak üzere 5'li Likert kullanılmıştır. Ölçekte ters uçlu madde bulunmamaktadır (Cengizhan, 2008).

Aşkın (2006: 159), öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmalarını incelediği araştırmasında, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların temel alınan modellere göre dağılımı verilmektedir. Buna göre, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalarda genellikle Kolb öğrenme stili modelinin temel alındığı, bir kısmında ise Witkin ile Dunn ve Dunn öğrenme stil modellerinin tercih edildiği, Gardner ve Gregorc modellerinin yanı sıra Curry, McCarthy ve Canfield modellerinin daha az kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, Big 16, Buttler, NASSP, Reinert ve Schmeck modelleri sadece birer kez temel alınmıştır. Bununla birlikte, başta Felder-Soloman ve Honey-Mumford modelleri olmak üzere, diğer öğrenme stili modellerine dayanan birçok çalışmanın olması konuya olan ilginin arttığını ortaya koymaktadır.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Günümüzde tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemlere dayalı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılanı “dereceleme toplamlarıyla” ölçekleme modeli olarak adlandırılan Likert tipi ölçeklerdir (Tezbaşaran, 1997: 5).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen bir ölçek geliştirmek için örneklem oluşturulmuştur. Örnekleme oluşturan okullar aşağıda açıklanmaktadır.

3.2.1. Örneklem

Bu örneklem öğrenme stilleri ölçeğinin yapı geçerliği çalışmasını yapmak amacıyla oluşturulmuştur. Bunun için Manisa ili örnekleminin seçilmesinde akademik başarı açısından üst, orta ve alt düzeyde olan ilçeler dikkate alınmıştır. Manisa ilçelerinin akademik başarıları 2007 Ortaöğretim Kurumlar Sınavı (OKS) puanları ile değerlendirilmiştir. Akademik başarıları en yüksek olan Demirci, orta sıralarda olan Gördes ve başarıları en düşük olan Gölarmara seçilmiştir. Bu üç ilçeden de üst orta ve alt akademik başarıya sahip üçer okul belirlenerek seçilmiştir. Bu ilçelerdeki okulların akademik başarı sıralamasında Manisa Test Üretim Merkezinin 2007–2008 eğitim öğretim döneminde yapmış olduğu sınav başarıları dikkate alınmıştır. Buna göre her ilçeden başarı sıralamasında üst, orta ve alt sıralarda olan okullardaki 6., 7. ve 8.sınıflar seçilmiştir.

Tablo 3.1’de Manisa’daki ÖSÖ’nin uygulandığı okulların ve öğrencilerin dağılımı verilmektedir. Buna göre ÖSÖ’nin uygulandığı öğrencilerden 65 kişi Ozanca İ.Ö.O’na, 59 kişi Kayapınar Şehit Adnan Ceylen İ.Ö.O’na, 66 kişi Atatürk İ.Ö.O’na, 53 kişi Gördes Güneşli Atatürk İ.Ö.O’na, 73 kişi Gördes Beğel İ.Ö.O’na, 62 kişi Fatih İ.Ö.O’na, 77 kişi Kargınışıklar İ.Ö.O’na, 85 kişi Makine Kimya İ.Ö.O’na, 75 kişi Ziya Gökalp İ.Ö.O’na devam etmektedir. Tablo 3.1’de verilen okullara gidilerek öğrencilere öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır.

Tablo 3.1: Manisa’daki ÖSÖ’nin uygulandığı okullar

İlçe Başarısı	İlçe Adı	Okul Başarısı	Okul Adı	Öğrenci Sayısı	
Alt	Gölmarmara	Alt	Ozanca İ.Ö.O	65	190
		Orta	Kayapınar Ş.A.C.İ.Ö.O	59	
		Üst	Atatürk İ.Ö.O	66	
Orta	Gördes	Alt	Güneşli Atatürk İ.Ö.O	53	188
		Orta	Beğel İ.Ö.O	73	
		Üst	Fatih İ.Ö.O	62	
Üst	Demirci	Alt	Kargınışıklar İ.Ö.O	77	227
		Orta	Makine Kimya İ.Ö.O	85	
		Üst	Ziya Gökalp İ.Ö.O	75	
			Toplam	605	605

Tablo 3.2’de ölçekleri eksik veya hatalı dolduran katılımcılardan, ölçekleri değerlendirilmeye alınmayanların ve değerlendirmeye alınanların okullara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre ölçekleri değerlendirmeye alınan öğrencilerden 62 kişi (%11,7) Ozanca İ.Ö.O’na, 51 kişi (%9,6) Kayapınar Şehit Adnan Ceylen İ.Ö.O’na, 57 kişi (%10,7) Atatürk İ.Ö.O’na, 46 kişi (%8,6) Gördes Güneşli Atatürk İ.Ö.O’na, 69 kişi (%13) Gördes Beğel İ.Ö.O’na, 59 kişi (%11,1) Fatih İ.Ö.O’na, 60 kişi (%11,3) Kargınışıklar İ.Ö.O’na, 59 kişi (%11,1) Makine Kimya İ.Ö.O’na, 69 kişi (%13) Ziya Gökalp İ.Ö.O’na devam etmektedir.

Tablo 3.2: Araştırmaya katılan öğrencilerin okullara dağılımı

İlçe Başarısı	İlçe Adı	Okul Başarısı	Okul Adı	Değerlendirmeye Alınmayan Öğrenci Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Öğrenci Sayısı	Değerlendirilen Öğrenci %
Alt	Gölmarmara	Alt	Ozanca İ.Ö.O	3	62	11,7
		Orta	Kayapınar Ş.A.C.İ.Ö.O	8	51	9,6
		Üst	Atatürk İ.Ö.O	9	57	10,7
Orta	Gördes	Alt	Güneşli Atatürk İ.Ö.O	7	46	8,6
		Orta	Beğel İ.Ö.O	4	69	13,0
		Üst	Fatih İ.Ö.O	3	59	11,1
Üst	Demirci	Alt	Kargınışıklar İ.Ö.O	17	60	11,3
		Orta	Makine Kimya İ.Ö.O	26	59	11,1
		Üst	Ziya Gökalp İ.Ö.O	6	69	13,0
			Toplam	73	532	100

Tablo 3.3'te araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı verilmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların 178'i 6. sınıfta (% 33,5), 180'i 7.sınıfta (% 33,8) ve 174'ü 8. sınıfta (32,7) bulunmaktadır.

Tablo 3.3:Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

İlçe Başarısı	İlçe Adı	Okul Başarısı	Okul Adı	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Toplam
Alt	Gölmarmara	Alt	Ozanca İ.Ö.O	21	21	20	62
		Orta	Kayapınar Ş.A.C.İ.Ö.O	14	20	17	51
		Üst	Atatürk İ.Ö.O	19	19	19	57
Orta	Gördes	Alt	Güneşli Atatürk İ.Ö.O	15	18	13	46
		Orta	Beğel İ.Ö.O	25	19	25	69

		Üst	Fatih İ.Ö.O	20	19	20	59
Üst	Demirci	Alt	Kargınışklar İ.Ö.O	20	20	20	60
		Orta	Makine Kimya İ.Ö.O	21	20	18	59
		Üst	Ziya Gökalp İ.Ö.O	23	24	22	69
			Toplam	178	180	174	532
			Toplam sınıf %	33,5	33,8	32,7	100

Tablo 3.3'ün devamı.

Tablo 3.4 incelendiğinde ölçeği yanıtlayan öğrencilerin ilçelere göre dağılımı verilmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların 170'i Gölarmara'da (% 32), 174'ü Gördes'te (% 32,7) ve 188'i Demirci'de (35,3) bulunmaktadır. Örnekleme dahil olan öğrencilerin ilçelere göre dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4: Araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere dağılımı

İlçeler	n	%
Gölarmara	170	32,0
Gördes	174	32,7
Demirci	188	35,3
Toplam	532	100,0

Tablo 3.5'te ölçekleri değerlendirilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların 274'ü kız (% 51,5) ve 258'i (% 48,5) erkektir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5: Cinsiyet

Cinsiyet	n	%
Kız	274	51,5
Erkek	258	48,5
Toplam	532	100,0

Tablo 3.6'da öğrencilerin yaşlara göre dağılımı verilmektedir. Araştırmaya katılanlardan 16 kişi 11, 150 kişi 12, 188 kişi 13, 150 kişi 14, 26 kişi 15 ve 2 kişi 16

yaşında oldukları görülmektedir. Buna göre örnekleme oluşturan 6., 7. ve 8. sınıfların yaşlarının ağırlıklı olarak 12-14 yaş aralığında toplandıkları söylenebilir.

Tablo 3.6: Öğrencilerin yaş dağılımları

Yaş	n	%
11,00	16	3,0
12,00	150	28,2
13,00	188	35,3
14,00	150	28,2
15,00	26	4,9
16,00	2	0,4
Toplam	532	100,0

Tablo 3.7’de incelendiğinde katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğrenci annelerinin eğitim durumlarının okula hiç gitmeyenlerin 75 kişi (%14,1), ilkokul mezunu 363 kişi (%68,2), ortaokul mezunu 50 kişi (%9,4), lise mezunu 23 kişi (% 4,3), fakülte mezunu 20 kişi (%3,8) ve diğer eğitim kurumları mezunu (halk eğitim merkezi okuma-yazma kursu) 1 kişi (0,2) olduğu görülmektedir. Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarından ilkokul mezunu olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7: Anne eğitim durumu

Eğitim Durumu	n	%
Okumaz-Yazmaz	75	14,1
İlkokul	363	68,2
Ortaokul	50	9,4
Lise	23	4,3
Fakülte	20	3,8
Diğer (okuma-yazma kursu)	1	0,2
Toplam	532	100,0

Tablo 3.8’da örnekleme dahil edilen öğrencilerin babalarının eğitim durumları dağılımı verilmektedir. Buna göre katılımcıların babalarının eğitim durumlarının okula hiç gitmeyenlerin 9 kişi (%1,7), ilkokul mezunu 329 kişi (%61,8), ortaokul mezunu 74 kişi (%13,9), lise mezunu 70 kişi (% 13,2), fakülte mezunu 46 kişi (%8,6) ve en az 4 kişi (0,8) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin

babalarının eğitim durumlarından ilkokul mezunu olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8: Baba eğitim durumu

Eğitim Durumu	n	%
Okumaz-Yazmaz	9	1,7
İlkokul	329	61,8
Ortaokul	74	13,9
Lise	70	13,2
Fakülte	46	8,6
Lisansüstü	4	0,8
Toplam	532	100,0

Tablo 3.9 incelendiğinde katılımcıların annelerinin meslek durumları dağılımı gösterilmektedir. Buna göre öğrencilerin annelerinin meslek durumları ev kadını (487 kişi %91,5), memur (16 kişi %3), mimar mühendis (1 kişi %0,2), işçi (5 kişi %0,9), doktor-eczacı (1 kişi %0,2), çiftçi (8 kişi %1,5), serbest meslek (6 kişi %1,1), emekli (1 kişi %0,2) ve diğer mesleklerden (7 kişi %1,3) olanlar arasında değişmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin meslek durumlarına bakıldığında ev kadını olanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.9: Anne mesleği

Meslek	n	%
Ev Kadını	487	91,5
Memur	16	3,0
Mimar-mühendis	1	0,2
İşçi	5	0,9
Doktor-eczacı	1	0,2
Çiftçi	8	1,5
Serbest meslek	6	1,1
Emekli	1	0,2
Diğer	7	1,3
Toplam	532	100,0

Tablo 3.10'da öğrencilerin babalarının meslek durumları dağılımına yer verilmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların babalarının meslek durumlarını

memur (69 kişi %13), mimar mühendis (2 kişi %0,4), işçi (85 kişi %16), doktor-eczacı (2 kişi %0,4), çiftçi (208 kişi %39,1), serbest meslek (108 kişi %20,3), emekli (15 kişi %2,8) ve diğer mesleklerden (43 kişi %8,1) olanların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının meslek durumlarına bakıldığında çiftçi olanların çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 3.10: Baba mesleği

Meslek	n	%
Memur	69	13,0
Mimar-Mühendis	2	0,4
İşçi	85	16,0
Doktor-eczacı	2	0,4
Çiftçi	208	39,1
Serbest meslek	108	20,3
Emekli	15	2,8
Diğer	43	8,1
Toplam	532	100,0

Tablo 3.11’de katılımcıların aylık aile gelir dağılımı verilmektedir. Buna göre öğrenci ailelerinin 216 sının (%40,6) gelirinin alt düzeyde, 246 sının (%46,2) gelirinin orta düzeyde ve 70 inin (%13,2) gelirinin üst düzede olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin aylık aile gelir dağılımına bakıldığında geliri 500–1499 YTL olanların çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.11: Aile gelir seviyesinin dağılımı

Miktar (YTL)	n	%
0–499 (alt)	216	40,6
500–1499 (orta)	246	46,2
1500- üstü (üst)	70	13,2
Toplam	532	100,0

Tablo 3.12’te örnekleme yer alan öğrencilerin özel ders almakta olanların dağılımı yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 44’ünün (%8,3) özel ders aldığı, 488’inin (%91,7) ise özel ders almadığı görülmektedir. Örnekleme dahil olan öğrencilerin çoğunluğunun özel ders almadığı söylenebilir.

Tablo 3.12: Özel ders alan öğrencilerin dağılımı

	n	%
Evet	44	8,3
Hayır	488	91,7
Toplam	532	100,0

Tablo 3.13'te örnekleme oluşturan öğrencilerin daha önceki yıllarda özel ders almış olanların dağılımı görülmektedir. Katılımcıların 57'si (%10,7) daha önce özel ders aldığını, 475'i (%89,3) ise daha önce özel ders almadığını belirtmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun daha önceki yıllarda özel ders almadığı görülmektedir.

Tablo 3.13: Önceki yıllarda özel ders almış olma durumu

	n	%
Evet	57	10,7
Hayır	475	89,3
Toplam	532	100,0

Tablo 3.14'te örnekleme oluşturan öğrencilerin dershane/kurs devam etmekte olanlarının dağılımı verilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 306'sı (%57,5) dershaneye gitmekte, 226'sı (%42,5) ise dershaneye gitmemektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun dershaneye veya kursa gitmekte oldukları görülmektedir.

Tablo 3.14: Dershaneye devam edenlerin durumu

	n	%
Evet	306	57,5
Hayır	226	42,5
Toplam	532	100,0

Tablo 3.15'te örnekleme oluşturan öğrencilerin geçen yıllarda dershane/kurs gitmiş olanlarının dağılımı verilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin 176'sı (%33,1) dershaneye gitmiş, 356'sı (%66,9) ise dershaneye gitmemiştir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin çoğunluğunun geçen yıllarda dershaneye veya kursa gitmedikleri görülmektedir.

Tablo 3.15: Önceki yıllarda dershaneye gitmiş olanların durumu

	n	%
Evet	176	33,1
Hayır	356	66,9
Toplam	532	100,0

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, kişisel bilgi formu ve öğrenme stili maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşan öğrenme stilleri ölçeğinin birinci bölümünde kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda 4 tanesi açık uçlu ve 7 tane seçenekli olmak üzere toplam 11 madde katılımcılara sorulmuştur. Bu formda (Ek-1) öğrencilerin belirlenmesini sağlayacak kişisel sorulardan kaçınılmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında öğrenciler tarafından anlaşılmayan kısımlar araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

3.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği

Öğrenme stillerine ilişkin yerli ve yabancı alan yazın incelenmiş ve somut biçimde öğrenenin öğrenme biçimini/ stilini tanımlayabileceği görerek, işiterek, hareket temelli olmak üzere 3 temel kategori geliştirilmiş ve bu doğrultuda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu bilgiler ışığında geçerliliği ve güvenilirliği test edilmek üzere oluşturulan ölçek Ek- 1 de verilmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık katsayısı, iki yarı test güvenilirliği ve tüm denekler için madde toplam puan korelasyonları hesaplanması hesaplanmıştır.

3.3.3. İşlem Yolu

Araştırmada, ölçme aracının genel olarak geliştirilmesi aşamaları aşağıdaki şekilde yapılmıştır (Karasar, 1995: 139–143; Balcı, 2001: 142–143).

1. Madde havuzu aşaması
2. Uzman görüşü aşaması
3. Faktör analizi aşaması

4. Güvenirlik hesaplaması aşaması

Ölçeğin geliştirilmesine başlarken madde havuzu oluşturmak için ilk aşamada teorik yöntemler incelenmiş daha sonra konu hakkında alan yazın taranması yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra araştırma maddeleri araştırmacının gözlem ve düşüncelerine dayanarak oluşturulmuştur. İlk oluşturulan madde havuzunda 83 madde vardır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliğini gerçekleştirmek amacıyla madde havuzu 9 uzmana verilmiş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretim elemanları maddelerin uygunluğunu uygun değil (1), düzeltilmeli (2) ve uygun (3) olmak üzere 1 ile 3 arasında derecelendirmeleri istenmiştir.

Kapsam geçerliğinden sonra ölçeğin yapı geçerliğini yapmak ve araştırmacının örneklem grubunu oluşturmak amacıyla araştırmacı Gölarmara, Gördes ve Demircideki okullara giderek ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Örnekleme oluşturan bireylere çalışmanın yönergesi, amacı ve ölçek doldurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar açıkça belirtilmiştir. Araştırmacının gözetiminde ölçekler öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Ölçme araçlarının doldurulması sırasında anlaşılmayan noktalar öğrencilere açıklanmıştır. Ölçek ortalama 30 dk. içerisinde doldurulmuştur. Elde edilen veriler bilgisayara girilirken eksik doldurulan ya da hiç doldurulmamış ölçekler değerlendirilmeye alınmadan örneklemden çıkarılmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

3.4.1. Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ölçek geliştirme çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği çalışması için uzman görüşleri alınmıştır. Bunun için Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli 3 profesör, 3 yardımcı doçent, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli 2 yardımcı doçent ve 1 Dr. öğretim görevlisi olmak üzere toplam 9 kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Danışılan öğretim üyelerinin üniversitelere dağılımı tablo 3.16'da gösterilmektedir.

Tablo 3.16: Öğretim üyelerinin üniversitelere dağılımı

Kıdem/Üniversite	Dokuz Eylül Üniv.	Adnan Menderes Üniv.	Ege Üniv.
Profesör	-	2	1
Yard. Doç	3	4	1
Dr.Öğretim Görevlisi	2	-	-

Yapı geçerliği ve istatistik çalışmalarında ise Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli 1 yardımcı doçent ve 1 doktor öğretim görevlisi, Ege Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalında görevli 1 yardımcı doçent öğretim üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görevli 1 profesör ve 1 yardımcı doçent olmak üzere toplam 5 kişinin görüşlerine başvurulmuştur.

Kapsam geçerliği çalışmasında toplanan verileri analiz etmek için uzmanların her bir maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması hesaplanmış, ortalaması 2 ve üzerinde olan maddeler madde havuzuna alınmıştır. Daha sonra tek bir madde havuzu üzerinde her maddenin yanına bütün öğretim elemanlarının eleştirisi ve önerileri yazılmıştır. Böylece bir madde ile ilgili farklı ya da benzer öneri ve görüşlerin aynı anda görülerek incelenebilmesi sağlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda öğrenme stilleri ölçeğinde, görerek öğrenenler için 31 madde, işiterek öğrenenler için 23 madde, hareket temelli öğrenenler için 25 madde, toplam 79 madde (Ek-1) oluşturulmuştur.

3.4.2. Örneklem İçin Yapılan Analizler

Toplanan veriler SPSS 11.5 paket programına kodlanarak girilmiştir.

Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgi formuna ait bilgiler SPSS 11.5 paket programına girilerek yüzde, aritmetik ortalama olarak belirtilmiştir.

Ölçeğin ikinci bölümü olan öğrenme stilleri ölçeğinin uygulaması için yapı geçerliğini sınamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizi çalışması yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Maddelerin hangi faktörlere yüklendiğini bulmak amacıyla orthogonal dik döndürme yöntemlerinden varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Varimax döndürme yöntemi basit yapıya ve anlamlı faktörlere ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2002).

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda özdeğerleri 1 ve üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri: Öğrenme stilleri ölçeği geliştirme aşamasında 605 kişilik örneklemden 532 kişinin ölçekleri değerlendirilmiştir. Eksik veya hatalı doldurulan toplam 73 öğrenci ölçeği değerlendirilmeye alınmamıştır.

Güvenirlik çalışmaları için iç tutarlık katsayıları (Cronbach alpha değerleri) hesaplanmıştır. Ayrıca madde analizi ve Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu güvenilirliğine bakılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde toplanan veriler uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bu analizler alt problemlere bağlı olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması dört alt problemle yoklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemi: “Kapsam geçerliği açısından, ölçeği oluşturan maddeler uzman görüşüne göre öğrenme stillerini yeterli düzeyde temsil etmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahip olmalıdır. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesidir. Uzman görüşleri, açık ve/veya kapalı uçlu sorulardan oluşan bir uzman değerlendirme formundan yararlanarak alınabilmektedir (Büyüköztürk, 2004: 161–162).

Toplanan veriler kapsam geçerliği için analiz edilmiş ve uzmanların her bir maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması hesaplanarak değeri 2 ve üzerinde olan maddeler madde havuzunda bırakılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının maddelerin altına ayrılan boşluklara maddeler hakkındaki görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bu görüş ve önerilerin değerlendirilmesi sonucunda toplam 83 maddeden oluşan ölçekte, bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve yeni maddeler eklenerek madde sayısı 79 olarak belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Yapı geçerliği bakımından, öğrenme stillerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen bu ölçek, basit ve kararlı bir faktör yapısına sahip midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Geçerlilik testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini göstermektedir. Yapı geçerliğini incelemek

amacıyla faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılmaktadır (Büyüköztürk, 2004: 162).

Faktör analizi, ölçme aracının yapısını aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Ülkü ve Koç, 1978: 25–34).

Yapısal geçerliğin en basit şekilde anlamı, test veya ölçek maddelerinin ölçülmek istenen hipotetik faktörle (veya faktörlerle) yüksek derecede ilişkili olması ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kurama uygun düşmesidir. Değişkenlerin bir faktör üzerindeki faktör ağırlıkları yüksekse söz konusu değişkenlerin yapısal geçerliliğe sahip olduğu söylenir. Fakat bu yeterli değildir, faktör sayısının ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kuramla bir şekilde mutabakat içinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005: 776–779).

Yapı geçerliği çalışmasında örneklem grubundan elde edilen veriler üzerinden faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçeğin alt ölçeklerinin kuramsal yapıya uyup uymadığının araştırıldığı temel bileşenler faktör analizidir. Faktör analizine çok çeşitli amaçlarla başvurulabilir (Baykul, 2000: 389–411). Bu araştırmada faktör analizi ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Faktör analizine geçilmeden önce maddelerin anti-imağ korelasyon katsayısı .50' nin altında olan 33. madde (anti-imağ korelasyon katsayısı: .480) ve 42. madde (anti-imağ korelasyon katsayısı: .495) analizden atılmıştır. Daha sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler faktör analizinin yapılabilmesi için bazı temel varsayımların test edilmesi gereklidir. Örneklem yeterliliğini gösteren KMO (Kaiser-Meyer- Olkin) testi ve değişkenlerin yüksek ilişkili olmadığını ve eşit varyansa sahip olduğu hipotezinin testi için Barlett testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1'e göre, KMO değeri .74 ve Barlett değeri 1331.885 ($p = .00$) olarak bulunmuştur. KMO testi, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunu belirlemektedir. KMO değeri 0 ile 1 arasında değişir ve test sonucunun .50'den büyük olması faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir (Şencan, 2005). Barlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavşancıl, 2002: 51)

Bu değerler genel olarak faktör analizinin uygulanmasında bir sakıncanın olmadığını belirtmektedir.

Tablo 4.1: KMO and Bartlett's test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.742
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1331.885
	df	136
	Sig.	0.000

Faktör analizi sırasında dik döndürme işlemine başvurulmuş ve ikiden fazla faktör için geçerli olan “varimax” yöntemi kullanılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin görsel, işitsel ve hareket temelli olarak sınıflandırıldığı Swassing, Barbe ve Barsch öğrenme stili modelleri temel alınarak geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinin 3 alt faktörde toplanması nedeniyle temel bileşenler faktör analizi 3 faktöre yönlendirilerek bu faktörler altında toplanan maddeler incelenmiştir. Öğrenme stilleri üç faktörlü olarak belirlendiği için, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmaları ve daha kolay yorumlanabilmeleri amacıyla varimax tekniği uygulanarak rotasyon işlemi yapılmıştır

Faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması istenmektedir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelmektedir. Faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, .30'a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2004: 118).

Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması önerilmektedir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2004: 119).

Yukarıdaki analizler sonrasında ölçekte 17 madde ve bu maddeleri kapsayan 3 faktör bulunmuştur. Belirlenen ölçütlere uymayan 62 madde (Ek-1) ölçekten çıkarılmıştır. ÖSÖ' ye Ait Birinci Temel Bileşen Analizi Sonrasında Elde Edilen Faktör Çözümü, Bileşenlere Ait Faktör Yükleri ve Özdeğerleri, Açıklanan Varyans Yüzdeleri Tablo 4.3'te verilmiştir. Tablo 4.2'de ölçek maddeleri ile bu maddelerin faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanışı gösterilmektedir.

Tablo 4.2: ÖSÖ maddeleri ve faktör yükleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
51.Okuduklarımı gözümün önünde canlandırmaktan hoşlanırım.	.673		
54.Bir konuyu şekil veya şemalarla daha kolay öğrenirim.	.646		
58.Bir kişinin anlattıklarını kafamda canlandırarak daha iyi öğrenirim.	.594		
76.Gezip gördüğüm yerleri hatırlamak istersem gözümün önünde canlandırırım.	.587		
48.Öğretmenimin anlattıklarını gözümün önüne getirmeye çalışırım.	.565		
27.Öğretmenimin konuyu grafik, sembol veya simgelerle anlatmasını isterim	.531		
74.Haritalara bakarak yönleri bulabilirim.	.422		
53.Derste kalem veya silgiyle oynarım.		.759	
38.Öğrenirken, elimde bir şeylerle oynamayı severim.		.714	
41.Sandalyede/sırada otururken sallanırım ya da bacağımı sallarım		.653	
36.DeFTERimin içini genellikle resimlerle, şekillerle süslerim, karalarım.		.619	
3.Arkadaşlarım genellikle yerimde duramadığımı düşünürler.		.449	
17.Ders çalışırken masada/sırada tempo tutarım.		.430	
50.Ders çalışırken konuyu sesli okuduğumda daha kolay anlarım.			.769
40.Yüksek sesle okumayı severim.			.746
55.Kavramları yüksek sesle söylersem, daha iyi öğrenirim.			.661
71.Bir iş yaparken yaptıklarımı kendi kendime sesli olarak anlatırım.			.584

Tablo 4.3: Maddelerin faktör yükleri, ortak varyans değerleri, anti imaj korelesyon katsayıları, madde alt ölçek korelasyonları, maddelerin ayırıcılık güçleri, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, faktörlerin öz değerleri, varyansı açıklama oranları ve madde sayıları.

Maddeler	Faktörler			Anti-imaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Alt Ölçek	Alt-Üst Gruplar t-Değeri
	1	2	3						
51	.673			.759	.466	2.64	.617	.47	-7.00*
54	.646			.687	.435	2.50	.656	.44	-7.42*
58	.594			.804	.370	2.60	.654	.40	-7.61*
76	.587			.801	.371	2.69	.577	.40	-8.79*
48	.565			.753	.344	2.66	.581	.36	-5.73*
27	.531			.660	.290	2.42	.679	.33	-6.08*
74	.422			.792	.183	2.50	.676	.26	-6.36*
53		.759		.698	.589	1.82	.854	.53	-10.29*
38		.714		.707	.521	1.90	.860	.47	-8.16*
41		.653		.782	.431	1.89	.869	.44	-12.51*
36		.619		.793	.392	1.67	.796	.41	-10.12*
3		.449		.762	.223	1.68	.780	.29	-9.77*
17		.430		.823	.209	1.72	.796	.27	-8.89*
50			.769	.681	.595	2.19	.801	.51	-10.58*
40			.746	.707	.557	2.06	.806	.46	-10.46*
55			.661	.763	.487	2.11	.779	.46	-12.85*
71			.584	.771	.363	2.11	.831	.35	-10.51*
Özdeğer	2.87	2.27	1.69						
Varyans %	14.23	13.87	12.05	Toplam varyans %= 40.15					
Madde say.	7	6	4	Toplam = 17					
Çarpıklık	-1.08	.341	-.145						
Sivrilik	1.40	-.675	-.907						

Tablo 4.3 incelendiğinde; birinci faktörün yedi maddesinin bulunduğu faktör yüklerinin .67 ile .42 arasında olduğu, özdeğerinin 2.87 ve varyansı açıklama yüzdesinin % 14.23 olduğu gözlenmiştir. Birinci faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden incelendiğinde görsel materyallerin ön planda olduğu görülmüş ve bu alt ölçeğe “Görsel Temelli” adı verilmiştir.

İkinci faktörün altı maddesinin bulunduğu faktör yüklerinin .76 ile .43 arasında olduğu, özdeğerinin 2.27 ve varyansı açıklama yüzdesinin % 13.87 olduğu görülmektedir. İkinci faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden incelendiğinde öğrenirken hareketin temel alındığı olduğu görülmüş ve bu alt ölçeğe “Hareket Temelli” adı verilmiştir.

Üçüncü faktörün dört maddesinin bulunduğu faktör yüklerinin .77 ile .58 arasında olduğu, özdeğerinin 1.69 ve varyansı açıklama yüzdesinin % 12.05 olduğu belirtilmiştir. Üçüncü faktöre yüklenen maddeler içerik yönünden incelendiğinde öğrenirken işitmenin ağırlıkta olduğu görülmüş ve bu alt ölçeğe “İşitsel Temelli” adı verilmiştir.

Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2004). Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır (Lee ve Comrey, 1979, Akt: Tavşancıl ve Keser, 2002). Tablo 4.3’e göre açıklanan toplam varyans yüzdesi 40.15’tir. Buna göre bu öğrenme stilleri ölçeği ile öğrenme alanlarının açıklanabildiğini söylemek mümkündür. Bu bulgu analizde önemli faktör olarak belirlenen üç faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın önemli bir kısmını açıkladığını göstermektedir.

Ayrıca Tablo 4.3’te görüldüğü gibi maddelerin ortak varyans değerleri .18–.60, madde alt ölçek puan korelasyonları .26–.53 arasında değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 1.68–2.69, standart sapma değerleri ise .58–.87 arasında bulunmuştur.

İç ölçüte dayalı ayırt edici geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla %27’lik alt-üst gruplara dayalı olarak alt ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki fark incelenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız gruplar için “t” testi ile test edilmiş ve $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.3’e göre 3 alt boyutun ölçtükları öğrenme stilleri bakımından, iç ölçüt dikkate alındığında, ölçülen özelliğe üst düzeyde sahip olanlara düşük düzeye sahip olanları ayırt edebildiğini göstermektedir.

Çarpıklık ve sivrilik katsayıları incelendiğinde, ölçek puanlarının normal dağılım özelliğine sahip oldukları görülmektedir. Kline (1998)'e göre normal dağılım özelliğinin sağlanabilmesi için, çarpıklık değerlerinin en fazla 3.00, sivrilik değerlerinin de en fazla 10.00 olması gerektiğini belirtmektedir (Akt: Akar Vural, 2005: 62).

ÖSÖ'nin faktör puanları ve faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon değerlerini gösteren bulgular Tablo 4.4'te görülmektedir.

Tablo 4.4: ÖSÖ ortalama, standart sapma, faktör puanları ve faktör düzeltilmiş toplam puan arasındaki korelasyonlar

ÖSÖ	Madde Sayısı	X	S	Korelasyon			
				Faktör1	Faktör2	Faktör3	Toplam
Faktör1	7	2.57	.37	-	-	.221**	.633**
Faktör2	6	1.78	.51	-	-	.127**	.680**
Faktör3	4	2.13	.57	.221**	.127**	-	.628**
Toplam	17	2.19	.30	.633**	.680**	.628**	-

** p<.001

Tablo 4.4'teki analiz sonuçları, ÖSÖ'nin faktör puanları ve faktörler ile toplam puan arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin (p<.001) olduğunu göstermektedir.

ÖSÖ toplam puanları ile faktör 1 alt boyutu $r = .63$, faktör 2 alt boyutu $r = .68$, faktör 3 alt boyutu $r = .63$, arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi: "Güvenirlilik için ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları nedir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin güvenirlik çalışmasında elde veriler Tablo 4.5'de verilmektedir. Öğrenme stilleri ölçeğinin güvenirlik çalışması için öncelikle ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlar madde – toplam puan korelasyonları incelenmiş ve ölçeğin madde-toplam puan korelasyonunun görsel alt boyutunun .26 ile .47, hareket temelli alt boyutunun .27 ile .53, işitsel alt boyutunun .35 ile .51, olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.5 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonları .26–.53 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçekte bulunan maddelerin ayırt ediciliğinin değerlendirmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçları incelendiğinde, madde-toplam korelasyonunun .20'nin altında madde

olmadığı ve bu da her bir maddenin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Güvenirlilik hesaplamalarında alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bir ölçekte bulunan güvenirlilik katsayısının 1’e yakın bir değer olması ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterebilir (Tavşancıl, 2002: 25).

Tablo 4.5: Öğrenme stilleri ölçeğinin madde-toplam puan korelasyon ranjları, iç tutarlık ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu güvenirliliği katsayıları

Güvenirliliği analizleri	n	Görsel	Hareket	İşitsel
Madde-Toplam Korelasyonları Ranjı	532	.26–.47	.27–.53	.35–.51
İç Tutarlık Katsayıları	532	.67	.67	.67
Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu	532	.66	.61	.63

Ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve görsel alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .67, hareket temelli alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .67 ve işitsel alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .67 olduğu belirlenmiştir. Buna göre iç tutarlık katsayıları;

.00 ≤ α < .40 ise ölçek güvenilir değildir.

.40 ≤ α < .60 ise ölçek düşük güvenirliliktir.

.60 ≤ α < .80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.

.80 ≤ α < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tekez, 2004: 50).

Grup karşılaştırmasında kullanılmak üzere hazırlanan ölçme araçlarının güvenirlilikleri .60–.80 arasında olabilir. Bireyler hakkında karar vermede kullanılacak ölçme araçlarının güvenirliliklerinin .80’in, karar çok ciddi sonuçlara yol açabilecekse .90’ın üzerinde olması beklenir (Özçelik, 1989: 117). Bu kriterlere göre, geliştirilmiş olan öğrenme stilleri ölçeği oldukça güvenilir bir stil ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Test ölçümlerinin güvenirliliğini kestirmenin yöntemlerinden birisi olan, Cronbach’ın (1951) alfa katsayısı aşağıdaki formül yoluyla hesaplanmaktadır.

$$[\text{Alfa}] \alpha = k / (k-1) * [1 - (\Sigma \sigma_i^2 / \sigma_T^2)]$$

k = test üzerindeki madde sayısı

σ_i^2 = i madde ölçüm varyansı [ya da bir madde üzerindeki bir grup bireyden elde edilen ölçümlerin varyansı]

$\Sigma \sigma_i^2$ = i madde ölçüm varyanslarının toplamı

σ_T^2 = toplam test ölçümlerinin varyansı

Alfa katsayısı, "...madde varyansları toplamı, madde gücü ve toplam test ölçüm varyansı tarafından etkilenmektedir". Daha küçük toplam test ölçüm varyansı, daha küçük alfa katsayısına, daha büyük toplam test ölçüm varyansı ise, daha büyük alfa katsayısına vesile olmaktadır. Zira klasik test kuramı güvenilirlik kestirimleri toplam test ölçüm varyansı tarafından, toplam test ölçüm varyansı da, sınavı alan grubun ne derece bağdaşık (homojen) ya da ayrışık (heterojen) olmasından çokça etkilenmektedir. Eğer bir test, bağdaşık (homojen) bir gruba verilirse, toplam test ölçümü içindeki değişkenlik azalacak, dolayısıyla alfa katsayısı küçülecek, aynı test daha ayrışık (heterojen) bir gruba verilirse toplam test ölçümü içindeki değişkenlik artacak, dolayısıyla alfa katsayısı da büyüyecektir. Örneklem özellikleri ölçüm güvenilirliğini etkileyebilmekte, bir testin veya ölçme aracının uygulandığı örneklemin bağdaşık ya da ayrışık olması, ölçüm güvenilirliğinin azalmasına veya artmasına neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle ölçüm güvenilirliği, örneklemden örnekleme değişmektedir. Aynı test, bağdaşık veya ayrışık örneklere uygulandığı zaman güvenilirliğe ilişkin farklı sonuçlar doğurabilecektir. Hal böyle iken "test güvenilirdir" ya da "testin güvenilirliği" demek ve güvenilirliği, testin veya aracın bir özelliği gibi ima veya ifade etmek uygun değildir, doğru değildir (Bademci, 2006: 3–26).

Curry (1991), öğrenme stillerinin kullanımı ile ilgili üç temel sorun olduğunu belirtmiştir. Curry'e göre öğrenme stilleri ile ilgili olarak sorun gözükten durumlar;

- a) Kavramların tanımlanmasındaki güçlükler
- b) Öğretimsel tercihlerin öğrenme ortamına aktarılması ya da herkesin öğrenme stiline ilişkin ortam düzenleme zorluğu
- c) Geliştirilen ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğin güçsüzlüğü Curry'nin öğrenme stilleri ile ilgili olarak gördüğü belli başlı sorunlardır (Akt: Şimşek, 2007: 128–130).

Learning and Skills Research Centre (2004), yayınlamış olduğu öğrenme stilleri konulu raporda; 71 öğrenme stilleri ölçeğinden seçilen 13 öğrenme stili ölçeklerinin psikometrik özelliklerini incelemiştir. Tablo 4.6'da öğrenme stilleri modelleri ve karşıladıkları kriterler verilmektedir. Bu ölçeklerden sadece üçü minimum standartları

yakalayabilmiştir. Bazı ölçekler hiçbir kritere uygunluk gösterememişlerdir. Bazıları sadece tek bir kritere uygunluk göstermiştir.

Tablo 4.6:Öğrenme stilleri modelleri ve karşıladıkları kriterler

	Ölçek Adı	İç Tutarlılık	Test tekrar Test Güvenilirliği	Yapı Geçerliliği	Kestirimsel Geçerlilik
1	Jackson	-	-	-	-
2	Riding	x	x	x	x
3	Sternberg	x	x	x	x
4	Dunn ve Dunn	x	x	x	+
5	Gregorc	x	x	x	+
6	Honey ve Mumford	x	+	x	x
7	Kolb	-	+	x	x
8	Entwistle	+	-	+	x
9	Herrmann	-	+	+	x
10	Myers-Briggs	+	+	x	x
11	Apter	+	+	-	+
12	Vermunt	+	+	+	x
13	Allinson and Hayes	+	+	+	+

+: Kriteri karşılar x: Kriteri karşılamaz -: Herhangi bir kanıt yok

Kaynak: Şimşek, 2007: 129.

Bu çalışmada geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği (Ek-1) ile Barsch, Reinert, BİG16, Marmara öğrenme stilleri ölçekleri ve Gökdağ (2004) öğrenme stili ölçeklerinin alt boyutları benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmalar bölümünde, bu ölçeklerin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının sırasıyla Barsch, ($\alpha = .60$), Reinert ($\alpha = .59$), BİG 16 ($\alpha = .68-.79$), Marmara ($\alpha = .60-.75$) ve Gökdağ ($\alpha = .52-.58$) oldukları görülmektedir.

Bütün bu araştırma ve bulgulardan anlaşılmaktadır ki öğrenme stillerini ölçmek için geliştirilen ölçekler çok yüksek oranda geçerlilik ve güvenilirlik vermemektedir. Bunun bir nedeninin öğrenme stilleri kavramının tam anlamıyla yerleşmemiş olması gösterilmektedir. Bununla birlikte insan davranışlarını ölçmenin güçlükleri de bir başka neden olarak araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır (Markham, 2004: 9, Akt: Şimşek, 2007: 128-130).

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırma alt problemleri doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırma verileri kapsam geçerliği için analiz edilmiş, uzmanların görüş ve önerilerin değerlendirilmesi sonucunda toplam 83 maddeden oluşan ölçekte, bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve yeni maddeler eklenerek madde sayısı 79 olarak belirlenmiştir
2. Yapılan analizlerden elde edilen verilerle yapılan temel bileşenler analizi bulgularına göre 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör altındaki 7 maddenin faktör yükleri .67 ile .42, ikinci faktör yapısındaki 6 maddenin faktör yükleri .76 ile .43, üçüncü faktör yapısındaki 4 maddenin faktör yükleri .77 ile .58 arasında değişmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin basit ve kararlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen faktör analizi için örnekleme yeterliliği .74 olarak saptanmıştır. Üç faktörlü bu yapının açıkladığı toplam varyans yüzdesi 40.15' dir. Birinci faktörün özdeğerinin 2.87 ve açıkladığı toplam varyans yüzdesinin 14.23, ikinci faktörün özdeğerinin 2.27 ve açıkladığı toplam varyans yüzdesinin 13.87, üçüncü faktörün özdeğerinin 1.69 ve açıkladığı toplam varyans yüzdesinin 12.05 olduğu görülmektedir. Faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans yüzdeleri incelendiğinde her üç faktörün özdeğerlerinin yüksekliği ve açıkladıkları varyans yüzdeleri üç faktörde önemli faktörler olduklarını göstermektedir. Ölçeği oluşturan üç faktörün birincisi, öğrenenlerin görsel materyalleri tercih etmesi nedeniyle "Görsel temelli", ikincisine hareket ederek öğrenenleri ölçen maddeler toplandığı için "Hareket temelli", üçüncüsü ise işiterek öğrenenlerin özelliklerini ölçen maddeler toplandığı için "İşitsel temelli" olarak tanımlanmıştır.

3. Öğrenme stilleri ölçeğinin güvenilirlik çalışması kapsamında ölçeğin madde-toplam puan korelasyonunun görsel alt boyutunun .26 ile .47, hareket temelli alt boyutunun .27 ile .53, işitsel alt boyutunun .35 ile .51, olduğu saptanmıştır.
4. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve görsel alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .67, hareket temelli alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .67 ve işitsel alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .67 olduğu bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Eldeki araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrenme stilleri ölçeği görsel, işitsel ve hareket temelli olarak belirlenmiştir. Başka çalışmalarda öğrenme stilleri ölçeğine farklı alt boyutlar da eklenebileceği düşünülmektedir.
2. Bundan sonraki araştırmalarda değişik öğretim kademelerine yönelik ölçekler geliştirilmelidir.
3. Araştırmada geliştirilen ölçeğin farklı örneklerde denenerek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
4. Bu ölçek için geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları farklı demografik özelliklere sahip gruplarla da yapılmalıdır.
5. Bu ölçeğin benzer ve farklı ölçeklerle geçerliliği yapılmalıdır.
6. Bu araştırmada ölçeğinde 3'lü skala kullanılmıştır. Bunun yerine 5'li likert tipi ölçek kullanılarak araştırma tekrarlanmalıdır.
7. Geliştirilen ölçeğin yönlendirilerek yapılan faktör analizinin, serbest bırakılarak tekrar araştırılması yapılmalıdır.
8. Öğrenci ve öğretmenlerin kendi kendilerine kullanabileceği ve değerlendirebileceği ölçekler geliştirilmelidir.
9. Geliştirilen öğrenme stilleri ölçeklerine bilgisayar ortamında kolayca ulaşılabilecek, değerlendirecek bilgisayar programlarının ve internet sitelerinin hazırlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1996) *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kanyılmaz Matbaası: İzmir.

Akar Vural, R. (2005) *Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Adana.

Altun, A. (2003) "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, c. 2, s. 1.

Arık, İ. A. (1995) *Öğrenme Psikolojisine Giriş*, Der Yayınları: İstanbul.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) "Kolb Öğrenme Stili Envanteri", *Eğitim ve Bilim*, s.87, ss. 37-47.

Aşkın, Ö. (2006) *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı: Ankara.

Atalay, I. (?) VARK Öğrenme Stilleri Ölçeği, <<http://www.vark-learn.com/documents/turkish.pdf>>, Erişim Tarihi: 01.05.2008

Babadoğan, C. (2000) "Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme", *Milli Eğitim Dergisi*, s.147, ss. 61-63.

Bacanlı, H. (2005) *Gelişim ve Öğrenme* (11. Baskı), Nobel Yayınları: Ankara.

- Bademci, V. (2006) “Güvenirliği Doğru Anlamak Ve Bazı Klişeleri Yıkmak: Bilinenlerin Aksine, Cronbach’ın Alfa Katsayısı, Negatif ve “-1” Den Küçük Olabilir”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 7, s.12, ss. 3- 26.
- Balcı, A. (2001) *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Yayınevi: Ankara.
- Başbüyük, A. (2004) “Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli”. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 163. <<http://yayim.meb.gov.tr//dergiler/163/peker.htm>>, Erişim Tarihi: 01.05.2007
- Baykul, Y. (2000) *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Bilgin, İ. ve Durmuş S. (2003) “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, c. 3.
- Binbaşıoğlu, C. (1982) *Eğitim Psikolojisi*, Binbaşıoğlu Yayınevi: Ankara.
- Bolat, N. K. (2007) *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Boydak, A. (2001) *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları: İstanbul.
- Brightman, H. J. (2002) Student Learning and the Myers-Briggs Type Indicator, Georgia State University, <<http://www.gsu.edu/~dschjb/wwwmbti.html>> Erişim Tarihi: 12.06.2008.
- Büyüköztürk, Ş. (2004) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.

- Caple, J. ve Martin, P. (1994) "Reflection of Two Pragmatists: A Critique of Honey and Mumford's Learning Styles", *Industrial and Commercial Training*, c. 26, s. 1, ss. 16–20.
- Cengizhan, S. (2008) “Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin Belirlenmesi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, c. 4, s. 1, ss. 98–116.
- Claxton, C. S. (1990) “Learning style, minority students and effective education”, *Journal of Development Education*, c. 14, s. 1, ss. 6-8.
- Cano-Garcia, F. ve Hughes, E. (2000) “Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement”, *Educational Psychology*, s. 20, ss. 413–427.
- Çağlayan, H. S. (2007) *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı: Ankara.
- Çelik, L. (2004) *Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- De Bello, T. C. (1990) Comparison of Eleven Major Learning Styles Models: Variables, Appropriate Populations, Validity of Instrumentation and The Research Behind Them.
<<http://www.ldrc.ca/projects/atutor/content/7/debello.htm>>, Erişim Tarihi: 01.06.2007.
- Deryakulu, D. (2001) “Yapıcı Öğrenme”, <<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc>>, Erişim Tarihi: 08.07.2008.

- Dunn, R. (1990) “Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles”, *Educational Leadership*, c. 48, s. 2, ss. 15–19.
- Ekici, G. (2002) “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”, *Eğitim ve Bilim*, c. 27, s. 123, ss. 42–47.
- Ekici, G. (2003a) *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Ders Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*, Gazi Kitapevi: Ankara.
- Ekici, G. (2003b) “Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 24, ss. 48–55.
- Ekici, G. (2004) *Öğrenme Türleri Öğrenme Stilleri*, (Gelişim ve Öğrenme, Ed.: A, Ataman), Gündüz Eğitim Yayınları: Ankara.
- Erden, M. ve Altun. S. (2006) *Öğrenme Stilleri*, Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.
- Ergür, D. O. (1998) *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Ergür, D. O. ve Saraçbaşı, T. (2002) “Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri Yönünden İncelenmesi”, *Açıköğretim Fakültesi 20. Kuruluş Yılı Nedeniyle, Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, <http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Derya_Ergur.doc>, Erişim Tarihi: 05.06.2008
- Ersoy, S. (2003) *İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı: Konya.
- Ertürk, S. (1998) *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan: Ankara.

- Felder, R. M. ve Silverman, L. (1988) "Learning and Teaching Styles in Engineering Education," *Engineering Education*, c. 78, s.7, ss. 674–681.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995) "Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education", *Foreign Language Annals*, c. 28, s. 1, ss. 21–31.
- Felder, R. M. (1996) "Matters of style", *ASEE Prism*, c. 6, s. 4, ss. 18–23, <<http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LSPrism.htm>>, Erişim Tarihi: 01.06.2007.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994) *Eğitime Giriş*, Meteksan Matbaacılık: Ankara.
- Fleming, N. D. (1995) "I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom in Zelmer,A.", (ed.) *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*,HERDSA, c. 18, ss. 308 – 313.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993) *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev.: A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur), İmge Kitapevi: Ankara.
- Gencel, E. İ. (2008) "Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi", *İlköğretim Online e-Dergi*, c. 7, s. 2, <<http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m14.pdf>>, Erişim Tarihi: 03.06.2008
- Given, B. K. (1996) "Learning Styles; A Synthesized Model", *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, s. 21, ss. 11–44, [Online]: <http://www.ialearn.org/files_jalt/jalt_21_1996_1%20&%202.pdf>, Erişim Tarihi: 02.06.2007.

- Gökdağ, M. (2004) *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri*, Doktora Tezi, T.C Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Gregorc, A. F. (1982) *Gregorc Style Delineator*, Maynard: MA, Gabriel System, Inc.
- Güllü, A. (2006) Öğrenme Stilleri Envanteri, <<http://w3.gazi.edu.tr/~aligullu/ose.htm>>, Erişim Tarihi: 01.06.2007.
- Güllü, A. (2006) Öğrenme Stilleri Testi, <<http://w3.gazi.edu.tr/~aligullu/ost.htm>>, Erişim Tarihi: 01.06.2007.
- Gülpınar, Y. (2002) “Assessment of web-based courses: a discussion and analysis of learners’ individual differences and teaching – learning process”. In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the department of computer education and instructional technologies.
- Güven, B. (2007) *Öğretimde Bireysel Farklılıklara Bakış: Bilişsel Stiller*, <http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt2+sayi2%2FGuven_doc>, Erişim Tarihi: 05.07.2008
- Güven, M. (2004) *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- İlhan, A. (2002) *İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (1993) *Handbook of individual differences, learning, and instruction*, Hillsdale, N. J. : L. Erlbaum Associates: USA.

- Joniak, A. J. ve Isaksen, S. G. (1998) The Gregorc Style Delineator: Internal Consistency and its Relationship to Kirton's Adaptive Innovative Distinction, *Educational and Psychological Measurement*, s. 48, ss. 1043–1049.
- Kabadayı, A. (2004) İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Biçimleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Malatya.
- Kagan, J. (1965) "Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children", *Child Development*, s. 36, ss. 609–628.
- Kaplan, E. J. ve Kies, D. A. (1995) "Teaching styles and learning styles: Which came first?", *Journal of Instructional Psychology*, c. 22, s. 1, ss. 29.
- Karasar, N. (1995) *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık: Ankara.
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002) "Öğrenme Biçimleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi", *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, c. 6, s. 2, ss. 31–35.
- Keefe, J. W. ve Ferrell, B. G. (1990) "Developing a defensible learning style paradigm", *Educational Leadership*, c. 48, s. 2, ss. 56–61.
- Kılıç, G. B. (2001) "Oluşturmacı Fen Öğretimi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 1, s. 1, ss. 7–22.
- Koçak, T. (2007) *İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Gaziantep.

- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007) “Bilgi yönetimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri”, <http://by2007.bilgiyonetimi.net/bildiriler/kurbanoglu_akkoyunlu.pdf>, Erişim Tarihi: 01.04.2008.
- McCarthy, B. (1987) *The 4 Mat System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*, Excel, Inc: Barrington.
- McKeachie, W. J. (1995) “Learning Styles Can Become Learning Strategies” c. 4, s. 6, <<http://www.ntlf.com/html/pi/9511/article1.htm>> Erişim Tarihi: 01.07.2008.
- Muğan, C. Ş ve Akman, N. H. (2004) “Muhasebe Eğitiminde Öğretim Ve Öğrenim Yöntemleri İle Ders Başarısı Arasındaki İlişki: Pilot Çalışma”, <http://www.isletme.istanbul.edu.tr/surekli_yayinlar/tmes2004/tmes_2004.pdf>, Erişim Tarihi: 15.01.2008.
- Mumford, A. (1995) “Learning Styles and Mentoring,” *Industrial and Commercial Training*, c. 27, s. 8, ss. 4–7.
- Mutlu, M. ve Balım, A. G. (2005) *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (Ed.: M, Aydoğdu ve T, Kesercioğlu), Anı Yayıncılık: Ankara.
- Mutlu, M. (2006) “Öğrenme Stillere Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.2, s.2, <<http://efdergi.yyu.edu.tr>> , Erişim Tarihi: 01.06.2007.
- Myers I. B ve Myers P. B. (1997) *Kişilik “Farklı Tipler Farklı Yetenekler”* (Çev. H. Ovacık), Kuraldışı Yayınları: İstanbul.
- Otrar, M. (2006) *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı: İstanbul.

- Özçelik, D. A. (1989) *Test Hazırlama Kılavuzu*, ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Özden, Y. (1998) *Öğrenme ve Öğretme (2. Baskı)*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve Öğretme (Geliştirilmiş 6. Baskı)*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Özer, B. (1998) *Öğrenmeyi Öğretme*, (Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Ed.: A. Hakan), T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.
- Öztürk, Z. (2007) *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı: Ankara.
- Peker, M. (2003a) “Kolb Öğrenme Stili Modeli”, *Milli Eğitim Dergisi*, s. 157, <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm>>, Erişim Tarihi: 15.04.2007.
- Peker, M. (2003b) *Öğrenme Stilleri ve 4MAT Yönteminin Örgencilerin Matematik Dersindeki Tutum ve Başarılarına Etkisi*, Doklara Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.
- Riding, R. ve Rayner, S (1997) “Towards a categorization of cognitive styles and learning styles”, *Educational Psychology*, c. 17, s. 1/2, ss. 5–24, <<http://www.egitim.aku.edu.tr/levent.doc>>, Erişim Tarihi: 01.05.2007.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*, D. Fulton Publishers: London.
- Saban, A. (2005) *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Sadler-Smith, E. (1997) "Learning Style: Frameworks and Instruments", *Educational Psychology*, c. 17, s. 1/2, ss. 51–13. <<http://www.egitim.aku.edu.tr/levent.doc>>, adresinden 01.05.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kayabaşı, Y. (2007) *Öğretimde Planlama*, (Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ed.: Saracaloğlu, A. S. ve Bahar, H. H), Avcı Matbaacılık: İstanbul.
- Scales, A. Y. (2000) *The Effect of Learning Style, Major, and Gender on Learning Computer-aided Drawing in an Introductory Engineering/Technical Graphics Course*, Unpublished PhD thesis: North Carolina State University.
- Searson, R. ve Dunn, R. (2001) "The Learning-Style Teaching Model", *Science and Children*, c. 38, s. 5, ss. 22–26.
- Senemoğlu, N. (2005) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitapevi: Ankara.
- Shaw, B. ve J.C. Taylor. (1984) "Instructional design: distance education and academic tradition", *Distance Education*, c. 5, s. 2, ss. 277–285.
- Silver, H., Strong, R. ve Perini, M. (1997) "Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences", *Educational Leadership*, c. 55, s. 1, ss. 22–27.
- Sternberg, R. (1994) "Allowing for Styles of Thinking", *Educational Leadership*, c. 52, s. 3, ss. 36–41.
- Şahinel, M. (2005) *Etkin Öğrenme*, (Eğitimde Yeni Yönelimler, Ed.: Ö, Demirel), Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

- Şimşek, A. ve Yıldırım, H. (1999) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Şimşek, N. (2002) “BİG16 Öğrenme Biçimleri Envanteri”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, c.1, s. 1, ss. 33–47.
- Şimşek, Ö. (2007) *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9–11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı: İstanbul.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006) “Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, c. 6, s. 1, ss. 231–264.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2007) “Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim”, < <http://www.qafqaz.edu.az/journal/13-20.pdf>>, Erişim Tarihi: 03.06.2008.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002) “İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, c. 1, s. 1, ss. 79–100.
- Tekez, S. (2004) *Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Temel, A. (2002) “Öğrenme Stilinizi Belirleyin”, *Eğitim ve Bilim*, s.48, ss. 6–9.
- Tezbaşaran, A. (1997) *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- Ülgen, G. (1995) *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*, Bilim Yayınları: Ankara.

Ülgen, G. (1997) *Eğitim Psikolojisi* (Üçüncü Baskı), Alkım Yayınevi: İstanbul.

Ülkü, S. ve Koç, N. (1978) “Faktör Analizi Yetenekleri Sınıflama (Ayırtetme)”, *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 10, s. 1–2, ss. 25–34

Varış, F. (Ed) (1998) *Eğitim Bilimine Giriş*, Alkım Yayınları: Ankara.

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. Y. (2005) “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri”, *İlköğretim-Online*, c. 4, s. 2, ss. 1–6.

<<http://iklogretim-online.org.tr>>, Erişim Tarihi: 11.05.2007.

Yazıcı, E. (2004) *Öğrenme Stilleri İle İlköğretimde Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, T.C Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı: Konya.

Yıldırım, A., Doğanay, A.ve Türkoğlu, A. (2000) *Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*, Seçkin Yayınları: Ankara.

Zanich, M. L. (1991) Kolb Learning Style Inventory ,

<<http://www.coe.iup.edu/rjl/instruction/cm150/selfinterpretation/kolb.htm>> ,

Erişim Tarihi: 08.07.2008

<<http://www.egitim.aku.edu.tr/ogrenstil.doc>> Erişim Tarihi: 12.06.2007.

Ek 1: Bu Araştırmada Kullanılan Öğrenme Stilleri Ölçeği

Bu ölçek kapsamında yer alan cümleler öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu cümlelerden hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Bunun için her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken size en uygun seçeneğin altına(X) işareti koyunuz. İki bölümden oluşan bu ölçekte ilk bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde öğrenme stilleri ölçeği bulunmaktadır.

Ölçek sorularını dikkatlice doldurmak suretiyle araştırmaya büyük ölçüde katkıda bulunmuş olacaksınız. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

I.Bölüm

1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1. Okulunuzun adı:
2. Sınıfınız:.....
3. Cinsiyetiniz ()1. Kız ()2. Erkek
4. Yaşınız:
5. Anne-baba eğitim durumu:

	Anne	Baba
1. Okur-yazar değil	()	()
2. İlkokul	()	()
3. Ortaokul	()	()
4. Lise	()	()
5. Fakülte/Yüksekokul	()	()
6. Lisansüstü	()	()
7. Diğer. Lütfen belirtiniz.		
6. Anne-baba mesleği:

	Anne	Baba
1. Ev kadını	()	
2. Memur	()	()
3. Mimar-Mühendis	()	()
4. İşçi	()	()
5. Doktor-Dış hekim-Eczacı	()	()
6. Çiftçi	()	()
7. Serbest meslek	()	()
8. Emekli	()	()
9. Diğer. Lütfen belirtiniz.		

7. Aylık aile geliriniz (Ailedeki tüm bireylerin gelirlerini dikkate alınız)
Lütfen belirtiniz.

8. Özel ders alıyor musunuz?

()1. Evet ()2. Hayır

9. Daha önce özel ders aldınız mı?

()1. Evet ()2. Hayır

10. Dershane, etüt merkezi veya kursa gidiyor musunuz?

()1. Evet ()2. Hayır

11. Daha önce dershane, etüt merkezi veya kursa gittiniz mi?

()1. Evet ()2. Hayır

II. Bölüm

Bu bölümde yer alan cümleler öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken size en uygun seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.

	Ev et	K ısmen	H ayır
1. Başkalarından bir şeyler öğrenirken gözlemleyerek öğrenmeyi severim			
2. Kendi kendime çalışmaktansa birini dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.			
3. Arkadaşlarım genellikle yerimde duramadığımı düşünürler.			
4. Ders kitabındaki etkinliklerin resimli olanlarını severim.			
5. Ders çalışırken sık sık ara vermeyi tercih ederim.			
6. Bir konuyu başkası okursa, kendi okuduğumdan daha iyi anlarım.			
7. El sanatlarıyla uğraşmak hoşuma gider.			
8. Gözümle takip ederek okumayı severim.			
9. Ders çalışırken müzik dinlemeyi severim.			
10. Gördüklerimi daha iyi hatırlarım.			
11. Tiyatro veya drama etkinliklerinde rol almak hoşuma gider.			
12. Derslerdeki konular şekillerle anlatılırsa, daha iyi anlarım.			
13. Sınıfta tahta silmeyi, pencere ya da kapı açıp kapatmayı hep ben yapmak isterim.			
14. Tanıştığım insanların isimlerini kolayca aklımda tutarım.			
15. Sadece duyarak yapmam gereken görevlerde dikkatimi toplamakta zorlanırım			
16. Boş zamanlarımda arkadaşlarımla konuşmayı severim.			
17. Ders çalışırken masada/sırada tempo tutarım.			

	Evet	Kısme	Hayır
18.Resimli kitapları okumayı, resimsiz olanlara göre tercih ederim.			
19.Konuşurken anlattıklarımı ellerimle desteklerim.			
20.Şarkı sözlerini hatırlamakta zorlanırım.			
21.Bir konudaki şekil veya şemaları kolay hatırlayamam.			
22.Bozulan araçları / oyuncakları tamir etmeyi severim.			
23.Daha önce dinlediğim bir müziği duyduğumda hemen hatırlarım.			
24.Spor yapmayı severim.			
25.Başkasının yüksek sesle okuduğu bir yazıyı gözümle takip etmezsem, anlamakta zorlanırım.			
26.Okulun sportif etkinliklerinde yer almak isterim.			
27.Öğretmenimin konuyu grafik, sembol veya simgelerle anlatmasını isterim.			
28.Gördüklerimden çok söylenenleri hatırlarım.			
29.Sınavlara çalışırken konuların özetini çıkartırım.			
30.Bir şeyler anlatırken ellerim ve bedenim hareket halindedir.			
31.Bir iş yaparken veya bir problem çözerken yüksek sesli düşünmeyi severim.			
32.Karikatür okumayı severim.			
33.Halk oyunları ekibinde oynamak hoşuma gider.			
34.Anlatılmak istenenleri harita ve şemalarla daha çabuk kavrarım.			
35.Grafik ve şemalar sözlü açıklanınca daha iyi anlarım.			
36.Defterimin içini genellikle resimlerle, şekillerle süslerim, karalarım.			
37.Ders çalışırken renkli kalemler kullanmayı severim.			
38.Öğrenirken, elimde bir şeylerle oynamayı severim.			
39.Tanıştığım insanların yüzlerini unutmam.			
40.Yüksek sesle okumayı severim.			
41.Sandalyede/sırada otururken sallanırım ya da bacağımı sallarım			
42.Bir şeyler anlatırken uzun süre konuşmayı sevmem.			
43.Okuduğum deneyleri kendim yaparsam daha kolay öğrenirim.			
44.Çevremdeki insanların davranışlarını gözlemlemeyi severim.			
45.Birisi bir konuyu bana anlatırsa, daha kolay öğrenirim.			
46.Bir problemi şekiller/şemalar çizerek çözmeye çalışırım.			
47.Duyduklarım aklımda daha kolay kalır.			

	Evete	Kısmen	Hayır
48.Öğretmenimin anlattıklarını gözümün önüne getirmeye çalışırım.			
49.Uzun süre hareketsiz oturamam.			
50.Ders çalışırken konuyu sesli okuduğumda daha kolay anlarım.			
51.Okuduklarımı gözümün önünde canlandırmaktan hoşlanırım.			
52.Bir konuyu arkadaşım ile karşılıklı konuşarak öğrenmeyi severim.			
53.Derste kalem veya silgiyle oynarım.			
54.Bir konuyu şekil veya şemalarla daha kolay öğrenirim.			
55.Kavramları yüksek sesle söylersem, daha iyi öğrenirim.			
56.Sözlü olarak yapılan açıklamaların tekrarlanmasını isterim.			
57.Ödevlerdeki eksiklerimi tamamlamak için birinin konuyu anlatmasına ihtiyaç duyarım.			
58.Bir kişinin anlattıklarını kafamda canlandırarak daha iyi öğrenirim.			
59.Ellerimi kullanabileceğim bir şeyler yapmaktan hoşlanırım			
60.Bir konu şekil ve grafiklerle anlatılırsa daha çabuk kavrarım.			
61.Müze ya da sergiye gittiğimde eserlere dokunmak isterim.			
62.Hikâye veya masalları okumaktansa dinlemeyi tercih ederim.			
63.Önünde örnek olursa bir şekli daha kolay çizerim.			
64.Derslerde not tutmaktan sıkılırım.			
65.Oyuncak veya aletleri parçalarına ayırıp sonra yeniden bir araya getirebilirim.			
66.İzlediğim filmleri hatırlamak istediğimde gözümün önüne getiririm.			
67.Konuları kitaptan okumak yerine dersi dinleyerek daha iyi anlarım.			
68.Derste öğrendiklerimi uygulayarak/yaparak daha iyi anlarım.			
69.Çalıştığım konuda şema veya şekil çizersem daha kolay anlarım.			
70.Boş zamanlarımda arkadaşlarımla oyun oynamayı severim.			
71.Bir iş yaparken yaptıklarımı kendi kendime sesli olarak anlatırım.			
72.Okurken yazıları parmağımla takip etmek isterim.			
73.Masa başında çalışılan meslekleri tercih etmek istemem.			
74.Haritalara bakarak yönleri bulabilirim.			
75.Bir konuyu öğrenmek için dinlemem yeterlidir.			
76.Gezip gördüğüm yerleri hatırlamak istersem gözümün önünde canlandırırım.			
77.Bir yeri harita yardımı ile bulmaktansa birine sormayı tercih ederim.			
78.Çalışırken sık sık ara vererek, bir şeyler yerim/içerim.			
79.Yazdıklarımın şekil olarak düzgün görünüp görünmediğine bakarım.			

Ek 2: Öğrenme Stilleri Envanteri

1. Bir şeyi yapmayı öğrenirken, en iyi şöyle öğrenebilirim
 - (G) Birisi bana gösterirken izlersem
 - (D) Birisi bana anlatırsa ve ben dinlersem
 - (BB) Kendi kendime yapmaya çalışarak
2. Bir şeyi okurken
 - (G) Okuduklarımı gözümün önüne getiririm
 - (D) Ya yüksek sesle okur ya da sözcüklerin seslerini kafamın içinde duyarım
 - (BB) Genellikle kıpır kıpır olurum ve okuduklarımı hissetmeye çalışırım
3. Bir yer tarif etmem istenirse
 - (G) Tarif etmem gereken yeri gözümün önüne getiririm ya da çizerek tarif ederim
 - (D) Sözel olarak tarif etmekte güçlük çekmem
 - (BB) Elimle ya da bütün bedenimle hareket ederek tarif ederim
4. Bir sözcüğün nasıl yazılacağından emin değilsem
 - (G) Yazıp doğru görünüp görünmediğine bakarım
 - (D) Söyleyerek doğru olup olmadığına bakarım
 - (BB) Yazıp bana iyi gelip gelmediğine bakarım
5. Yazı yazarken
 - (G) Harflerin ve sözcüklerin düzenli görünmesine dikkat ederim
 - (D) Genellikle harfleri ve sözcükleri kendi kendime söylerim
 - (BB) Kalemime bastırıp yazdığım yazının akışını hissetmeye çalışırım
6. Bir listeyi aklımda tutmam gerekirse
 - (G) Listeyi yazarım
 - (D) Kendi kendime tekrar ederim
 - (BB) Hareket ederken ellerimin parmaklarıyla listedeki maddeleri ilişkilendiririm
7. Tercih ettiğim öğretmenler
 - (G) Ders anlatırken tahta ya da tepegöz kullananlardır
 - (D) Etkili bir şekilde ders anlatanlardır
 - (BB) Bizim hareketli katılımımızı sağlayanlardır
8. Konsantre olmaya çalışırken güçlük çektiğim durumlar
 - (G) Sınıfta çok fazla kalabalık şey ve hareket varsa
 - (D) Sınıfta çok fazla gürültü varsa
 - (BB) Uzun süre hareketsiz oturmam gerekirse

9. Problem çözerken

(G) Problemi görebilmek için şekil çizerim

(D) Problemi kendi kendime seslendiririm

(BB) Hareket eder ya da objeleri hareket ettirerek düşünürüm

10. Bir şey inşa etmek için yönergeler verildiğinde

(G) Onları sessizce okur ve parçaların nasıl bir araya geleceğini gözümün önüne getirmeye çalışırım

(D) Yönergeleri yüksek sesle okur ve parçaları birleştirirken kendi kendime konuşurum

(BB) Önce parçaları bir araya getirir (birleştirir) sonra da yönergeleri okurum

11. Bir şeyi beklerken kendimi meşgul etmek için

(G) Etrafa bakınırım, başkalarını izlerim ya da okurum

(D) Başkalarıyla konuşur ya da onları dinlerim

(BB) Etrafta dolaşırım, elimde bir şeylerle oynarım ya da otururken ayaklarımı sallarım

12. Eğer sözlü olarak birisine bir şeyi tarif etmem gerekse

(G) Kısaca anlatırım çünkü uzun konuşmayı sevmem

(D) Çok detaylı anlatırım çünkü konuşmayı severim

(BB) Konuşurken hareketlerle de desteklerim

13. Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken

(G) Söylediklerini gözümün önüne getirmeye çalışırım

(D) Dinlemekten hoşlanırım ama kesip ben konuşmak isterim

(BB) Eğer anlatımı detaylı ve uzun olursa sıkılırım

14. İsim hatırlamaya çalışırken

(G) Yüzleri hatırlarım ama isimleri unuturum

(D) İsimleri hatırlarım ama yüzleri unuturum

(BB) İsim ya da yüz hatırlamam ama o kişiyi tanıdığım durumu hatırlarım

Puanlama: Her harf için yazılan işaretleri toplayın ve aşağıya yazın. En fazla sayıyı toplayan alan sizin baskın olan stilinizi gösterir. Ama çoğu kimse aynı anda bütün stilleri kullanabilir.

Görerek: Duyarak: Bütün Bedenimle: G: _____ D: _____ BB: _____

Kaynak: Jonelle, A. B. (?) Learning to Study Through Critical Thinking, Akt: Güllü, 2006.

Ek 3: Öğrenme Stilleri Testi

Sizi en iyi tanımlayan aktivitelerin yanına bir işaret koyun. İçinde en fazla işaret bulunan bölüm sizin baskın öğrenme stilinizi belirler. Farklı bölümlerde aynı sayıda işaretlenmiş aktivite bulunabilir. Bu da davranışlarınızda ya da öğrenme ortamlarında her üç öğrenme stilini de eşit ağırlıklı olarak kullandığınızı gösterir.

Dokunarak-Hareket ederek

1. ___ Boş bir kâğıda sütunlar çizmem istendiğinde kâğıdı katlarım
2. ___ Sandalyede otururken sallanırım
3. ___ Bacağımı sallarım
4. ___ Kalemimi elimde döndürürüm, masada tempo tutarım
5. ___ Her şeye dokunmak isterim
6. ___ Kapının üst çerçevesine asılarak odaya atlamak isterim
7. ___ Bir şeye dokunmadan sadece görerek ve duyarak ona inanmam
8. ___ Genellikle hiperaktif olduğum söylenir
9. ___ Objeleri biriktirmeyi severim
10. ___ Kürdanları, kibritleri küçük küçük parçalara kırarım
11. ___ Aletleri açan boşaltır sonra yine bir araya getiririm
12. ___ Genellikle çok banyo yapar ya da duş alırım
13. ___ Genellikle ellerimi kullanarak ve hızlı konuşurum
14. ___ Başkalarının sözünü keserim

_____ TOPLAM

Duyarak

1. ___ Konuşmayı severim
2. ___ Dinlemeyi severim
3. ___ Kendi kendime konuşurum
4. ___ Yüksek sesle okurum
5. ___ Okurken parmağımla takip ederim
6. ___ Okurken kâğıda çok yaklaşıyorum
7. ___ Gözlerimi ellerime dayarım
8. ___ Genellikle diyagram ve grafiklerle aram iyi değildir
9. ___ Yazılı karikatürleri tercih ederim
10. ___ Görsel ve sözcük hatırlama hafızam iyi değildir

11. ___ Kopyalanacak bir şey olmadan kolay çizemem
12. ___ Haritalardan çok sözel tarifleri ve yönergeleri tercih ederim
13. ___ Öğrenmek için jingle kullanırım
14. ___ Sembol ve simgelerle aram iyi değildir
15. ___ Sessizliğe dayanamam, ya ben ya da diğerlerinin konuşmasını isterim

_____ TOPLAM

Görerek

1. ___ Duyduğum yönergelere dikkat etmem
2. ___ Sözel tariflerin tekrarlanmasını isterim
3. ___ Sözcükleri hatasız yazarım
4. ___ Konuşmacının ağzını izlerim
5. ___ Şarkı sözlerini hatırlamada zorlanırım
6. ___ Çok not tutarım
7. ___ Başkalarının ne yaptığını gözlerim
8. ___ Radyo ve televizyonu yüksek sesle dinlerim
9. ___ Diyagram ve grafikleri kolay algılarım
10. ___ Telefonda konuşmayı sevmem
11. ___ Biri bana ders verir gibi bir şeyler anlatırsa başka dünyalara dalarım
12. ___ Sözel yönergeleri kullanamam..haritaya gereksinim duyarım

_____ TOPLAM

Kaynak: *Nancy Cheatwood Ellis © 1996 "A Very Special Education Page"* Akt:
Güllü, 2006.

Ek 4: Yetişkinler İçin Öğrenme Tip Göstergesi Envanteri

Kişisel tip tercihinizi ve buna bağlı olarak öğretme stilinizi bulmak için, ilk önce, envanterde A ve B olarak verilen ifadelerden sadece birini seçiniz. Bu ifadelerden bazıları için “duruma göre değişir” veya “her ikisi de olabilir” demeniz çok normaldir. Burada önemli olan nokta, envanterdeki ifadeleri şu anda hissettiğiniz ve günlük hayatta davrandığınız biçimde işaretlemenizdir. İkinci olarak, her bölüm için, öğretme tercihinizi tanımlayan tip kodunu (Ş veya Ç, U veya S, Ü veya D, Y veya A) seçin. Üçüncü olarak, her bölüm için A ve B tercihlerine karşılık gelen tip kodunun sayısını hesaplayın ve her bölümün altına baskın tip adını yazın (Çizelge 1). Bölüm 1 için, örneğin, eğer bir öğretmen Ş’yi en az 3 veya daha fazla tercih etmiş ise, bu öğretmenin baskın tipinin dışadönük, yok eğer Ç’yi en az 3 veya daha fazla tercih etmiş ise, bu öğretmenin baskın tipinin içedönük olduğu söylenebilir. Dördüncü olarak, her bölüm için belirlenen baskın tip kodlarını yan yana getirerek, kendinizin öğretme stilini belirleyin. Son olarak, Çizelge 2’deki özet olarak verilen 16 farklı bilişsel öğretme stillerini inceleyerek, kendinizin öğretme stilinin hangisi olduğunu kararlaştırın.

BÖLÜM 1: DIŞADÖNÜK VEYA İÇEDÖNÜK	
1	A. Bazen sorulara hiç düşünmeden çabucak cevap veririm. B. Bir soruyu cevaplamadan veya bir konu hakkındaki görüşümü bildirmeden önce enine boyuna düşünürüm.
2	A. Deneme – yanılma yöntemini kendimden emin bir şekilde kullanırım. B. Bir şeyi denemeden önce, onu derinlemesine anlamayı yeğlerim.
3	A. Diğer insanların benden ne beklediğini bilmek isterim. B. Her şeyi kendi başıma yapmayı yeğlerim.
4	A. Diğer insanların etrafında iken kendimi enerji dolu ve rahat hissedirim B. İnsanlarla birlikte iken kendimi genellikle yorgun hissettiğimden, böyle ortamlardan uzaklaşmaya çalışırım.
5	A. Genellikle, çeşitlilik ve hareketlilikten hoşlanırım. B. Genellikle, düşüncelerimi yoğunlaştırabileceğim sessiz ortamları tercih ederim.

BÖLÜM 2: DUYUSAL VE SEZGİSEL	
1	A. Olayların görüldüğü gibi olup olmadığını anlamak için bütün detayları incelerim. B. Olayların detaylarını atlayarak, onların gizli anlamlarını bulmaya çalışırım.
2	A. Olaylar hakkındaki bütün bilgileri elde etmek için, bütün materyalleri okurum. B. Genellikle; rutin, yavaş ve tekrara dayalı etkinliklerden hoşlanmam.
3	A. Olayları olduğu gibi kabul ederim ve olayların oluşumu hakkında geçmişle günümüz arasında bir bağlantı ararım. B. Her olaya karşı ani bir tavır alır ve sezgilerimle hareket ederim.
4	A. Kendimi daha çok, gerçekçi ve pratiğe değer veren biri olarak tanımlarım. B. Kendimi daha çok, hayalci ve keşfe değer veren biri olarak tanımlarım.
5	A. Kendimi yönlendirmede ilhamları pek dikkate almam. B. Kendimi olaylara karşı her zaman enerji dolu hissederim.

BÖLÜM 3: DÜŞÜNEN VEYA DUYGUSAL	
1	A. Yaptığım her şey, adaletli olmak ihtiyacımdan kaynaklanır. B. Uyum içinde olmak, hayatımdaki en önemli yönlerimden birisidir.
2	A. Karar verirken bütün gerçeklerin mantıklı bir analizini yaparım. B. Karar verirken insanların iyiliğini göz önünde bulundururum.
3	A. İnsan ilişkilerinin bir parçası olarak, adil ve dürüst eleştirileri doğal olarak nitelendiririm. B. Zıtlıklardan hoşlanmam ve eleştiri yapmaktan veya almaktan çok huzursuz olurum.
4	A. Duygusal davranarak iyi kararlar verilebileceğine inanmam. B. Olayları anlamak için çabaladığımda, insanların beni analiz etmelerinden veya eleştirmelerinden incinirim.
5	A. Benim için duygularımı özgürce açığa vurmak çok güçtür. B. Kendi duygularımı kolayca açığa vurabildiğim gibi, başkalarının duygularını da rahatlıkla anlayabilirim.
BÖLÜM 4: YARGISAL VEYA ALGISAL	
1	A. Hayatımdaki olayları, olmaları gerektiği gibi kontrol altında tutmayı severim. B. Karar vermeden önce, konu hakkındaki olayları tamamıyla anlamaya çalışırım.

2	<p>A. Bir kez karar verirsem, onu kolay kolay değiştirmem.</p> <p>B. Karar vermeyi mümkün olduğunca geciktiririm ve verdiğim kararları da gerektiğinde değiştiririm.</p>
3	<p>A. Hayatımdaki olayların akışını yönlendiren düzenli bir sisteme ihtiyacım vardır.</p> <p>B. Hayatımı esnek bir yapıda idame ettirmeyi severim.</p>
4	<p>A. Önceliklerimi düzenlerken, eğlenceden önce işlerime zaman ayırırım.</p> <p>B. “Daha çok zaman var.” anlayışı, günlük hayatımdaki işlerimi oldukça zora sokmaktadır.</p>
5	<p>A. Benim ideallerimi ve hayat standartlarımı paylaşan arkadaşlarımı severim.</p> <p>B. Ortak ilgileri ve tecrübeleri paylaşabileceğim arkadaşları seçerim.</p>

Kaynak: Saban, 2005.

Ek 5: Myers-Briggs Tip Göstergesi (Öğrenciler İçin Öğrenme Tip Envanteri Göstergesi)

BÖLÜM 1: İç / dışa dönüklük

1. Sınıf tartışmalarında;
 - a. Genellikle ben konuşurum. b. Sadece gerektiğinde konuşurum.
2. Okulda ödev olarak büyük bir proje verildiğinde;
 - a. Projeyi, kendi kendime çok daha iyi yaparım. b. Projeyi, bir grupla fikirlerimi tartışarak daha iyi yaparım.
3. Senenin başında;
 - a. Birisi benimle konuşuncaya kadar beklerim. b. Herkesle, ilk ben konuşmaya çalışırım.
- 4.Öğretmen sınıfta bir soru sorduğunda;
 - a. Soruya hemen cevap vermek isterim. b.Cevabını kesin olarak bildiğim zaman, soruya cevap veririm.
5. Kendimi kötü hissettiğimde;
 - a. Düşüncelerimi toplamak için yalnız kalmayı isterim (örneğin, t.v. seyretmek gibi). b.Bir arkadaşımın olmayı isterim (örneğin, onunla birlikte sinemaya gitmek gibi).
6. Arkadaşlarım söz konusu olduğunda;
 - a.Kendileriyle çok şey yapabileceğim pek çok yakın arkadaşım vardır. b.Kendileriyle çok şey yapabileceğim yalnız bir veya iki yakın arkadaşım vardır.
10. Kendimi : a. Korkusuz, girişken bulurum. b. Tedbirli bulurum.

BÖLÜM: 2 Duyusal / Sezgisel

- 1.Daha çok;
 - a. Bilim kurgu romanlarını ve piyeslerini okumayı severim
 - b. Gerçekçi ve eğitici kitapları okumayı severim
- 2.Sınav olurken daha çok;
 - a.Doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi soruları tercih ederim.
 - b.Kompozisyon ya da klasik türdeki soruları cevaplamayı tercih ederim.
- 3.Arkadaşlarım problemlerini bana getirirler, çünkü onlar;

a. Problemlerini, benim çözebileceğime inanırlar. b. Problemlerini ve çözümlerini benimle paylaşmayı severler.

4. Elbise olarak ;

a.Hiç kimsenin giymediği, farklı stilleri giymek isterim. b.Bana uyan ve rahat olanları giymek isterim.

5.Eski bir mağara, benim için; a. Kirli ve sıkıcıdır. b. İlginç şeylerle doludur.

6. Benim de şahit olduğum bir olayı, başkasından dinliyorken, olayla ilgili;

a.Çok fazla detay dinlemekten sabırsızlanırım ve anlatan kişinin sonuca çabuk gelmesini isterim.

b.Detayları doğru bulmazsam hemen araya girer onları düzeltirim.

7.Ben; a.Yakın çevremde olan biteni çok iyi fark ederim. b.Yeni bir durumda olabilecek olayları önceden, iyi tahmin edebilirim.

BÖLÜM: 3 Düşünür / Duygusal

1. Ben okul müdürü olsam ve bir kargaşa, kavga veya anlaşmazlık olsa;

a.Böyle bir durumda doğru ya da yanlış olan şeyleri dikkatlice gözden geçirir, herkes için en iyi olanı yapmaya çalışırım.

b.Neyin adil olduğunu bulmak için, okul disiplin kurallarına başvururum.

2. Yapıcı bir eleştiride bulunmak ; a.Karşımdakine yardım etmek için iyi bir yoldur.

b.Genellikle karşımdakinin duygularını incitir.

3. İyi bir arkadaşlık kurmak için; a. Karşımdakine her şeyi olduğu gibi, doğru ve dürüstçe söylemek iyidir.

b.Karşımdakinin hislerini incitmemek adına, bazı gerçekler saklanabilir.

4. Konulan bir sınıf kuralı; a. Bazı özel durumda bozulabilir. b.Öğretmenin bilgisi dahilinde bozulursa, bu kurala uyanlara adaletsizlik olur.

5.Bir durumu veya olayları değerlendirirken; a. Bu olayı, sanki kendimize oluyormuş gibi görmemiz gerekir.

b. Geriye çekilip bu olaya karşı sadece izleyici gibi davranmak iyidir.

6. Zaman; a.Fikirleri veya bilgileri tartışarak daha iyi değerlendirilir. b.Bir birimizi destekleyerek ve anlamaya çalışarak daha iyi değerlendirilir.

7. Başkaları; a. Beni, aptal gibi gördüğünde moralim çok bozulur. b. Benden hoşlanmadığında moralim çok bozulur.

BÖLÜM: 4 Algılayan / Yargılayan

1. Eşyalarımı (örneğin, kitabımı, defterimi veya sıramı) a.Daima yerinde ve düzenli olarak görmek isterim.
 b. Başkalarının dağınık görünse de, kendime has bir düzende tutarım.
2. İnsanlar; a.Bana, biraz rahat olmamı söylerler. b. Kendime çeki düzen vermemi söylerler.
3. Bana göre; a.Öğretmenler, yaptığı her şeyde planlı olmalıdırlar.
 b. Öğretmenlerin yaptığı her şeyden öğrenciler zevk almalıdırlar.
- 4.Ödev konuları verildiğinde; a.Bunlardan birini, beğenmeden önce birkaç konuyu araştırırım.
 b.Hemen bir konu seçer ve bunun üzerinde mümkün olduğu kadar hızlı çalışırım.
5. Seyahate çıkacağım zaman; a. Gidebileceğim yer konusunda fikrimi değiştirebileceğim ihtimali ile esnek davranırım. b.İyi bir plan yapar ve ona bağlı kalırım.
6. Sınıf kurallarını öğretmenler; a. Sadece kendileri koymalıdırlar. b. Öğrencilerinde fikirlerini alarak, onlarla birlikte koymalıdırlar.
7. Ben; a. Azimli bir kişi olmayı tercih ederim. b. Meraklı bir kişi olmayı tercih ederim.

Ek 6: Öğrenciler İçin Öğrenme Stilleri Belirleme Listesi

1. Sınıfta arkadaşlarımla birlikte tartışarak ve sohbet ederek öğrenmeyi severim.	
2. Kendi kendime çalışmayı severim.	
3. Yanlışlarımı öğretmenimin anlatarak düzeltilmesini severim.	
4. Düzenli bir sıram olsun isterim ve sürekli düzenli olması için çaba sarf ederim.	
5. Sınıfta hareket edebileceğim her olaya var gücümle koşarım ve katılırım.	
6. Fıkra ve masal anlatmaktan hoşlanırım.	
7. Defterime sürekli şekiller çizerim.	
8. Daha iyi öğrenmek için müzik ve ritmi severim.	
9. Ellerimi kullanabileceğim bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	
10. Sınıfta çok fazla konuşurum.	
11. Okuldaki sportif faaliyetleri severim ve katılırım.	
12. Öğretmenler sınıfta çok hareket ettiğimi düşünürler.	
13. Okul şarkılarını çok severim ve çabuk öğrenirim.	
14. Boş zamanlarımda arkadaşlarımla konuşmayı severim.	
15. Yeni gördüğüm şeyleri mutlaka elime alır ve incelerim.	
16. Çalışırken sık sık durur, başka şeyler yaparım.	
17. Arkadaşıma el şakası yapmayı severim.	
18. Çizgi roman okumayı severim.	
19. Resimli bulmaca çözmeyi severim.	
20. Sessiz okumayı severim.	
21. Okunmakta olan bir metnin bir kopyasını takip etmezsem anlayamam.	
22. Yüksek sesle okumayı severim.	
23. Masal ve kitap kasetleri dinlemeyi severim.	
24. Anlatmayı yazmaya tercih ederim.	
25. Harita, poster ve şemalarla anlatılmak istenenleri çabuk kavrarım.	
26. Görmediğim şeyi kavrayamam.	
27. Aktif olarak katıldığım etkinlikleri severim.	
28. Kendi kendime çalışmaktansa öğretmeni dinlemeyi severim.	
29. Öğretmenlerim ve anne babam sık sık eşyalara dokunmamam gerektiğini söyler.	
30. Sınıfta tahtayı silmeyi, pencereleri ya da kapıyı açıp kapamayı hep ben yapmak isterim.	
31. Bir konuyu kendim okumaktansa başkası anlatır ya da okursa daha iyi anlarım.	
32. Gördüklerimden daha iyi anlam çıkarırım.	
33. Olay ya da konular dramatize edilirse daha iyi anlarım.	

Ek 7: Yetişkinler İçin Öğrenme Stilleri Belirleme Listesi

1. Uzun sohbetler yapmayı severim.	
2. Çalışmaya başlamadan önce masayı düzenlerim.	
3. Bir işe yoğunlaşmam gerekse bile, bulunduğum yerde hafif bir müziğin olması beni mutlu eder.	
4. Karşımdaki eğri bir tabloyu ya da perdeyi hemen fark eder ve düzeltirim.	
5. Heyecanlı bir konuyu anlatırken genellikle ayağa kalkar ve tüm vücudumu kullanarak anlatırım. (Pek yakışık almayacağı için yapmayabilirim de.)	
6. Fıkra ve masal anlatmaktan hoşlanırım.	
7. Telefonla konuşurken, bir seminer ya da toplantıyı izlerken sık sık kendimi resim ya da figür çizerken bulurum.	
8. Bir enstrüman çalar veya çalınan bir parçayı kolaylıkla öğrenir ve söylerim.	
9. El sanatları konusunda çalışmalar yaparım ya da bu konuya yatkın olduğumu bilirim.	
10. Yakınlarım bazen çok konuştuğum için beni uyarırlar.	
11. Tertipli ve düzenli olmam gerektiği için olurum. Tertip ve düzenin amacı aradığımı hemen ve kolayca bulmaktır.	
12. İyi resim çizerim.	
13. Telefon numarasını biri bana söylüyormuş ya da ben sesli söylüyormuşum gibi hatırlarım.	
14. Telefon numarasının ilk tuşuna dokunduktan sonra sanki elim numarayı biliyor gibi geri kalan numaraları tuşlarım.	
15. Sevdiğim kişilerle beraberken elimi onların omzuna atarım ya da koluna, omzuna dokunurum.	
16. Başkalarının hâl ve hareketlerini kolayca taklit ederim.	
17. Çizgi roman okumayı severim.	
18. İleriye dönük planlar yapmayı severim.	
19. Sessiz okumayı severim.	
20. Okunmakta olan bir metnin bir kopyasını takip etmezsem anlayamam.	
21. Yüksek sesle okumayı severim.	
22. Müzik dinlemeyi çok severim.	
23. Bir şeye konsantre olmak istediğimde çevreden gelen seslerden çok rahatsız olurum.	
24. Harita, poster ve şemalarla anlatılmak isteneni daha iyi anlarım.	
25. Görmediğim şeyi kavramakta zorlanırım.	
26. Sportif faaliyetlere katılırım.	
27. Bir konuyu okumaktansa birinin anlatmasını tercih ederim.	
28. Alışverişe gittiğimde ilgimi çeken her şeyi elime alır ve bakarım.	
29. Bir yerde uzun müddet oturursam sağa sola oynar, parmaklarımı çıtlatır,	

ayağımı sallar ya da parmaklarımla masayı tıkladırım.	
30. Ahenkli ve güzel bir konuşmam olduğunu söylerler.	
31. Bir telefon numarasını hatırlamak istediğim zaman, bir yerde yazılmış hâliyle gözümün önüne gelir.	
32. Tamir işlerinde becerikliyimdir.	

Kaynak: Boydak, 2001.

Ek 8: Kolb Öğrenme Stili Ölçeği

Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan 12 adet durum verilmiştir. her durum için size en uygun olan cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2 ve en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlenin başında bırakılan boşluğa yazınız.

Örnek: öğrenirken __4__ mutluyum. __1__ hızlıyım. __2__ mantıklıyım. __3__ dikkatliyim.

Örnek:

1. Öğrenirken ...,

- duyularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
- fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
- bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi ...,

- duyularıma ve önsezilerime güvendiğimde öğrenirim.
- dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde öğrenirim.
- mantıksal düşünmeyi temel aldığımında öğrenirim.
- bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımında öğrenirim

3. Öğrenirken...,

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

4. ----- Duyularıyla öğrenirim.

- İzleyerek öğrenirim.
- Düşünerek öğrenirim.
- Yaparak öğrenirim.

5. ----- Yeni deneyimlere açık olurum.

- Konunun her yönüne bakarım.
- Analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
- Denemekten hoşlanırım.

6. Öğrenirken...,

- sezgisel biriyim
- gözleyen biriyim.
- mantıklı biriyim.
- hareketli biriyim..

7. En iyi,

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

8. Öğrenirken...,

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

9. En iyi ...,

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

10. Öğrenirken...,

- kabul eden biriyim.
- çekingen biriyim.
- akılcı biriyim.
- sorumlu biriyim.

11. Öğrenirken...,

- katılıyorum.
- gözlemekten hoşlanırım.
- değerlendiririm.
- aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi ...,

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

Kaynak: Gülpınar, 2002.

Ek 9: İngilizce Öğrenen Yetişkinler İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği

Adınız/Soyadınız:

Yaşınız:

18-20 ()

20-25 ()

25-35 ()

35 ve üstü ()

Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

Eğitim Durumunuz:

İlköğretim ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek Lisans ()

Tamamen Katlıyorum

Katlıyorum

Kararsızım

Katılmıyorum

Hiç Katılmıyorum

İngilizce dersi sırasında, İngilizce'yi en kolay...

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. okuma etkinlikleriyle öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 2. yazma etkinlikleriyle öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 3. kasetler dinleyerek öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 4. eğitsel oyunlarla öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 5. konuşma etkinlikleriyle öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 6. resim, film ve video kasetlerle öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 7. ders boyunca tüm yapıları defterime yazarak öğrenirim. | () | () | () | () | () |
| 8. projeler üzerinde çalışarak öğrenirim. | () | () | () | () | () |

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İngilizce öğretmenin ...					
9. beni derse katılmaya cesaretlendirmesini isterim.	()	()	()	()	()
10. ilgi alanlarımdan bahsetmeye izin vermesini isterim.	()	()	()	()	()
11. bütün hatalarımı anında düzeltmesini isterim.	()	()	()	()	()
12. bana hatalarımı kendi kendime bulma fırsatını vermesini isterim.	()	()	()	()	()
İngilizce'ye ...					
13. kendi kendime çalışmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
14. bütün sınıfla birlikte öğrenmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
15. diyaloglarla öğrenmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
16. küçük gruplarla öğrenmeyi tercih ederim.	()	()	()	()	()
Yeni İngilizce sözcükler öğrenirken,					
17. sözcüklerin farklı anlamlarını karşılaştığımda daha kolay hatırlarım.	()	()	()	()	()
18. sözcüklerin yazılışlarını görerek öğrendiğimde daha kolay hatırlarım.	()	()	()	()	()
19. sözcüklerin okunuşlarını (telaffuzlarını) dinleyerek öğrendiğimde daha kolay hatırlarım.	()	()	()	()	()
20. sözcüklerle ilgili drama, rol yapma ve oyunlarla daha kolay hatırlarım.	()	()	()	()	()

	Öğrenme Ortamı				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Sınıf dışında (evde, işte, vb.), İngilizce'yi ...					
21. İngilizce gazete, magazin ve/veya kitaplar okuyarak daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()
22. İngilizce TV programlarını izleyerek daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()
23. Çalışma kasetleri dinleyerek daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()
24. İngilizce yazılar (günlük, hikaye, özet, vb.) yazarak daha rahat öğrenirim.	()	()	()	()	()
25. İngilizce kitaplarımdan çalışıp, sınavlar ve testler yaparak daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()
26. Yabancılarla İngilizce konuşup, pratik yaparak daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()
27. İngilizce konuşulan ülkelerin kültürleriyle ilgili bilgiler öğrenerek daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()
28. İngilizce'yi kullanmaya mecbur olduğum durumlarda (iş yazışmaları, telefon görüşmeleri vb.) daha kolay öğrenirim.	()	()	()	()	()

Kaynak: İlhan, 2002.

Ek 10: Öğrenme Stilleri Envanteri (2)

Bu ölçekte, öğrenirken sergilediğiniz yaklaşım ve stillerinizi saptanmaya çalışılmaktadır. Araştırma amaçlı olan bu ölçekte kendi düşünce ve özelliklerinizi yansıtan cevaplar vereceğinizi ümit ediyoruz. Cevap ve ilgilerinizden dolayı şimdiden teşekkürler.

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bir konuyu en iyi bilgi, açıklama ve tartışma içeren bir sunuyu dinleyerek daha iyi öğrenebilirim.	()	()	()
2. Bilgiyi kara tahtada yazılmış, görsel yardımcılarla desteklenmiş ve işaretlenmiş olarak görmeyi tercih ederim.	()	()	()
3. Gözden geçirirken ya da (incelemelerde) tekrar yaparken bazı şeyleri yazmayı ve notlar almayı severim.	()	()	()
4. Sınıfta posterler, modeller, gerçekçi araştırmalar ve diğer aktiviteleri kullanmayı tercih ederim.	()	()	()
5. Diyagram, grafik veya görsel sunuların açıklanmasına ihtiyaç duyarım,	()	()	()
6. Ben kendi ellerimle çalışarak bir şeyler üretmekten hoşlanırım.	()	()	()
7. Grafik ve tablo oluşturma ve yapma konusunda yetenekliyim ve hoşlanırım.	()	()	()
8. Sesler kafiyeli ya da birbiriyle uyumluysa çok daha iyi ifade edebilir, söyleyebilirim.	()	()	()
9. Bazı şeyleri en iyi birçok defa yazarak hatırlarım.	()	()	()
10. Haritadaki yönlendirmeleri takip edebilir ve kolayca anlarım.	()	()	()
11 Akademik konuları en iyi, konferans ve sunulan dinleyerek yapabilirim.	()	()	()
12. Ceplerimde bozuk paralar ve anahtarla oynarım.	()	()	()
13. Kelimeleri yazmaktan ziyade, heceleyerek ve yüksek sesle tekrar ederek daha iyi öğrenirim.	()	()	()
14. Bir haberi radyodan dinlemekten ziyade gazete okuyarak daha iyi anlayabilirim.	()	()	()
15. Çalışırken sakız çiğneme, sigara içme yada atıştırma gibi davranışları yaparım.	()	()	()

16. Bir şeyi hatırlamanın en iyi yolunun onu kafadan (zihinden) çizmek (tasarlamak) olduğunu düşünüyorum.	()	()	()
17. Kelimeleri hecelemeyi parmaklarımla sayarak gerçekleştiririm.	()	()	()
18. İyi bir konferans veya konuşma dinlemeyi, aynı konuyu bir ders kitabından okumaya tercih ederim.	()	()	()
19. Yazboz ve labirentlerle çalışmada ve onları çözmede iyiyim.	()	()	()
20. El becerilerine dayalı öğrenme durumlarında ya da el becerisiyle gerçekleştirdiğim etkinlikleri daha iyi öğrenirim.	()	()	()
21. haberleri radyodan dinlemeyi, onları gazeteden okumaya tercih ederim.	()	()	()
22. İlginç bir konu hakkında, onunla ilgili okuyarak bilgi sağlamayı tercih ederim	()	()	()
23. Dokunmaya dayalı etkileşimlerde kendimi rahatsız hissederim,	()	()	()

Kaynak: Ersoy, 2003.

Ek 11: Öğrenme Stilleri Ölçeği

Bu anket kapsamında yer alan 21 cümle öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu cümlelerden hiçbirinin kesin olarak doğru cevabı yoktur. Her cümle ile ilgili görüş, kişiden kişiye değişebilir. Bunun için her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken size en uygun seçeneğin altına (X) işareti koyunuz.

Anket sorularını dikkatlice doldurmak suretiyle araştırmaya büyük ölçüde katkıda bulunmuş olacaksınız. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Cümleler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Oldukça sık	Her zaman
1. Dinlediğim bir konuyu, okuduğum bir konuya göre daha çok hatırlarım.					
2. Yazılı açıklamaları, sözel olan açıklamalara göre daha iyi izlerim.					
3. Görsel tekrar olması için, yazmayı veya not almayı severim.					
4. Kurşunkalem veya tükenmezkalemle yazarken oldukça sert bastırıyorum.					
5. Grafiklerin ve şemaların sözlü açıklamalarını tercih ederim.					
6. Araçlarla çalışmayı severim.					
7. Grafik, diyagram gibi şekilli gösterimleri okumayı severim.					
8. Bir çift ses duyduğumda seslerin uyumlu olup olmadığını söyleyebilirim.					
9. Birkaç kez yazarsam daha iyi hatırlarım.					
10. Haritalara bakarak yönleri bulabilirim.					
11. Konuları kitaptan okumak yerine dersi dinleyerek ve teyp dinleyerek daha iyi anlarım.					
12. Kelimeyi kâğıda yazmaktansa yüksek sesle söyleyerek ve heceleyerek daha iyi öğrenirim.					
13. Çalışırken sakız çiğnemeyi veya çerez yemeyi severim.					
14. Bir şeyleri zihnimde canlandırarak hatırlamaya					

çalışırım.					
15. Yeni bir kelimeyi telaffuz ederken, kelimeyi parmağımla heceleyerek öğrenirim.					
16. Konuyla ilgili materyali okumak yerine, iyi bir öğreticiden ve konuşmacıdan dinlemeyi tercih ederim.					
17. Bulmaca ve yapbozları çözmeyi severim.					
18. Konuyla ilgili içeriği tartışmak yerine, yazılı materyalleri okuyarak öğrenmeyi tercih ederim.					
19. İlginç konularla ilgili materyalleri okuyarak bilgi edinmeyi severim.					
20. Bir başkasıyla dokunma, kucaklaşma ve tokalaşmada kendimi çok rahat hissederim.					
21. Yazılı olanlara göre, sözlü yönergeleri daha iyi takip ederim.					

Kaynak: Tekez, 2004.

Ek 12: En İyi Nasıl Öğrenebilirim?

Bu anket en iyi hangi yolla öğrendiğinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Tercih ettiğiniz belirli bir öğrenme stili olacaktır. Bu stil kısmen sizin düşünce ve bilgileri algılama ve ifade etmedeki tercihlerinizi ortaya koyacaktır.

Tercihinizi en doğru ifade eden cevabı seçip yanındaki harfi daire içine alınız. Eğer size uyan birden çok seçenek varsa diğerlerini de işaretleyiniz. Yanıtı size uymayan soruları bos bırakınız. Ama en az 10 soru cevaplayınız.

1. Yanınızdaki bir arkadaşınıza yol tarif ediyorsunuz. Arkadasınız şehirde bir otelde kalıyor ve daha sonra sizi evinizde ziyaret etmek istiyor. Kiralık bir arabası var.

- Kağıt üzerine bir harita çizersiniz.
- Sözle tarif edersiniz.
- Harita çizmeden kağıt üzerine yazarak belirtirsiniz.
- Onu kaldığı otelden arabanızla alırsınız.

2. ‘BAGIMLI’ ya da ‘BAGAMLI’ hangisi doğru, emin değilsiniz.

- Sözlüğe bakarsınız.
- Kelimeyi gözünüzün önüne getirerek doğru seçeneği bulmaya çalışırsınız.
- Aklınızdan kelimeyi geçirirsiniz
- İki şekilde de yazıp birisini seçersiniz.

3. Dünya seyahati için bir yolculuk rehberi elinize geçti. İlgileneceğini düşündüğünüz bir arkadaşınız var,

- Hemen arar seyahatten bahsedersiniz.
- Rehberin bir kopyasını gönderirsiniz.
- Dünya haritasını gösterirsiniz.
- Ziyaret edeceğin her yerde ile ilgili planlarını ona anlatırsın.

4. Aileniz için özel bir yemek pişirmek istiyorsunuz.

- Tarif gerektirmeyen, bilinen bir yemek pişirmeyi tercih edersiniz.
- Resimlere bakarak fikir edinmek için saatlerce yemek kitaplarını karıştırırsınız.

c. İyi bir tarif bulabileceğiniz belli bir yemek kitabına bakarsınız.

5. Yabanıl hayat ve parklar hakkında bilgilendirilmek üzere size bir grup turist gönderildi.

a. Yabanıl hayat ve parklara götürerek bilgilendirirsiniz.

b. Slayt ve fotoğraflar gösterirsiniz.

c. Yabanıl hayat ve parklar hakkında broşürler veya bir kitap verirsiniz.

d. Yabanıl hayat ve parklar hakkında bilgi verirsiniz

6. Yeni bir teyp almaya karar verdiniz. Kararınızı fiyatı dışında en çok hangi özelliği etkiler?

a. Satıcı size bilmek istediğiniz her şeyi söylüyor.

b. Teyp hakkında detayları okursunuz.

c. Kumandayla oynar, sesini dinlersiniz.

d. Çok akıllı ve modern görünüyor.

7. Hayatınızda bir şeyin yapılışını öğrendiğinizi bir an düşünün. Örneğin yeni bir oyun öğrenmek gibi. Fakat bunun bisiklete binmek gibi tamamen fiziksel bir teknik gerektiren bir aktivite olmamasına dikkat edin. Size en çok yardımcı olan teknik aşağıdakilerden hangisiydi?

a. Görsel bilgiler-resimler, semalar, grafikler

b. Yazılı talimatlar

c. Birinin size anlatması

d. Yapararak veya deneyerek öğrenmek

8. Gözlerinizde bir problem var. Doktorun problemi size nasıl aktarmasını istersiniz.

a. problemin ne olduğunu söylemesi

b. şekil çizerek problemi göstermek

c. model kullanarak yanlışı göstermek

9. Yeni bir bilgisayar programı öğreniyorsunuz

a. Klavyenin başına oturur, programın özelliklerini denemeye başlarsınız.

b. Program ile ilgili kullanma kılavuzunu okursunuz.

c. Bir arkadaşınıza telefon açıp program ile ilgili sorular sorarsınız.

10. Otelde kalıyorsunuz ve bir araba kiraladınız. Arkadaşlarınızı ziyaret etmek istiyorsunuz ama adreslerini bilmiyorsunuz. Onların;

- a. Bir harita çizmelerini istersiniz.
- b. Yolu tarif etmelerini istersiniz.
- c. Harita çizmeden adresi yazarak belirtmelerini istersiniz.
- d. Kaldığınız otelden almalarını istersiniz.

11. Belirli bir ders kitabı almaya karar verdiniz. Kararınızı, fiyatı dışında en çok hangi özelliği etkiler?

- a. Daha önce bir kopyasını kullanmış olmanız.
- b. Bir arkadaşınızın tavsiye etmesi.
- c. Çabuk okunabilir bölümlerin olması.
- d. Görüntüsünün hoşunuza gitmesi.

12. Şehre yeni bir film geldi. Gidip gitmeme kararınızı en çok ne etkiler?

- a. Radyodan dinlediğiniz eleştiriler.
- b. Okuduğunuz eleştiriler.
- c. Filmin fragmanı.

13. Aşağıdakilerden hangisini kullanan bir okutman ya da öğretmeni tercih edersiniz?

- a. Ders kitabı, metin, okumalar
- b. Akis şeması, grafik, slayt.
- c. Saha gezileri, laboratuvar, uygulamalı dersler.
- d. Tartışmalar, misafir konuşmacılar

The VARK Questionnaire – Turkish Version

This VARK inventory was translated by Isinsu Atalay (Ms), Foreign Relations Vice-Coordinator, Dokuz Eylul University, Izmir, Turkey.

Kaynak: Atalay, I.(?) VARK öğrenme stilleri ölçeği <<http://www.vark-learn.com/documents/turkish.pdf>>, Erişim Tarihi: 01.05.2008.

Ek 13:Öğrenme Biçemleri Envanteri

	ASAGIDAKİ İFADELERDEN HER BİRİNE KATILMA DÜZEYİNİZİ KARŞILARINDA BULUNAN SEÇENEKLERDEN BİRİSİNİ İŞARETLEYEREK BELİRTİNİZ.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Arkadaşlarımı dinlemekten ve onlara bir şeyler anlatmaktan hoşlanırım.					
2	Başkalarını izleyerek öğrenmeyi severim.					
3	Bazı şeyleri unutmamak için, kendi kendime yüksek sesle tekrarlamaya ihtiyaç duyarım.					
4	Bir bütüne ait parçaları bir araya getirirken, yardımcı resim ya da çizimlere ihtiyaç duyarım.					
5	Bir ders saati boyunca sınıfta oturmak bana sıkıcı gelir.					
6	Bir haritadaki ayrıntıları genellikle zorlanmadan anlayabilirim.					
7	Bir şeyler anlatırken genellikle vücut dilini kullanırım.					
8	Bir şeyler ezberlerken kendimce kafiyeler ya da şarkılar uydurmayı severim.					
9	Bir şeyler okumayı ya da yazmayı severim.					
10	Bir şeyler tamir etmekten hoşlanırım.					
11	Bir yere otururken, oturmadan önce genellikle ellerimle dokunurum.					
12	Birbirine benzeyen ve benzemeyen geometrik şekilleri kolayca ayırt edebilirim.					
13	Birbirine yakın da olsalar, farklı melodileri ve sesleri kolayca ayırt edebilirim.					
14	Birisini dinlerken kâğıt üzerine, dinlediklerime ilişkin şekiller çizmeyi severim.					
15	Çalışırken arada kalkıp dolaşırsam, daha iyi öğrendiğimi düşünürüm.					
16	Çalışırken kalkıp dolaşmaya ihtiyaç duyarım ve sık sık ara veririm.					
17	Çocukken öğrendiğim şarkıları iyi hatırlarım.					

18	Dans, spor ve aerobik gibi fiziksel koordinasyon gerektiren etkinliklerden hoşlanırım.					
19	Derste bir problemi yerimde ve kağıt üzerinde çözmektense, kalkıp tahtada çözmeyi tercih ederim.					
20	Derste öğretmenin, önemli bilgileri not ettirmesini isterim.					
21	Dinlediğim bir kişinin sarf ettiği belli sözcükleri ve ses tonunu birkaç gün sonra bile hatırlayabilirim.					
22	Dinlediklerimi çoğu kez sesli olarak tekrarlarım.					
23	Dokunduğum ve kullandığım nesnelere sonradan daha iyi hatırlarım.					
24	Elle yapılan çalışmalardan hoşlanırım.					
25	En kolay hatırladığım şeyler, basılı ya da resim olarak gördüklerimdir.					
26	Farklı aksanla konuşan insanların söylediklerini anlamakta çok zorlanmam.					
27	Fiziksel sporlar ya da egzersizlerden hoşlanırım.					
28	Gördüğüm bir şekli, doğru şekilde kağıda çizebilirim.					
29	Herhangi bir şeyi en iyi, birisi bana anlatarak açıkladığında öğrenirim.					
30	İncelediğim bir fotoğraftaki yüzleri ve diğer görsel ayrıntıları sonradan rahatlıkla hatırlayabilirim					
31	Kendi sesimi teybe kaydedip-dinleyerek öğrenmekten hoşlanırım.					
32	Konuşmadan, işaretlerle iletişim kurmayı severim.					
33	Küçük grup tartışmalarını severim.					
34	Makine ve araç kullanmakta başarılıyım.					
35	Nesnelerin büyüklüklerini, şekillerini ve renklerini kolaylıkla hatırlayabilirim.					
36	Okuduğum ya da dinlediğim şeyleri unutmamak için, genellikle yazarım.					
37	Okuduğum ya da duyduğum şeyleri, zihnimde kolaylıkla canlandırabilirim.					
38	Pantomim yapmayı severim.					
39	Radyodan yayınlanan bir hikayede geçen olayları takip edebilirim.					

40	Renkler konusunda gözüm iyidir.					
41	Resim ya da heykel yapmayı severim.					
42	Sözlü açıklamaları, yazılı olanlara göre daha iyi anlarım.					
43	Tarif edilen yerleri en iyi, belirli bina ya da ağaç gibi işaretler verildiğinde bulabilirim.					
44	Teypten verilen bir dersi anlayabilirim.					
45	Uygulamalı çalışmalar içeren dersleri severim.					
46	Yazılı açıklamaları, sözlü olanlara göre daha iyi anlarım.					
47	Yazılısı ve okunuşu farklı bir sözcük duyduğumda, o sözcüğün harflerini tek tek kodlayabilirim.					
48	Yeni bilgileri çizelge ya da çizimler halinde gördüğümde daha iyi öğrenirim.					

Kaynak: Şimşek, 2002, Akt: Çağlayan, 2007.

Ek 14: Öğrenme Stilleri Ölçeği Örnek Maddeler

Öğrenirken /çalışırken aşağıdaki maddeler size ne derece uygun?		Tümüyle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Sınıftaki araç-gereçlerle çalışmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
2.	Cebimdeki anahtar ya da bozuk paralarla oynamayı isterim.	TM	K	KS	KM	HK
3.	Gözümde canlandırarak bir şeyi hatırlamaya çalışırım.	TM	K	KS	KM	HK
4.	El becerisi ile ilgili işler yapmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
5.	Dersi dinlerken not alırım.	TM	K	KS	KM	HK
6.	Dersi dinlerken bilgileri şemaya veya grafiğe dönüştürürüm.	TM	K	KS	KM	HK
7.	Bir telefon numarasını hatırlamaya çalışırken, çevirdiğim numaranın telefon üzerindeki dizilişine bakarım.	TM	K	KS	KM	HK
8.	Bir şeyin modelini gördüğümde daha iyi öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
9.	Birisi bana sözlü olarak bir şeyi anlatırken dinlemekten hoşlanırım, ama sözünü kesip ben de konuşmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
10.	Ders çalışırken kalemi elimde çeviririm.	TM	K	KS	KM	HK
11.	Öğretmen derse, hareketli	TM	K	KS	KM	HK

	katılmamızı sağlarsa daha iyi öğrenirim.					
12.	Arkadaşlarımla bir ödev üzerinde çalışmak isterim.	TM	K	KS	KM	HK
13.	Grupla çalışırken daha çok öğrenirim.	TM	K	KS	KM	HK
14.	Çalışırken ayakta kalmayı tercih ederim.	TM	K	KS	KM	HK
15.	Bir ödev üzerinde kendi kendime çalışmayı isterim.	TM	K	KS	KM	HK

Kaynak: Gökdağ, 2004.

Ek 15: İlköğretim 6.-7.-8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi

Sevgili Öğrenciler,

Bu bölümde, anketteki cümleleri okuyup cümlelerin karşısında bulunan seçeneklerden size en uygun geleni, sizi en iyi ifade edeni çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

KESİNLİKLE KATILYORUM =5

KATILYORUM =4

KARARSIZIM =3

KATILMIYORUM =2

KESİNLİKLE KATILMIYORUM =1

7	Derslerimizde verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
8	Derslerde sık sık hayal kurarım.	5	4	3	2	1
9	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrenciler ile beraber çalışmayı severim.	5	4	3	2	1
10	Öğretmenlerin, öğrencilerden ne beklediklerini açıkça belirtmelerini isterim.	5	4	3	2	1
11	Başarılı olmak için, diğer öğrencilerle rekabet içinde olup öğretmenin dikkatini çekmek gerekir.	5	4	3	2	1
12	Konuları öğrenmek için sınıfta benden istenen her şeyi yaparım.	5	4	3	2	1
13	Sınıfta tek başıma da birçok konuyu öğrenebilirim.	5	4	3	2	1
14	Sınıf içi etkinlikler genellikle sıkıcıdır.	5	4	3	2	1
15	Derslerde öğrendiğimiz konular üzerindeki düşüncelerimi diğer öğrencilerle tartışmak hoşuma gider.	5	4	3	2	1
16	Öğretmenlerimin neyi öğrenmemin önemli olduğu konusundaki sözlerine güvenirim.	5	4	3	2	1
17	Sınıf ortamında, fikirlerimi kabul ettirmek için diğer öğrenciler ile rekabet etmeliyim.	5	4	3	2	1
18	Derse katılım bence çok önemlidir.	5	4	3	2	1
19	Kendi başıma öğrenebilecek yeteneğe sahip olduğuma inanıyorum.	5	4	3	2	1
20	Derslerde dikkatimi toplamak bana çok zor geliyor.	5	4	3	2	1
21	Öğrenciler fikirlerini birbirleriyle paylaşmaları için teşvik edilmelidir.	5	4	3	2	1
22	Ödevlerin ve verilen alıştırmaların nasıl yapılacağını	5	4	3	2	1

	anlatan detaylı, açık ve net bilgiler isterim.					
23	Yüksek notlar almak için diğer öğrenciler ile rekabet etmek gerekir.	5	4	3	2	1
24	Sınıfta evde öğrendiklerimden daha fazlasını öğrenirim.	5	4	3	2	1
25	Öğrendiğim konu içerikleri ve dersler hakkında kendi fikirlerimi oluşturmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
26	Sadece derslerimi geçecek kadar çalışırım.	5	4	3	2	1
27	Test ve sınavlara diğer öğrenciler ile hazırlanmayı severim.	5	4	3	2	1
28	Ödevlerimi, aynen öğretmenimin tarif ettiği gibi yaparım.	5	4	3	2	1
29	Herkesten önce problemleri çözmek ve sorulara yanıt vermek çok hoşuma gider.	5	4	3	2	1
30	Sınıf içi etkinlikler çok ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
31	Sınıfların nasıl yönetilmesi ve derslerin nasıl işlenmesine dair kendi düşüncelerim vardır.	5	4	3	2	1
32	Sınavlara genellikle son dakikada hazırlanırım.	5	4	3	2	1
33	Sınıfta olmanın bir avantajı diğer öğrencilerden de bir şeyler öğrenebilmektir.	5	4	3	2	1
34	Öğretmenin ağzından çıkan nerdeyse her şeyi not ederim.	5	4	3	2	1
35	Sınıftaki en iyi öğrencilerden birisi olmak benim için çok önemlidir.	5	4	3	2	1
36	Ödevlerimi genellikle zamanından önce tamamlarım.	5	4	3	2	1
37	Bir konu ilgimi çekerse o konu üzerinde kendi basıma da bir şeyler araştırmaya, öğrenmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
38	Öğretmenlerimin benimle fazla ilgilenmemesi beni rahatsız etmez.	5	4	3	2	1
39	Sınıf arkadaşlarım bir şeyleri anlayamadığında onlara anlamaları için yardım etmeyi severim.	5	4	3	2	1
40	Öğrencilere sınavlarda kapsanacak (çıkacak) konular açıkça belirtilmelidir.	5	4	3	2	1
41	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yapmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
42	Zorunlu ödevlerin yanı sıra zorunlu olmayan ödevleri de yaparım.	5	4	3	2	1
43	Sınıf içi projelerde ve ödevlerde kendi başıma çalışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
44	Sınıfta yanımda oturan diğer öğrenciler ile iyi geçinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
45	Sınıfta küçük grup çalışmalarında yer almayı severim.	5	4	3	2	1

46	Öğretmenlerimin sınıf tahtasına dersin özetini ve önemli notları yazmasını isterim.	5	4	3	2	1
47	Diğer öğrencilerin sınavlardaki ve ödevlerdeki başarılarını öğrenmek isterim.	5	4	3	2	1
48	Sınıfta genelde ön sıralarda oturmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

Kaynak: Koçak, 2007.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ertan SEVER
Doğum Yeri ve Tarihi : Bulgaristan 23.02.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

e-posta Adresi : ertans9@hotmail.com

Tarih : 19.08.2008