



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
BSÖ-2021-0004

SPOR BİLİMLERİNDE ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONA ETKİSİ

Muhammet ÜNAL
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Halil TANIR

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SPOR BİLİMLERİNDE ÖĞRENME STİLLERİNİN
AKADEMİK MOTİVASYONA ETKİSİ

Muhammet ÜNAL
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Halil TANIR

AYDIN-2021

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmamda ilgi, yardım ve hoşgörüsünü esirgemeyen danışmanım Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Sağlık Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Halil TANIR'a çok teşekkür ederim. Ayrıca bana her konuda yardımcı olan ve desteğini esirgemeyen Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Tacettin Hakan YENAL ve ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Adil Adnan ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim ve öğretim hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve desteğini bir an olsa bile esirgemeyen eşim Elif Seda ÜNAL, annem Yadigar ÜNAL, kayınvalidem Melahat SEVİNDİK, babam Ahmet ÜNAL, kayınbabam Nevzat SEVİNDİK, kardeşim Alper ÜNAL ve ablam Eda TEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırma Soruları	3
2. GENEL BİLGİLER.....	4
2.1. Öğrenme	4
2.2. Öğrenme Stilleri	7
2.2.1. Öğrenme Stili Modelleri.....	9
2.2.1.1. Kolb öğrenme stili modeli	10
2.2.1.2. Jung öğrenme stili modeli.....	14
2.2.1.3. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli	15
2.2.1.4. Grasha ve Riechmann öğrenme stili modeli.....	16
2.2.1.5. Honey ve Mumford öğrenme stili modeli	18
2.2.1.6. Gregorc öğrenme stili modeli	20
2.2.1.7. McCarthy öğrenme stili modeli.....	22
2.2.1.8. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili	24
2.3. Motivasyon Kavramı	26
2.4. Motivasyonun Türleri.....	29

2.4.1. İçsel Motivasyon	30
2.4.2. Dışsal Motivasyon	32
2.4.3. Motivasyonsuzluk.....	33
2.5. Akademik Motivasyon	34
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Deseni	38
3.2. Araştırmanın Örnekleme	38
3.3. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri	39
3.4. Araştırmanın Dışlama Kriterleri.....	39
3.5. Veri Toplama Araçları.....	39
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu	39
3.5.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	40
3.5.3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	40
3.6. Araştırmada Etik.....	41
3.7. İstatistiksel Değerlendirme	41
4. BULGULAR	42
5. TARTIŞMA.....	48
5.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarının Tartışılması.....	48
5.2. Öğrencilerin Baskın Olan Öğrenme Stillerinin Tartışılması	51
5.3. Baskın Öğrenme Stilinin Akademik Motivasyona Etkisinin Tartışılması	52
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
6.1. Sonuçlar	54
6.2. Öneriler	56
KAYNAKLAR.....	58
EKLER	72
Ek 1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	72

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	76
Ek 3. Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ).....	77
Ek 4. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)	80
Ek 5. ADÜ SBF Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Kararı	83
Ek 6. Kurum İzin Belgesi	84
ÖZGEÇMİŞ.....	85

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- AMÖ** : Akademik Motivasyon Ölçeği
- ÖAÖSÖ** : Öğretmen Adayları Öğrenme Stilleri Ölçeği
- ÖSE** : Öğrenme Stilleri Envanteri
- ÖSÖ** : Öğrenme Stilleri Ölçeği

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli	12
Şekil 2. Deneyimsel Öğrenme Döngüsü	19

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Cinsiyete göre öğrenim görülen bölüme ilişkin frekans dağılımı	42
Tablo 2. Akademik motivasyonun cinsiyete göre karşılaştırılması	43
Tablo 3. Akademik motivasyonun öğrenim türüne göre karşılaştırılması.....	43
Tablo 4. Akademik motivasyonun lisans programına göre karşılaştırılması.....	44
Tablo 5. Akademik motivasyonun sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.....	45
Tablo 6. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin frekans dağılımları.....	45
Tablo 7. Öğrenme stiline cinsiyete göre karşılaştırılması	46
Tablo 8. Öğrenme stiline öğrenim türüne göre karşılaştırılması.....	46
Tablo 9. Öğrenme stiline lisans programına göre karşılaştırılması.....	46
Tablo 10. Öğrenme stiline sınıf düzeyine göre karşılaştırılması.....	47
Tablo 11. Öğrenme stiline göre akademik motivasyonun karşılaştırılması.....	47

ÖZET

SPOR BİLİMLERİNDE ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYONA ETKİSİ

Ünal M. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2021.

Öğretmenler öğrencilerin yatkın oldukları öğrenme stillerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenciler gerçekleri daha iyi algılayan, öğrenme stillerinden etkili bir şekilde yararlanabilen, neyi nasıl öğreneceklerini ve öğrendiklerini nasıl kullanabileceğini bilen bireyler haline geleceklerdir. Söz konusu bu durum yükseköğretim kurumlarında yürütülmekte olan, müfredatı uygulamalı ve teorik derslerden oluşan Spor Bilimleri Temel Alanı için de geçerlidir. Bu nedenle araştırmada Spor Bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisinin değerlendirilmesi amaçlandı. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 552 (n=256 kadın ve n=295 erkek) gönüllü öğrenciden oluştu. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ve akademik motivasyonlarının belirlenmesinde Öğretmen Adayları Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖAÖSÖ) ve Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) kullanıldı. Araştırma sonucunda öğrencilerin kinestetik öğrenme stiline yatkın oldukları görüldü. Öğrencilerin yatkın oldukları öğrenme stillerinin akademik motivasyonlarını etkilediği; kinestetik öğrenme stiline yatkın olan öğrencilerin akademik motivasyonu en yüksek olan öğrenciler olduğu belirlendi. Akademik motivasyonu en düşük olan öğrencilerin işitsel öğrenme stiline yatkın olan öğrenciler olduğu anlaşıldı. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yükseköğretim kurumlarında spor eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretim programları ve ders içerikleri hazırlanırken öğrencilerin yatkın oldukları öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması ve farklı öğrenme stillerine yatkın öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda göre ders içeriklerinin düzenlenmesi önerilebilir. Böylece yükseköğretim kurumlarında verilen spor eğitiminin kalitesinin artabileceği ön görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik motivasyon, Öğrenme stilleri, Spor bilimleri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LEARNING STYLES ON ACADEMIC MOTIVATION IN SPORTS SCIENCES

Unal M. Aydın Adnan Menderes University Health Sciences Institute of Physical Education and Sport Education Program, Master Thesis, Aydın, 2021.

Teachers should help students develop learning styles they are open to development. In this way, students will become individuals who perceive the facts better, who can benefit from learning styles effectively, who know what to learn and how to use what they have learned. This also applies to the Sport Sciences Basic Field, which is conducted in higher education institutions and consists of theoretical courses with applied curriculum. For this reason, the aim of the study was to evaluate the effect of learning styles on academic motivation in Sports Sciences. The sample of the study consisted of 552 (n=256 women and n=295 men) volunteer students studying at Aydın Adnan Menderes University Faculty of Sport Sciences in the 2019-2020 academic year. In order to determine the learning styles and academic motivations of the students, Prospective Teachers' Learning Styles Scale (PTLSS) and Academic Motivation Scale (AMS) were used. As a result of the research, it was seen that the students were prone to kinesthetic learning style. The learning styles that students are prone to affect their academic motivation; It was determined that students who are prone to kinesthetic learning style are students with the highest academic motivation. It was understood that the students with the lowest academic motivation were those who were prone to auditory learning style. In line with the results obtained in the research, it can be suggested to determine the learning styles of students who receive sports education in higher education institutions, to consider the learning styles that students are predisposed while preparing the curriculum and course contents, and to arrange the course contents according to the needs of students who are prone to different learning styles. Thus, it is predicted that the quality of sports education provided in higher education institutions may increase.

Keywords: Academic motivation, Learning styles, Sports sciences.

1. GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrencinin öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlere vurgu yapılmaktadır. Eğiticilerin birçoğu öğrencilerin motive edilmesinin eğitimde en önemli görevlerden biri olduğu konusunda hemfikirdir. Akademik motivasyonu düşük öğrencilerin okuldan uzaklaşmaya eğilim göstermelerine karşın motive olmuş öğrencilerin dersleri için çok daha fazla zaman ve büyük olasılıkla eğitimlerini tamamladıkları ifade edilmektedir (Pintrich, 2003).

İçsel olarak, yani doğası gereği motive olan öğrenciler mücadele ve rekabet arayışlarına girerken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir faaliyete katılmama ya da söz konusu faaliyeti bırakma eğilimi göstermektedirler. Bu nedenle, öğrencileri öğrenme etkinliklerine dahil etmek, çalıştırmak ve motive etmek belki de anne-babalar ve öğretmenlerin başa çıkmak zorunda olduğu en zorlayıcı görevlerden birisidir. Bu anlamda, öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkileyen faktörleri tespit ederek gerekli önlemleri almak ve özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkili ve verimli kılınması onların daha başarılı olmaları açısından oldukça önemlidir (Beaudoin, 2006).

Öğrenme stilleri öğrencilerin akademik motivasyonunu ve akademik başarılarını etkileyebilecek önemli faktörlerdendir. Öğrenme stili bireyin yeni bir bilgi ile karşılaştığı zaman bu bilgiyi alma, işleme, bellekte tutma ve geri getirme yollarındaki bireysel farklılıkları ifade eden bir kavramdır (Sapancı, 2014). Bireylerin çevresini farklı şekillerde algıladığı ve öğrendiğı bilinmektedir. Ancak, insanların neyi, ne kadar ve nasıl öğrendikleri konusunda çoğu zaman fikir sahibi oldukları söylenemez (Güneş ve Gökçek, 2012).

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiğı bir yol vardır. Bu yol öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. 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 ederler. Bazıları aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler (Kılıç ve Karadeniz, 2004).

Bireylerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmak hem eğitimcilerin hem de kişilerin etkili öğrenme ve öğretmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan öğrenme stilleri öğrenmeyi kolaylaştıran etkili bir yol olarak dikkat çekmektedir (Güneş ve Gökçek 2012).

Öğrenme stilleri öğrenenlerin akademik motivasyonları ve dolayısıyla da öğrenme performanslarını etkilemektedir. Motivasyonla performans arasında doğru orantı vardır. Motivasyon ne kadar yüksekse, performans da o derece yüksek olur (Vatansever Bayraktar, 2015). Demir'e (2008) göre öğretmenlerin eğitim- öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin, sınıflarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmak olduğu söylenebilir. Bu sorunun çözümü için her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması bir zorunluluk olarak düşünülmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Spor Bilimleri Fakülteleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları bünyesinde yürütülen Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi sürecinde öğrencilerin öğrenme stilleri yeterince dikkate alınmamaktadır. Literatür incelendiğinde Spor Bilimleri alanında öğrencilerin öğrenme stillerinin değerlendirildiği araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilecek sonuçların diğer araştırmacılar için kaynak teşkil edebileceği öngörülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Spor Bilimleri Fakülteleri ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencileri özgü öğrenme ortamlarının oluşturulması suretiyle; öğrencilerin akademik motivasyonlarının dolayısıyla akademik başarılarının artabileceği öngörülmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireyin kendi yetenekleri ne kadar etkiliyse, aile ortamı, okul, öğretim yöntemleri ve öğrenme stilleri de o kadar etkilidir. Bu nedenle öğrenme stillerinin belirlenmesi uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemlidir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi suretiyle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine çözüm bulunulabilir. Böylece öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve dolayısıyla akademik başarıların artışına katkı sağlanabilir. Bu nedenle araştırmada Yükseköğretim Kurumlarında Spor Bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırma Soruları

1. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakóltesi'nde öğrenim gören öğrencilerde baskın olan öğrenme stili nedir?

2. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakóltesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonları hangi düzeydedir?

3. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakóltesi'nde öğrenim gören öğrencilerde baskın olan öğrenme stili öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkilemekte midir?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öğrenme

Öğrenme kavramının insan yaşamı içerisindeki önemi esas olarak basit bir gerçeğe dayalıdır. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerek duydukları bilgiler, beceriler, tutumlar ve davranışların birçoğu öğrenme yoluyla elde edilmektedir. Bu anlamda öğrenme kavramı, bireyin doğumuyla başlayıp, yaşamı boyunca devam etmektedir (Basım ve Şeşen, 2009).

Öğrenme süreci boyunca insanlar etraflarındaki dünyayı keşfetmeye ve anlamaya çalışmaktadır. Öğrenme her insanın eylem ve düşüncelerini şekillendirmekte insan davranışlarını ve gelişimini anlama yeteneğini edindirmektedir (McCain, 2013). Öğrenme doğal olarak ve birçok durumda fark edilmeden gerçekleşen bir olgudur. Öğrenme okuldan çok uzun zaman önce başlamakta okuldan sonra daha da uzun süre boyunca devam etmekte ve çok sayıda farklı yol ve ortamda hızla gerçekleşmektedir (Pritchard, 2009). Yürüme, konuşma, okuma, yazma, giyinme ve oyun oynama gibi çoğu insan davranışı en azından kısmen öğrenmenin ürünleridir. Doğumdan başlayıp ölümle biten bu süreçte insanlar her gün yeni bir şeyler öğrenmektedir. Dünyanın sürekli olarak değişmesiyle beraber muazzam miktarda yeni bilgi ortaya çıkmakta ve insanları öğrenmeye daha uzun zaman ayırmaya zorlamaktadır. Dolayısıyla öğrenme, çevreye uyum sağlama, uyumdaki zorluklarla yüzleşme ve yeni değerleri anlamlı, faydalı ve doğru bir şekilde algılama konusunda değerli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kara, 2009). Günümüz bilgi çağında çevrenin ve bilginin sürekli olarak değişmesi, önceki bilgilerin güncelliğini, geçerliliğini daha hızlı bir biçimde kaybetmesine yol açmakta ve bu durum da bireyleri devamlı olarak yeni bilgilere ve çevreye adapte olabilmek amacıyla öğrenmeye zorlamakta ya da teşvik etmektedir.

Genel manada çevre ile etkileşimler sonucunda bireyde açığa çıkan duygu, düşünce, algı ve davranış değişiklikleri şeklinde ele alınan öğrenme kavramı, tarihin eski dönemlerinden bu yana merak konusu olmuştur. Bu alan üzerine yoğunlaşan birçok araştırmacı kendi bakış açılarından farklı isimlerle öğrenme kavramına açıklık getirmeye gayret göstermişlerdir (Pazarlı, 2009).

Bir öğrenme teorisi olarak davranış, doğrudan Watson'ın deneylerinden ortaya çıkmıştır. 1960'ların sonlarında, B.F. Skinner fareler üzerinde yaptığı deneylerle öğrenme davranışına bakış açısını daha fazla geliştirmiştir. Rus fizyolog Ivan Pavlov (1849-1936), koşullu refleks kavramı ile sonuçlanan deneyler gerçekleştirmiştir (Knowles ve ark, 2005). Bu deneyler temelinde araştırmacılar, insan ve hayvan öğrenme davranışları arasında karşılaştırmalar yapmaya çalışmışlardır. Çıkarılan temel sonuç hayvanların refleksler ve davranış modifikasyonu yoluyla öğrenirken, insanların etki yoluyla öğrenmekte olduğudur (Wang ve King, 2006). Muhtemelen bu nedenle insanlar düşünebilen “sosyal hayvanlar” olarak sınıflandırılmaktadır. Bu anlamda insanların doğumunda bilinçli davranışların olmadığı bir durumdan kişisel özellikleri, çevrenin etkisi ile tüm davranışları öğrenme becerisinin kazanması, geliştirmesi ve sürdürmesi bakımından ve kalıcı davranışlara dönüştürülmesi bakımından düşünüldüğünde insanlar, diğer canlılardan ayrılarak toplumsal bir varlık haline gelmektedir (Fidan, 1999). Hatta Smith'e (1983) göre neredeyse insan davranışlarının tamamı bir öğrenme sonucunda meydana gelmektedir.

Literatürde öğrenmeye yönelik birçok tanım geliştirilmiştir. Smith (1983) öğrenme kavramını zihinde oluşan, davranış değişikliklerine neden olan içsel bir olay; bireyin belirli bir olaya yüklediği anlam ve ilgi ile şekillenen, doğuştan gelen beceriler, sezgiler, bakış açısı, beklentiler, düşünce kalıplarının değişim süreci olarak tanımlamıştır. Kolb'a (1985) göre öğrenme, yaşamın değişimi yoluyla oluşan bilgilerin elde edilme sürecidir. Schunk (2009) öğrenme kavramını, öğrenilmiş davranış kalıplarında yaşanan ve pratiğe yönelik çeşitli sonuçlar veren kalıcı değişikliklerin oluşma süreci olarak ele almıştır.

Öğrenme kavramını hem bir süreç hem de çıktı (ürün) olarak ele alan Curry (1983), süreci kişinin zihinsel süreçlerini etkileyen, geleceğe dayalı, bütünsel, uyarlanabilir, duygusal, sosyal ve ahlaki gönüllülük becerileri olarak; ürünü ise mevcut veya potansiyel davranışlarda kalıcı değişiklik olarak açıklamıştır (Akgül, 2019). Taşpınar (2013) tarafından öğrenme kavramı, bireyin eğitilmiş bir birey olarak kabul görmesi için gereken ve hayatı süresince bulunduğu her türlü ortamdan elde edeceği zihinsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların altyapısını oluşturan kazanımlar olarak ele alınmıştır.

Öğrenmenin kalıcı etkileri olduğuna dikkat çeken Senemoğlu'na (2004) göre öğrenme kavramını geçici bazı değişimlerle açıklamak mümkün değildir; öğrenme, davranışlarda veya potansiyel davranışlarda nispeten kalıcı etkiler bırakan bir kavramı ifade

etmektedir. Alıcı'ya (2009) göre ise öğrenme, organizmanın değişmekte olan çevresel etmenlere uyum gösterme becerilerinden birini oluşturmaktadır. Bu görüşe göre organizma, çevreyle olan uyumu türler seviyesinde evrim süreçlerinden geçmek suretiyle kişisel olarak öğrenme yoluyla gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla yeni çevre koşullarıyla karşılaşıldığında davranışlarda değişim esnekliği gösterebilen kişiler etkili öğrenme kabiliyetine sahip olmakta ve bu kabiliyeti iyi kullanabildiklerinden daha başarılı bir biçimde uyum sağlayabilmektedir (Açık, 2013).

Verilen tüm bu tanımları çoğaltmak mümkündür. Ancak literatürdeki birbirinden farklı tanımlamalar içerisinde öğrenme kavramının açıklanmasında dikkat çeken bazı ortak noktalar bulunmaktadır. Bunlar, öğrenmenin yaşamsal bir süreç içerisinde gerçekleştiği, davranışlarda bir değişiklik meydana getirdiği ve bu davranışların kalıcı olduğu yönündedir.

Öğrenmeyle yakın ilişkili olan ve öğrenmenin temelini oluşturan diğer bir kavram ise algılamadır. Algılama, duyu organları aracılığıyla elde edilen duyuların bütünleştirilmesidir. Algıların oluşumu için bir öğrenme çevresine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme çevresinden elde edilen duyular insan zihninde birleşerek algıları oluşturmaktadır. Algılar ise birleşerek anlamlı bazı kavramları oluşturmaktadır. Böylece insanların çevresini, çevresinde yaşanan olayları, varlıkları ya da durumları öğrenmesi mümkün olabilmektedir (Ercan, 2000; Açık, 2013).

Eğitim süreci birbirini izleyen ve birikerek devam eden öğretme-öğrenme olaylarından oluşmaktadır. Öğrenmeyi oluşturan her türden etki eğitim sürecinin doğal bir parçasıdır. Ancak, eğitim olarak nitelendirilebilmesi için bu öğrenme süreçlerinin bir dizi amaca ulaşmak için yapılması gerekmektedir. Bu anlamda eğitim sürecini oluşturan üç temel unsur amaç, öğretme-öğrenme etkinliği ve değerlendirme olarak ele alınmaktadır.

Amaçların içeriği, ayrıntıları, kullanılan metotlar değişmekle beraber bu durum öğrenme sürecinin doğasını değiştirmemektedir (Fidan ve Erden, 1998). Eğitimin sürdüğü bu süreç içerisinde çeşitli öğrenmeler yoluyla kişilerin yeni davranışlar benimsemesi beklenmektedir (Gencel, 2006; Adatepe, 2014).

Kişiler bilgileri doğrudan doğruya almamakta; kendisi oluşturmaktadır. Anlam ve kalıcılık teşkil eden öğrenme ancak bireyin kendi istekliliği, çabası ve bilgileri bilinçli bir biçimde işlemesiyle mümkün olabilmektedir. Bu da öğrenmenin mevcut bilgiler ve deneyimler doğrultusunda olduğu anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla bilginin ne denli iyi sunulduğunun yanında, bilgiyi alanların bu öğrenme süreçlerinde kişisel anlamda bu bilgileri işlemedikçe, geçmiş deneyimlere dayalı ilişkilendirmeler yapmadıkça anlamlı ve tutarlı bir öğrenme oluşmayacaktır (Orak, 2015).

2.2. Öğrenme Stilleri

Eğitmciler, uzun yıllar boyunca bazı öğrencilerin belirli öğrenme yöntemlerini diğerlerinden daha fazla tercih ettiklerini fark etmişlerdir. “Öğrenme stilleri” olarak adlandırılan bu eğilimler, bir öğrencinin benzersiz öğrenme tercihini oluşturmakta ve eğitimcilerle küçük grup ve kişiselleştirilmiş öğretim planlamaları yapmalarına yardımcı olmaktadır (Kemp ve ark, 1998).

Öğrenme konusuna eğitim bilimleri açısından yaklaşan araştırmacılar, öğrenciler arasında öğrenme bakımından farklılıklar bulunduğunu ve öğrenmenin tam manada gerçekleşmesinin ancak bireyin en iyi öğrenme yönteminin tespit edilmesi ve öğrenme ortamının bu doğrultuda düzenlenmesi halinde sağlanabileceğini vurgulamaktadır (Özdemir, 2011). Bireysel olarak öğrencilerin genel öğrenme ortamına bu tepki verme biçimleri, bireyin öğrenme stili olarak ele alınmakta ve incelenmektedir. Öğrenme stili kavramını ve öğrenme stiline çeşitli bileşenlerini tanımlamak için evrensel olarak kabul edilmiş bir terminoloji bulunmamakla birlikte genel olarak insanların öğrenme ortamlarına nasıl tepki verdikleri esas alınmaktadır (James ve Gardner, 1995).

Bilgileri edinme ve işlemeye ilişkin süreçte her bir öğrencinin tercih ettiği bir yöntem bulunmaktadır. Bu yöntem öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bazı öğrenciler veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde yoğunlaşmakta, bazı öğrenciler teorik ve matematiksel modeller üzerinde öğrenmekte kendilerini daha rahat hissetmektedir. Bazıları görseller, şema veya grafikler gibi bilgilerin görsel biçimlerine daha rahat şekilde yanıt verirken bazıları ise yazılı ve sözlü bilgiyi daha rahat alabilmektedir.

Bazı öğrenciler internaktif biçimde öğrenme konusunda başarılı olurken bazıları da daha bireysel ve duygusal bir öğrenme biçimini tercih etmektedir. İşte öğrenciler arasındaki bu farklılıklar, öğrenme stillerini belirlemektedir (Felder, 1996; Kılıç ve Karadeniz, 2004).

Grasha (1996) öğrenme stillerini “bir öğrencinin bilgi edinme, akranları ve öğreticiyle etkileşim kurma ve başka şekilde öğrenme deneyimlerine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler” olarak tanımlamıştır. Keefe’ye (1979) göre öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme çevrelerini algılama biçimlerini, öğrenme çevresi ile etkileşime girme biçimlerini ve öğrenme çevresine verdikleri tepkilerin biçimlerini ortaya koyan duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik niteliklerden oluşan bir bütünü, bir göstergelyi ifade etmektedir. Dunn (1986) öğrenme stilini “her öğrencinin yeni ve zor bilgileri konsantre etmeye, işlemeye ve tutmaya başlama şekli” olarak tanımlamış ve öğrenme stillerinin benzersizliğine vurgu yaparak her bireyin öğrenme stilini bir parmak izine benzetmiştir.

Her bireyin öğrenme stili, bir diğerinden farklı (Özer, 1998) ve kendine özgüdür (Gagné ve Briggs, 1979). Ayrıca öğrenme stilleri yaş, cinsiyet, kültür, akademik başarı düzeyi, analitik bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre de değişiklikler gösterebilmektedir (Shaughnessy, 1998; Özer, 1998). Bu sebeple öğrenme stillerini iyi veya kötü olarak değerlendirmek mümkün değildir; yalnızca her birinin ayrı bir öğrenme stili olduğunu söylemek mümkündür (Sternberg, 1994). Ayrıca, bireylerin baskın olan öğrenme stillerinin yanında başka bir öğrenme stiline de sahip olması olağandır. Diğer bir deyişle, bir birey birden çok öğrenme stiline sahip olabilmektedir. Böyle bir durumda, bireyin öğrenme stillerini kullanma dereceleri değişecektir (Temel, 2002; Güven, 2004).

Öğrenme stilleri bireylerin yaşamında önemli bir yer teşkil etmektedir. Bireyin öğrenme stili tespit edildiğinde öğrenme sürecinde kendi öğrenme stiline göre yol izlenmesi mümkün olabilecek, böylece daha kolay, daha hızlı, daha etkili öğrenme süreçleri mümkün olabilecek ve başarı olasılığı artacaktır (Biggs, 2001; Tümkeya, 2011). Ayrıca, öğrenme stillerine ve öğrenci çeşitliliğine gösterilen dikkatin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı bilinmektedir. Öğrenci motivasyonu da arttıkça daha büyük öğrenme kazanımları elde edilmektedir (Larkin-Hein ve Budny, 2001).

Dunn (1986) bireylerin öğrenme stillerine yönelik tercihlerin ancak ve ancak uzun yıllar geçtiğinde veyüksek kişisel motivasyon seviyelerinin ortaya çıkmasıyla değişebileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin uygun enstrümanları kullanmadan öğrencilerin stillerini tanımlayamadıklarını ileri sürmüştür. Bunun yanında, bir öğrencinin tarzı ile bir öğreticinin tarzı arasındaki bir eşleşmenin, öğrenci tutumlarının iyileştirilmesine ve daha yüksek akademik başarıya yol açabileceğini iddia etmiştir. Dolayısıyla öğrenme stillerinin ortaya çıkarılmasında ve başarıyla uygulanmasında öğretmenlerin çabaları gerekmektedir. Bu şekilde öğrenme stillerinin tespit edilerek bu yönde önlemler alınması bireylerin kişisel başarısında önem arz etmektedir.

Taşıdığı tüm bu potansiyellerle beraber öğrenme stilleri, eğitim alanında büyük bir etkiye sahip olmuş ve günümüzde anaokulundan yüksek lisans düzeyine kadar değişen seviyelerde sıklıkla başvurulan yöntem olmuştur (Pashler ve ark, 2008). Birçok akademisyen ve eğitimci için öğrenme stillerinin düzenlenmesi, öğrencilerin akademik performansını en üst düzeye çıkarmada belirleyici bir faktördür (Muro ve Terry, 2007). Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme sürecini başarılı ve etkin kılmak adına öğrenme stillerine yönelik geliştirilmiş olan modeller uygulanmaktadır.

2.2.1. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stiliyle ilgili literatürde yer alan tanımlar ve terminoloji, kavramla ilgilenen araştırmacıların bakış açısına göre şekillenmektedir. Öğrenme stillerini inceleyen araştırmacılardan bazıları öğrenme stillerinin fiziksel modlarını ele almakta, bazıları bilişsel sorunları ele almakta, bazıları öğrenme stillerinin psikolojik veya duygusal yönlerini dikkate almakta ve bazıları da bu faktörlerin bir kısmını veya tamamının bir kombinasyonunu kullanarak kavramı incelemektedir (James ve Gardner, 1995). Ancak temel olarak öğrenme stilleri modellerinin merkezindeki iddia şudur: Farklı öğrencilerin farklı öğrenme modları mevcuttur ve öğrenme, öğretilerini tercih edilen öğrenme moduyla eşleştirilerek geliştirilebilmektedir. Dolayısıyla öğrenme stilleri kavramı, bireylerin kendileri için en etkili eğitim veya çalışma biçimine göre farklılık gösterdiği kavramı ifade etmektedir. Bundan dolayı öğrenme stillerine ilişkin yaklaşımlarda en uygun öğretimin bireylerin öğrenme

stilinin teşhis edilmesive buna göre öğretimin uyarlanmasını gerektiği savunulmaktadır (Pashler ve ark, 2008).

Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan itibaren pek çok araştırma gerçekleştirilmiş ve çeşitli öğrenme stillerine yönelik modeller geliştirilmiştir (Tümkaya, 2011). Bugün, ilgili literatürde öğrenme stillerine ilişkin birçok farklı model sunulmuş durumdadır. Bu modellerin oluşumunda kişilik teorileri, bilişsel stiller üzerinde yapılmış olan araştırmaların verileri, kişisel yeteneklerin açığa çıkarılmasına ilişkin çalışmaların sonuçları ve öğrenme teorilerinde yapılmış olan farklı değerlendirmelerin olduğunu söylemek mümkündür (Keefe ve Ferrell, 1990; Bilgin ve Bahar, 2008).

2.2.1.1. Kolb öğrenme stili modeli

David A. Kolb, öğrenme stilleriyle ilgili olarak literatürde en yoğun biçimde referans verilen araştırmacılardan biri olarak görülmektedir. Kolb'un öğrenme stilleriyle ilgili yaptığı araştırmalar, alandaki birçok çalışmaya da ışık tutmuştur. Öğrenme stili kavramı, Kolb'un geliştirmiş olduğu deneysel öğrenme modeliyle beraber literatürde önemli bir yer edinmiştir (Güven, 2004).

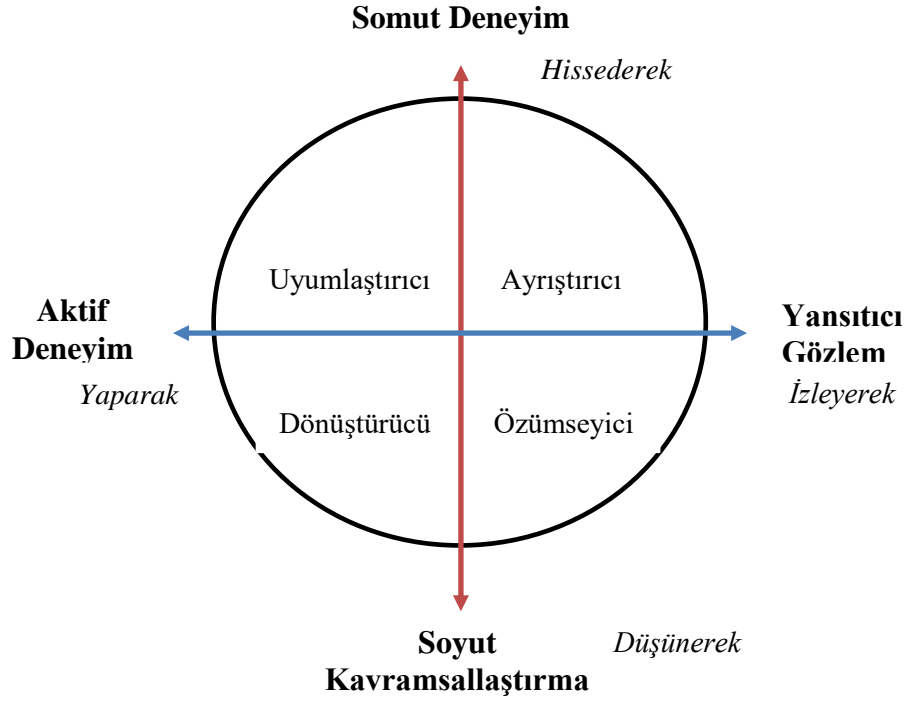
Kolb (1976) öğrenmeyi, bireylerin deneysel olarak öğrendikleri farklı yolları daha iyi anlamının bir aracı olarak kavramsallaştırmak için Deneysel Öğrenme Modeli'ni geliştirmiştir. Bu doğrultuda Kolb, deneysel öğrenmede yer alan çeşitli öğrenme stillerini ampirik olarak ölçmek ve doğrulamak için Öğrenme Stili Envanteri'ni (ÖSE) geliştirmiştir. Bu envanterayrışan, özümseyen, yakınsak ve uzlaşmacı olmak üzere dört farklı öğrenme stili tanımlamaktadır. Bireysel öğrenme stillerinin bu türden ele alınması ve sınıflandırılması 1970'lerin sonlarında metodolojik bir atılım olmuş ve bir dönemsel çalışma olarak, arından gelen otuz yıl boyunca deneyime dayalı öğrenme olgusu üzerine önemli araştırmalara ışık tutmuştur (Manolis ve ark, 2013).

Kolb'a (1985) göre öğrenme, bilginin deneyimin dönüşümü yoluyla yaratıldığı bir süreçtir. Bu tanım, deneyimsel açıdan bakıldığında öğrenme sürecinin çeşitli kritik yönlerini vurgulamaktadır. Birincisi, içerik veya sonuçların aksine adaptasyon ve öğrenme sürecine vurgu yapılmasıdır. İkincisi, bilginin edinilecek veya aktarılacak bağımsız bir varlık değil, sürekli yaratılan ve yeniden yaratılan bir dönüşüm süreci olarak ele alınmasıdır. Üçüncü olarak öğrenme deneyimi hem nesnel hem de öznel biçimlerinde dönüştürülebilmektedir. Son olarak, öğrenmeyi anlamlandırmak için önce bilginin doğası anlaşılmalıdır (Kolb, 1985).

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modeli altı önermeye dayanmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür (Kolb ve Kolb, 2006):

1. Öğrenme bir sonuç olarak değil, bir süreç olarak düşünülmelidir.
2. Öğrenme, deneyime dayanan sürekli bir süreçtir.
3. Öğrenme, çevreye uyum biçimleri arasındaki çatışmaların çözümlenmesini gerektirir.
4. Öğrenme bütünsel bir uyum sürecidir.
5. Kişi-çevre arasındaki sinerjik etkileşimden elde edilen sonuçları öğrenmeye odaklanır.
6. Öğrenme, bir bilgi yaratma sürecidir.

Kolb'un öğrenme stili teorisi, öğrencilerin bilgileri algılama ve işleme yaklaşımlarını bütünleştirmekte; öğrenmeyi, öğrencilerin bilgiyi nasıl aldıklarına (yani algıladıklarına) ve içselleştirdiklerine bağlı olarak iki sürekliliğin kesişmesiyle oluşturulan çeyrek çemberlere bölünmüş bir daire (Şekil 1) olarak tasvir etmektedir. Bu kesişen eksenler tarafından oluşturulan dört bölge, öğrencilerin en az ve en çok baskın öğrenme tercihlerini yansıtan dört farklı öğrenme stilini kategorize etmektedir (Jones ve ark, 2003).



Şekil 1. Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli (Kolb, 1985).

Somut Deneyim: Somut deneyimde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine hislere dayanan bir yaklaşım bulunmaktadır. Somut deneyim stiline sahip olan öğrenciler sezgilerine güvenir ve sezgilere dayalı olarak kararlar verir. Deneyimlerde ve etkileşimlerde sonuçlar hislere dayalıdır ve öğrenme de hisler yoluyla gerçekleşir. Önyargılardan uzaklaşma, yaratıcılık, araştırmaya ve yorumlamaya açık bir yaklaşımdır (Kolb, 1984).

Yansıtıcı Gözlem: Yansıtıcı gözlemlerde öğrencilerin gözlemlene becerileri gelişkindir ve olaylara, bilgilere farklı bakış açılarıyla yaklaşma söz konusudur. Yaşanan olaylar, verilen bilgiler, düşünceler detaylı bir şekilde gözlemlenerek değerlendirilir. Bir durumla ilgili olarak durumun özüne inme, arkasındaki gerçekliği araştırma, izleme, değerlendirme ve tarafsız, sabırlı ve dikkatli bir şekilde düşünme suretiyle karar verme vardır (Kolb, 1984).

Soyut Kavramsallaştırma: Bu stilde hislerden ziyade mantık, kavramlar ve düşünceler önem taşır. Öğrenme düşünsel çabaların sonucunda gerçekleşir. Olayların çözüme kavuşturulmasında ve eyleme geçişte planlı, mantıksal, sistematik ve bilimsel yaklaşım vardır (Kolb, 1984)

Aktif Deneyim: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler gözlemlemek, izlemek yerine yaparak ve yaşayarak öğrenme eğilimindedir. Olayların içerisinde yer alma, etkileme veya değiştirme yetenekleri gelişkindir. Mutlak gerçeklikten öte yararlı olan bilgiyi seçme ve benimseme vardır. Problem çözme, risk alabilme, hassas davranabilme ve etkin rol alabilme özellikleriyle öne çıkmaktadır (Kolb, 1984).

Kolb'un modelinde bu dört öğrenme stili içerisinde kesişim noktalarında dört öğrenme biçimi ortaya çıkmaktadır. Buna göre somut deneyim ile yansıtıcı gözlem arasında bulunan bölgede "değiştiren"; yansıtıcı gözlem ile soyut kavramsallaştırma arasındaki bölgede "özümseyen"; soyut kavramsallaştırma ile aktif deneyim arasındaki bölgede "ayrıştıran"; aktif deneyim ile somut deneyim arasında bulunan bölgede ise "yerleştiren" yer almaktadır.

Ayrıştırmacı öğrenme tarzı somut deneyim ve yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenen bireyleri tanımlamaktadır (Sugarman, 1985). Bu öğrenme stiline sahip bireyler bir durum yaşadıklarında duruma birçok farklı perspektiften bakmaktadır (DiMuro ve Terry, 2007). Bu öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü yönleri, yaratıcı yeteneklerinde ve başkalarıyla ilişki kurma yeteneklerinde yatmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Bu bireyler gruplar halinde çalışmaya daha eğilimlidir, güçlü iletişim becerilerine sahiptir ve kişisel geri bildirimlere açıktır (Kolb ve Kolb, 2005). Özümseyici öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem kullanan öğrenme yeteneklerine dayanmaktadır (Sugarman, 1985). Bu stille öğrenen bireyler çok çeşitli bilgiler alıp bunları en mantıklı biçimde düzenleyebilmektedir (DiMuro ve Terry, 2007). Bu bireyler mantıklı, geçerli bilgileri tercih etmekte (Kolb ve Kolb, 2005) muhakeme, sistematik olarak planlama, organize etme, analiz etme becerilerine sahip olmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Dönüştürücü öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimlerin kullanılmasını içermektedir (Sugarman, 1985). Bu bireyler öğrendikleri fikir ve teoriler için pratik kullanımlar aramaktadır (DiMuro ve Terry, 2007). Geçmiş deneyimlere dayanarak yeni problemleri çözme konusunda yeterlidirler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin güçlü yönleri, hedef belirleme, problem çözme ve karar verme yeteneklerinde yatmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Öğrendiklerini denemek, simüle etmek ve pratik uygulamaları kullanmak gibi aktif tekniklerle öğrenmeyi tercih etmektedirler (Kolb ve Kolb, 2005). Uyumlaştırıcı öğrenme stili ise bilgiyi öğrenmek ve işlemek için hem somut deneyimi hem de aktif deneyimleri kullanmaktadır (DiMuro ve Terry, 2007). Somut durumlar içerisinde

aktif olarak yer almayı katılımı tercih etmekte (Sugarman, 1985), plan ve görevleri uygulama ve yeni faaliyetlere katılma eğiliminde olmaktadır (Turesky ve Gallagher, 2011). Bu bireyler sezgisel olarak kararlar almakta ve görevleri yerine getirmek için hedefler belirlemeyi ve takımlar halinde çalışmayı tercih etmektedirler (Kolb ve Kolb, 2005; Manolis, 2013).

Kolb, tam bir öğrenme deneyiminin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenme aşamalarının dördünü de tamamlamaları gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak bu otomatik olarak gerçekleşmemektedir. Her öğrencinin dört öğrenme stiline her birini bir dereceye kadar kullanmasına rağmen, her bireyin bu dört stilden birinde daha baskın olduğunu belirtmiştir (Smith & Kolb, 1986). Ancak, öğrenci eğer tercih ettiği stile ağırlık verip diğer üç öğrenme türünü tamamlamadığında öğrenme döngüsünün diğer kısımlarına geçemeyebilmektedir. Kolb ayrıca öğrencilerin somut deneyim ile başlayan, oradan reflektif gözlem, daha sonra soyut kavramsallaştırmaya ve son olarak aktif deneyime geçerek bir döngü içinde ilerlemeleri gerektiğini önermektedir. Ancak bu önerme, literatürde eleştiri almakta (Örn. Van Soest ve Kruzich, 1994; Raschick ve ark, 1998) ve döngünün bu sırayı izlemek durumunda olmadığı aktarılmaktadır. Bunun yerine, öğreticilerin öncelikle öğrencinin bireysel olarak tercih ettiği öğrenme stiline başvurması önerilmektedir (Raschick ve ark, 1998).

2.2.1.2. Jung öğrenme stili modeli

İnsan kişiliği üzerine çalışmaları olan Jung, öğrenme stilleri üzerinde çalıştığı araştırmasında oluşturduğu kişilik tipleri teorisini öğrenme stillerine adapte ederek incelemiştir. Jung'a göre temelde içe dönüklük-dışa dönüklük olmak üzere iki kapsamda ele alınan kişilik özellikleriveinsan davranışlarında bilgiyi alma ve işleme bakımındanda algılama ve yargılama olmak üzere iki boyutbulunmaktadır. Bireyler belirli durumlarda ya algılama (bulma veya keşfetme gibi) ya da yargılama (değerlendirme veya karar verme gibi) işlevlerden birini tercih ederek davranışlarda bulunmaktadır (Saban, 2000; Güven, 2004). Jung'un psikolojik tipler teorisine göre bireyler içedönük ve dışadönük olmak üzere iki temel kişilik özelliği göstermektedir. Esasında Jung'a göre, bu iki karakteristik özellik de

bireylerde aynı anda bulunabilmektedir. Ancak bu tiplerden yalnızca biri bireylerde daha baskın olmaktadır (Orak, 2015). Jung'un ortaya koymuş olduğu temel sınıflandırmalar altında eğitim alanına adapte edildiğinde sekiz farklı stil ortaya çıkmaktadır.

Jung'un oluşturduğu bu model daha sonra yapılan çalışmaları yoğun biçimde etkilemiştir. Özellikle dışadönük-içedönük ve algısal-sezgisel alanlar, daha sonraki öğrenme stilleri için önemli bir kilometre taşı olmuştur (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.2.1.3. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli

Dunn ve Dunn'un öğrenme stiline olan yaklaşımı, öğrenmenin her bireyde farklı şekillerde tezahür eden, yeni ve zor bilginin elde edilmesine yönelik odaklanmayla başlayan ve bilgiyi alarak zihnine yerleştirme ile süren bir süreç olduğu üzerine olmuştur (Dunn ve Dunn, 1993). Bu görüşe bağlı olarak bu öğrenme stili modeli, temelini biliş stili ve zihin yerleşim teorisinden almaktadır (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Bu modelde ele alınan öğrenme stili, her biri kendi başına bir öneme sahip ve bir bütün olarak bir araya geldiğinde öğrenme eylemine katkı sunan, çoğu biyolojik ve deneysel niteliklerinin bir bileşiminden oluşmaktadır. Bu nedenle öğrenme stilleri, bireyin yeni ve zor bilgiyi duyma, görme, okuma-yazma, işitme ya da deneyimlerden çok daha fazla bir anlam ifade etmektedir. Ayrıca öğrenme stilleri, bireyin öğrenme ortamına nasıl tepki verdiği veya bilgilerin soyut ya da somut biçimde elde edildiğinden daha fazlasını ifade etmektedir. Bu faktörler öğrenme stiliyle yakından ilgilidir ancak, bunlar bütünü birer parçalarını oluşturmaktadır (Dunn ve Griggs, 2000; Bektaş Bedir, 2012).

Dunn ve Dunn'a göre bireylerin nasıl öğrendiği doğru bir şekilde tespit edilmeden yeni bilgileri aktarmak ve öğrenmelerini sağlamak istenen düzeyde etkili olamayacaktır. Her bireyin aynı biçimde öğrendiği varsayımıyla yapılan öğrenme eylemlerinin başarılı olması zordur ve ayrıca bireyde öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum ortaya çıkarabilecektir. Bu nedenle öncelikle bireyin öğrenme çevresindeki etmenler analiz edilmelidir. Böylece öğrenme ortamının bireyin özelliklerine göre düzenlenmesiyle öğrenmenin etkinliği artacaktır. Bu noktada bu model, öğrenme çevresinde bulunan uyaranları özellikle dikkate

almaktadır. Buna göre bireylerin tercih ettiği uyaranlar öğrenme stillerindeki farklılığı da ortaya koyacaktır (Dunn, 2001).

Öğrencilerin öğrenme kalitesini arttırmak için öğrenme çevrelerindeki uyaranlar konusundaki tercihleri dikkate alınarak ayrılmalıdır. Örneğin bazı öğrenciler sessiz bir öğrenme ortamında olmayı tercih ederken bazıları ise müzik eşliğinde ders çalışmayı tercih etmektedir. Bu nedenle öğretici, öğrencilerinin öğrenme biçimlerini, gereksinimlerini ve tercihlerini doğru bir biçimde tanımlayabilirse öğrenmeyi daha etkili bir hale getirebilecektir (Ülgen, 1997; Otrar, 2006).

Bu modelde adı geçen uyaranlar çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere beş temel faktör ve bu faktörlere bağlı yirmi iki boyuttan oluşmaktadır. Kendi içinde bir sarmal ilişkisine sahip olan bu boyutlar her bir öğrenci üzerinde farklı düzeylerde etkide bulunabilmektedir. Öğrenme sürecinde bu faktörlerin doğrudan ya da dolaylı şekilde etkisi olabilmektedir (Dunn ve Dunn, 1993).

Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli üzerine yapılan araştırmalar, diğer eğitim hareketleri üzerine yapılan araştırmalardan çok daha kapsamlı olmuştur. Anaokulundan yükseköğretim kurumlarına kadar; üstün zekalılar, ortalama öğrenciler, başarısız öğrenciler, risk altında bulunanlar, okulu bırakma eğiliminde olanlar, özel eğitim, mesleki/ endüstriyel öğrenim ortamları gibi pek çok alanda kullanılmıştır (Dunn, 1990).

2.2.1.4. Grasha ve Riechmann öğrenme stili modeli

Grasha ve Riechmann (1974) kendilerini öğrenme stillerinin bilişsel yönleriyle sınırlamayan az sayıda araştırmacı arasındadır. Öğrenme stilleri için geliştirdikleri görüşte öğrenme stillerini sosyal etkileşimler olarak ele almışlar ve öğrencilerin sınıf arkadaşları, öğretmenler ve ders içeriğiyle etkileşimleri içerisindeki farklı roller olarak tanımlamışlardır. Bu bakış açısıyla öğrenme stilleri öğrenmeye yönelik tutumlar, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim gibi sosyal ve duygusal boyutlarla tanımlanabilmektedir (Baneshi ve ark, 2013).

Bu modele göre öğrenciler, kendi başlarına öğrenenler (bağımsız), öğrenmede öğretmenlerine bağımlı olanlar (bağımlı), başkalarıyla işbirliği yapanlar (işbirlikçi), diğerleriyle rekabet edenler (rekabetçi), etkinliklere katılanlar (katkıda bulunanlar) ve öğrenmeye karşı ilgisiz veya utangaç olanlar (kaçınan) olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır. Grasha'nın (1996) çalışmalarına göre bu grupların özelliklerini şu şekilde aktarmak mümkündür (Baykul ve ark, 2010):

Kendi başlarına öğrenenler (Bağımsız): Bağımsız öğrenciler yalnız çalışmayı sevmekte ve öğrenme yetenekleri kendi kendilerine öğrenmede yeterli olabilmektedir. Bu öğrenciler konuyu bağımsız olarak öğrenmeyi önemsemekte, bilgilerini kendi başlarına inşa etmekte ve başkalarından yardım almada sorun yaşayabilmektedir.

Öğrenmede öğretmenlerine bağımlı olanlar (Bağımlı): Bağımlı öğrenciler nadiren sorgulayıcıdır ve yalnızca neyin gerekli olduğunu öğrenmektedir. Öğretmenlerinin geliştirdiği teknikleri benimsemekte, talimatlarını beklemekte ve öğretmeni otorite olarak görmektelerdir.

İşbirliği yapanlar (İşbirlikçi): İşbirliğine dayalı öğrenciler fikirlerini paylaşmaktan ve öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla çalışmaktan hoşlanmaktadır. Bu öğrenciler grup ve takım çalışmasında bilgilerini genişletmekte ve grup çalışmasında olduklarında daha başarılı olmaktadır. Bu öğrencilerin dezavantajı, diğer öğrencilere çok bağımlı olmaları ve tek başlarına çalışma konusunda iyi olmamalarıdır.

Diğerleriyle rekabet edenler (Rekabetçi): Rekabetçi öğrenciler “diğerlerinden daha iyi olmalıyım” düşüncesiyle öğrenmeye odaklanmakta, ödül için yarışmaktadır. İlgi çekmeyi sevmekte ve sınıftaki başarılarıyla hatırlanmak istemektelerdir. Bu öğrencilerin diğer öğrencilerle ve işbirlikçi öğrenme ortamlarıyla ilgili sorunları vardır.

Etkinliklere katılanlar (Katkıda bulunanlar): Katkıda bulunan stile sahip öğrenciler iyi bireyler olarak tanımlanabilmektedir. Sınıfa gitmeyi ve etkinliklere katılmayı sevmektelerdir.

Öğrenmeye karşı ilgisiz veya utangaç olanlar (Kaçınan): Bu öğrenciler öğrenme ve sınıf içi etkinliklere katılma konusunda çok hevesli değildirler. Genellikle öğretmenlerine ve diğer öğrencilere katılmak konusunda isteksizlerdir ve sınıfta olup bitenlere karşı

kayıtsızlardır (Grasha, 1996; Short, 2001).

Bu öğrenme stilleri modelingenel olarak üst seviye eğitim aşamalarında öğrenim gören bireylerde ve üniversitelerde daha verimli olduğu aktarılmaktadır. Ayrıca bu öğrenme stilleri, sosyal etkileşimler nedeniyle öğrenim görülen sınıftan sınıfa fark edebilmektedir. Bunun yanında her ders için bireylerin göstereceği tutum ve davranışlarda da farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Akgül, 2019).

2.2.1.5. Honey ve Mumford öğrenme stili modeli

Honey ve Mumford (2000) öğrenme stillerini “bireyin tercih ettiği öğrenme yolunu belirleyen tutum ve davranışlar” olarak tanımlamışlardır. Honey ve Mumford Kolb’un modelinden yola çıkarak (Swales ve Senior, 1999) insanların en faydaları öğrenme biçiminin deneyimler yoluyla gerçekleştiğini savunmuşlardır. Ancak bununla birlikte, sadece deneyime sahip olmanın etkili öğrenmeyi garanti etmediğine de dikkat çekmişlerdir. Deneyim gözden geçirilmeli, gözden geçirmeden çıkarılan sonuçlar ve çıkarılan sonuçlara dayanmak üzere atılan adımlar ortaya konulmalıdır. Bu dizi genellikle Şekil 2’de verildiği gibi şematik olarak gösterilmektedir. Deneyim yoluyla etkili öğrenme, ancak bu döngüden tamamen geçilerek sağlanabilmektedir (Cople ve Martin, 1994).



Şekil 2. Deneyimsel Öğrenme Döngüsü (Caple ve Martin, 1994).

Honey ve Mumford, Kolb'un modelinden yola çıkarak, döngünün herhangi bir aşaması için belirgin tercihlere sahip olanlarla orantılı olarak öğrenme stillerini ve etkinliklerini tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre dört tip stil ortaya çıkmaktadır. Bunlar (Honey ve Mumford, 1992; Cockerton ve ark, 2002; Sangvigit ve ark, 2012):

Aktivistler (Eylemciler): Öğrencilerin kendi başlarına deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ettikleri öğrenme tarzıdır. Bu öğrenciler genel olarak sabırsızlardır ve yeni şeyler keşfetmeyi severler. Ayrıca, etkinlikler karşısında fazlaca etkilenmektedirler. Aktivist bir öğrenme stili tercih eden bireyler duygularından ders almakta ve öğrenme deneyimine dahil olmaktan, problemleri çözmekten ve egzersizleri tamamlamak için diğer insanlarla çalışmaktan zevk almaktadırlar. Aktivistler, pasif öğrenmeden kaçınırken yeni deneyimler ve çeşitli faaliyetler arama eğilimindedirler. Aktivistlerin, grup tartışmaları, rol yapma ve öğrenme oyunlarına katılma gibi somut deneyimsel öğrenme faaliyetlerinden en iyi şekilde öğrendikleri ve tercih ettikleri düşünülmektedir.

Yansıtıcılar: Bu stil, öğrencilerin gözlem yoluyla öğrendiği bir stili ifade etmektedir. Herhangi bir karar vermeden veya etkinlik yapmadan önce çok fazla bilgiye ihtiyaçları vardır. Çok dikkatli bir anlayışa sahip olmalarına rağmen, grubun lideri olmaya eğilimli değildirler. Ayrıca, görüşlerini ifade etmenin önemli olduğunun son derece

farkındalardır. Yansıtıcı öğrenme stiline sahip bireyler, zaman baskısı olmadan yaşadıklarını gözlemlemeyi ve değerlendirmeyi tercih etmekte ve bir sonuca varmadan önce çok çeşitli kaynaklardan bilgi arama eğiliminde olmaktadır.

Kuramcılar (Düşünenler): Bu öğrenme stili, öğrenenleri her zaman teori ve kurallar doğrultusunda mantıklı düşünmeye sevk ederek öğrendiği bir stili ifade etmektedir. Bu stildeki öğrenciler bilgiyi teoriler çerçevesinde tüm yönleriyle analiz ederek almaktadırlar. Düşünerek, fikirleri mantıksal olarak analiz ederek, sistematik prosedürleri benimseyerek ve fikir ve kavramları genel teorilerle ilişkilendirerek öğrenme söz konusudur.

Pragmatistler (Yararcılar): Bu tarzdaki öğrenciler, deneyimlerini kendi süreçlerine uygulamayı sevmektedir. Kurallar ve teorilere çok fazla özen göstermeden işin nasıl yapıldığına dikkat etmektedirler. Teknikler ve becerileri yaparak ve uygulayarak öğrenmekte ve pratik öğrenme eğilimleri göstermektedirler. Tercih edilen öğrenme etkinlikleri arasında pratik çalışmalar, problem çözme atölyeleri, laboratuvar çalışmaları ve bilgisayar simülasyon alıştırmaları ve proje çalışmalarını sıralamak mümkündür.

Sonuç olarak, aktivistlerin deneyerek öğrenme eğilimleri olduğu için deneyimlere ağırlık vermekte, yansıtıcılar düşünme eğiliminde olduklarından deneyimi gözden geçirmeye, kuramcılar bilginin doğruluğu için kesin yanıtlara ihtiyaç duyduklarından deneyimlerden sonuç çıkarmaya, pragmatistler ise pratiğe önem verdiklerinden planlamaya eğilimli olmaktadır (Gündoğan Çögenli, 2011). Bireylerin öğrenme veya diğer görev faaliyetlerinde buldukları zaman doğal olarak bu yaklaşımlardan birine eğilimli olmaları beklenmektedir. Daha az tercih edilen bir stil ise kullanmaya aktif olarak teşvik ederek stil çeşitlerini genişletmeye çalışılmalıdır (Van Zwanenberg ve ark, 2000).

2.2.1.6. Gregorc öğrenme stili modeli

Gregorc'a (1979) göre, öğrenme stilleri "bireylerin dolaylı olarak yetenekleri hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlemlenebilir davranışlardan" oluşmaktadır. Öğrencilerin gerçekleri, ilkeleri, tutumları ve becerileri nasıl oluşturdukları ve nasıl tepki gösterdikleri hakkında gözlemler ve mülakatlar yaptıktan sonra (Gregorc, 1979),

bilişinbilginin algılanması, sıralanması, işlenmesi ve ilişkilendirilmesine dayalı olarak somut ve soyut olmak üzere iki kutuplu olduğu sonucuna varmıştır (Terry, 2002). Buna göre soyutluk, mantıksal bilginin akıl, duygu ve sezginin kullanımı yoluyla kavranmasına olanak tanıyan zihinsel kalitedir. Somutluk ise bireyin fiziksel duyuları kullanarak somut bilgiyi kavradığı zihinsel kalitedir. Bireyler verileri işleme becerilerine göre ise doğrusal ya da dağınık nitelik taşımaktadır. Dolayısıyla öğrenme stilleri somut sıralı, somut dağınık, soyut sıralı ve soyut dağınık olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bilişsel öğrenme stilleri, bilgiyi algılama (somuttan soyuta doğru bir süreklilik üzerinde) ve düzen (doğrusaldandağına bir süreklilikte) arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır (Gregorc, 1982). Belirlenmiş olan bu dört boyuta ilişkin özellikler ise şu şekilde sıralanmaktadır (Kaplan ve Kies, 1995; Bektaş Bedir, 2012; Açık, 2013):

Somit Doğrusal Öğrenenler: Mantıksal ardışıklık ve düzeni mutlaka göz önünde bulundurmaktadırlar. Materyallere dokunarak öğrenmeyi, adım adım öğrenmeyi ve yönergeleri takip etmeyi tercih etmektedirler. Açık, net anlaşılır ifadeler ve sakin öğrenme ortamlarından hoşlanmaktadır.

Somit Dağınık Öğrenenler: Ortaya atılan fikirlerin temel dayanaklarını hızlı bir şekilde kavrayabilmektedirler. Deneme yanılma yoluyla öğrenme eğiliminde olan dağınık öğrenenler sıradan yöntemlerden hoşlanmamaktadır. Ayrıca bağımsız bir şekilde öğrenmeyi veya küçük gruplarla işbirliği ve etkileşim kurmayı tercih etmektedirler. Deneysel, araştırmacı, sanata önem veren, seçenek üreten ve risk almayı seven bireylerdir.

Soyut Doğrusal Öğrenenler: Konuşma, yazma ve çözümlene yetenekleri fazlaca gelişmiştir. Ana fikirleri kolaylıkla çıkarabilmekte, gelişmiş okuma yetenekleriyle okuduklarını kolayca anlayabilmektedirler. Ancak, soyut doğrusal öğrenenler için görseller kelimelerden çok daha önemlidir.

Soyut Dağınık Öğrenenler: Öğrenmeyi bütünsel olarak değerlendirmektedirler. İnsan davranışları ile yakından ilgili ve çoklu duygusal yaşantıları tercih eden niteliğe sahiptirler

Gregorc tarafından geliştirilmiş olan bu modelin başka bir boyutu da beynin sağ ve sol yarıkürelerinin çalışma özelliklerine ilişkindir. Doğrusallık niteliği genel olarak beynin sol yarıkürsünde, dağınıklık niteliği ise sağ yarıkürsünde gerçekleşmektedir. Beynin bu iki

yarıküresi bilgileri alma ve işletme biçimleri bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Örneğin sol yarıküre mantığa dayalılık, sıralılık, sözel, detay, düzen gibi nitelikler taşıırken sağ yarıküre sezgisel, bütüncül, görsel, keşifsel gibi niteliklere sahiptir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Gregorc'un ortaya attığı bu fikirler McCarthy'nin çalışmalarına öncülük etmiştir.

2.2.1.7. McCarthy öğrenme stili modeli

Kolb, Jung, Piaget ve Dewey'in teorilerinin içerdiği eğitim, psikoloji ve nöroloji alanlarındaki araştırmalara dayalı olarak öğrenme stillerine yaklaşan McCarthy, daha çok Gregorc'un çalışmalarından esinlenerek 4MAT modelini geliştirmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

4MAT modeli, "bireysel öğrenme stilleri ve beyin hakimiyeti işleme tercihlerinden faydalanan sekiz adımlık bir eğitim döngüsü" olarak tanımlanmaktadır (McCarthy, 1994). 4MAT modelinde bireyin gerçekliği algılaması ve tepkisi, bireyde zaman içerisinde yerleşik bir kalıp oluşturmaktadır. Oluşturulan bu kalıp bireyde bilgi, fikir ve yeteneklerin birleştirilmesinde ve bilginin adapte edilip anlam verilebilmesinde baskın bir rol almaktadır (Koç, 2010).

4MAT modelinde öğrenme stilleri beynin sağ ve sol yarıküreleri çerçevesinde geliştirilmiş ve her bir bireyin öğrenme stilini belirlemeye yönelik “*neden, ne, nasıl, ise*” soruları ile belirlemeye çalışılmıştır (McCarthy,1987: Karakış, 2006). Stiller şu soruları cevaplamaktadır (McCarthy, 1997):

Bunu *neden* bilmem gerekiyor? (Tip I'in kişisel anlayışı).

Bu içerik veya beceri tam olarak *nedir*? (Tip II'nin kavramsal anlayışı).

Bunu hayatımda *nasıl* kullanacağım? (Tip III'ün gerçek yaşam becerileri).

Bunu kullanır *isem*, hangi olasılıkları yaratacaktır? (Tip IV'ün benzersiz uyarlamaları).

Buradan hareketle McCarthy öğrenme stillere dört gruba ayırmaktadır. Bunlar (McCarthy, 1990):

İmgesel/ hayal ederek öğrenenler (Tip I): Bu bireyler bilgileri somut deneyimler yoluyla algılamakta ve işlemektedir. Problemler ile bireysel olarak ilgilenmekten hoşlanmakta, problemlere yaklaşımlarında “neden” sorusunu sormakta ve çözüm arayışında sezgilerine güvenmektedir.

Analitik öğrenenler (Tip II): Bu bireyler bilgileri soyut kavramsallaştırmalar yoluyla algılamakta ve gözlem yoluyla işlemektedir. Detaylardan, olayların arka planını keşfetmekten hoşlanmaktadırlar ve sistematik düşünmeye yatkınlardır. Öğrenmede “ne” sorusuna yanıt aramakta, bilgilerin elde edilmesinde şüpheci, sorgulayıcı ve doğrulayıcı yaklaşım sergilemektedirler.

Sağduyulu/ akılcı öğrenenler (Tip III): Bu bireyler sezgilerden ziyade kavramlar ve teorilere önem vermektedir. Öğrenmede “nasıl” sorusuna yanıt arayan bu bireyler problemlerin çözümlerinin hazır bir şekilde verilmesini değil, olayların içine dahil olarak, kendileri deneyerek keşfetmekten ve yanıtı bulmaktan hoşlanmaktadırlar.

Dinamik öğrenen (Tip IV): Bu bireyler bilgiyi kendileri elde etmekten hoşlanmakta, bağımsız çalışmalar yapmayı tercih etmekte, kendi düşünceleri doğrultusunda inançlar geliştirmektedir. Öğrenirken “ise” sorusuna yanıt arayan dinamik öğrenenler değişikliklere, risklere ve yeniliklere açıklardır.

Beynin sol yarıküresini yoğun olarak kullanan bireyler sözel konularla daha fazla ilgilenmekte, düzeni sevmekte, parçaları bütün halde görebilmekte, plan yapmayı sevmekte ve öğrenime olumlu yaklaşım göstermektedir. Beynin sağ yarıküresini kullanan bireyler ise daha çok görsellere ilgi duymakta, dağınık bilgiler içinden bütünü görebilmekte, içten davranışlar göstermekte, ancak öğrenime karşı sol yarıküreye göre daha isteksiz olmaktadır (McCarthy, 1990).

McCarthy’e (1997) göre öğrencilerin her öğrenme stilinde uzmanlık kazanmalarını amaçlayan 4MAT modeli, her öğrencinin sınıfa getirdiği kendine özgü stili onurlandırırken, her öğrencinin tüm öğrenme stilleri döngüsüne hakim olarak öğrenmesine ve kendini geliştirmesine yardımcı olmaktadır.

2.2.1.8. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stili

Öğrenme stillerinin en önemli kullanımlarından biri, öğretmenlerin bunları öğretilerine dâhil etmelerini ve böylece öğrenme eylemini kolaylaştırmasıdır. Farklı öğrenme stilleri içerisinde günümüzde en popüler olanlardan üçü öğrencilerin bilgi aldığı görsel, işitsel ve kinestetik stillerdir. Öğrenci öğreniminin nihai amacına ulaşmak için, öğretim yöntemlerinin bir kombinasyonunu kullanmak ve sınıf ortamını mümkün olduğunca teşvik edici ve etkileşimli hale getirmek önemlidir ve bu anlamda bu üç stil önemli bir kullanım alanı sunmaktadır (Gilakjani, 2012). Bireyin görsel, işitsel ve kinestetik olarak değişen bilgiyi en iyi biçimde algılamaya yönelik tercihleri, literatürde “Algısal Öğrenme Stilleri” olarak da adlandırılmakta ve bilginin duyuvar aracılığıyla alınması temeline dayanmaktadır (Uğur, 2008; Otrar ve ark, 2012).

Bazı öğrenciler görsel öğrenenler, diğerleri işitsel veya kinestetik öğrenenlerdir. Görsel öğrenenler görerek öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu öğrenciler için resimler, akış diyagramları, grafikler ve videolar en iyi öğrenme araçlarıdır. İşitsel öğrenenler, dinleme, işitsel olarak öğrenmeyi tercih ederler. Kinestetik öğrencilerin ise en iyi öğrenme olanakları hareket etme, dokunma ve yapma gibi duyuvar ya da deneyimleme yoluyla öğrenme üzerinedir (Otrar ve ark, 2012). Molunby (2004), bireylerin görsel, işitsel ve dokunsal üç algı kanalından biri yoluyla bilgiyi edindikleri ve genel olarak bu algı kanallarından birini yoğunlukla tercih ettiklerini, bu algı kanalının öncelikli öğrenme tercihi olduğunu belirtmiştir (Babacan, 2010). Dolayısıyla esasen her bir birey bu üç algısal kanaldan da bilgiyi alabilmekte, ancak bunlardan birisinde daha başarılı olabilmektedir.

Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin özelliklerini şu şekilde belirtmek mümkündür:

Görsel Öğrenme Stili: Görsel öğrenme stiline sahip olan bireyler genel olarak düzenli ve titiz olmaktadır. Bu nedenle karışıklıktan, dağınıklıktan hoşlanmamakta, rahatsız olmakta, çalışmaya başlamadan önce hemen öğrenme çevresini düzenlemektedir. Çalışmada

kullandıkları materyalleri belirledikleri yerlere koymakta ve sürekli olarak aynı yerde tutmaktadır. Kullandıkları materyaller ve çevreleri daimi olarak düzenlidir (Çukacı ve Elagöz, 2006). Görsel öğrenme stiline sahip olan bireylerin zihinleri adeta kamera gibi çalışmaktadır. Görseller kelimelerden, yüzler isimlerden daha önemlidir (Bilasa, 2012). Bu bireyler çalıştıkları sırada önemli yerleri renkli kalemlerle çizerek, notlar alarak ilerlemekte, konsantrasyonlarını bu surette toplamaya gayret göstermektedir. Böylece daha sonra tekrardan göz attığında rahat bir biçimde hatırlayabilmektedir (Keşan ve ark, 2012). Harita, şema, grafik, poster gibi çeşitli görsel araçlar vasıtasıyla daha kolay öğrenmekte ve öğrendiğini daha kolay hatırlayabilmektedir. Bu nedenle öğrenme çevresinin görsel materyalle desteklenmesi önem taşımaktadır (Çukacı ve Elagöz, 2006).

İşitsel Öğrenme Stili: İşitsel öğrenme stiline sahip olan bireyler genellikle ilişkilendirerek öğrenmektedir. Bilgiler, olaylar ve konular arasındaki bağlantıları öğrenmeye gayret göstermekte, belirli bir sıraya göre öğrenmeye eğilimli olmaktadır. Detaylar çok önemlidir. Bilgiyi dinleyerek öğrenmektedir, çünkü bu bireylerde bilgi ses olarak hatırlanmaktadır. Ayrıca öğrenmek için birilerine anlatmak veya içlerinden tekrar etmek suretiyle bilgiyi pekiştirme davranışı göstermektedir (Keşan ve ark, 2012). İşitsel özellik gösteren bireyler genellikle küçük yaşlardayken kendi kendilerine konuşmaktadır. Ses ve müziğe karşı duyarlı, sohbet etmeyi, gruplar ile çalışmayı seven genellikle ahenkli ve güzel konuşan bireylerdir. Bu bireyler genel olarak yabancı dil öğreniminde de başarılı olmaktadır. Bilgi ediniminde okumaktan ziyade dinlemeyi tercih etmekte, birinin anlatmasıyla daha iyi anlamaktadır. Duyduklarını daha iyi anladıklarından dolayı genel olarak konuşarak veya tartışarak öğrenmektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006).

Kinestetik (Dokunsal) Öğrenme Stili: Kinestetik öğrenme stiline sahip olan bireyler sürekli olarak hareket etmeyi seven, görselden veya sestenden daha çok hislerine önem veren, dokunarak hissetmeye eğilimli bireylerdir. Bilgiyi dokunarak, yaparak öğrenmektedir (Bilasa, 2012). Bu bireyler kesinlikle uygulayarak öğrenmelidir. İyi odaklandıkları konuyu yavaş fakat etkili öğrenmekte, iyi konsantre olabilmekte, ilgilendikleri konuyla ilişkili hale gelebilmektedir. Bu bireyler için görselleri görmek değil, kendisi çizmek daha önemlidir (Keşan ve ark, 2012). Bu nedenle bilginin anlatılması veya görsel materyalle desteklenmesi kinestetik bireye beklenen düzeyde katkı sağlamamakta, öğrenmeleri için dokunacakları, yaparak ve yaşayarak biçimde bilgiyi almaları gerekmektedir (Çukacı ve Elagöz, 2006).

2.3. Motivasyon Kavramı

“Motivasyon” teriminin kökeni, “hareket etmek” anlamına gelen Latince “movere” kelimesine dayanmaktadır (Luthans, 1995). Motivasyon, psikoloji, sosyoloji, eğitim, siyaset bilimi ve ekonomi de dahil olmak üzere çeşitli akademik disiplinlerde geniş köklere sahip karmaşık ve yoğun olarak çalışılmış bir alandır. Her ne kadar birçok araştırmacı motivasyonun açık bir tanımını bulmaya çalışsa da, araştırmacılar arasında kavramın tam olarak nasıl tanımlanması gerektiği konusunda genel bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Bunun temel nedeninin, bu tanımların belirli bir araştırma alanındaki algıları, bakış açısını ve deneyimleri yansıtması olduğunu söylemek mümkündür (Matar, 2011).

Motivasyon davranışın altında yatan nedenleri ifade etmektedir (Guay ve ark, 2010). Broussard ve Garrison (2004) motivasyon genel olarak “bizi bir şeyler yapmaya ya da yapmamaya iten nitelik” olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, isteklilik ve irade ile karakterize edilen davranışın altında yatan nedenleri ifade etmektedir. Yakından ilişkili inançların, algıların, değerlerin, çıkarların ve eylemlerin bir toplamını oluşturmaktadır (Lai, 2011).

Denhardt ve ark (2008) tarafından yapılan basit bir tanıma göre motivasyon temelde insanların nasıl davrandıklarına neden olan şey olarak ele alınmıştır. Analoui’ye (2000) göre motivasyon “İnsanların bazı hedeflere ulaşma yolundaki eylemlerini ve davranışlarını yönlendirmek için gerekli iç itici güç” olarak açıklanabilmektedir. Mullins’e (2002) göre bu itici güç, belirli ihtiyaç ve beklentileri karşılama arzusundan gelmektedir (Mullins, 2002). Benzer şekilde Kast ve Rosenzweig (1979) motivasyonu “Bir kişiyi belirli bir şekilde hareket etmeye ya da en azından spesifik davranış eğilimi geliştirmeye iten şey” olarak tanımlamıştır. Luthans (1995), motivasyon sürecinin temelinde ihtiyaçlar, itici güçler ve teşvikler yattığına dikkat çekmiş ve bu bakış açısıyla motivasyonu “fizyolojik veya psikolojik bir eksiklikle başlayan veya davranışı aktive eden veya bir hedefe veya teşvike yönlendiren bir süreç” olarak ele almıştır. Bu anlamda motivasyonu, genel olarak insan ihtiyaçları ile başlayan ve sonuçta insanların belirli amaç ve hedeflere ulaşmak için belirli bir şekilde hareket etmelerini ve dolayısıyla ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan dinamik bir süreç olarak açıklamak mümkündür (Matar, 2011).

Motivasyon genel anlamda ihtiyaçları karşılamak için davranışa yol açan içsel süreç olarak ele alınmaktadır. McShane ve Von Glinow (2003) motivasyonu, “bir bireyde harekete geçmeye yönelik davranış biçimini, gücünü ve hevesini etkileme potansiyeli olan bir faktör” olarak tanımlamıştır. Bu motivasyon tanımı Petri ve Govern (2004) tarafından da desteklenmiş ve “bir bireyde davranış yoğunluğundaki farklılıkları açıklayan itici gücü açıklayan düşünce” olarak açıklanmıştır (Shaban, 2013).

Motivasyon, insanları harekete geçiren güçtür. İnsanları harekete geçmeye teşvik ederek istenen hedefe veya belirli faaliyetlere doğru hareket etmelerini sağlayabilmektedir. Motivasyon insanların eylemlerinin, arzularının ve ihtiyaçlarının sebebidir. Aynı zamanda kişinin davranış yönü veya kişinin bir davranışı tekrarlamasını istemesine neden olan içsel bir süreçtir (Matar, 2011).

Motivasyon hedefe yöneliktir (Lawler, 1994), hedeflerin başarılmasını ve takip edilmesini ana hatlarıyla ortaya koymaktadır, doğrudan olmasa da gözlemlenebilir, doğrudan olmasa da etkilenebilir, çoğu zaman bilinçli (Denhardt ve ark, 2008) ve çevreye bağımlıdır (Pettinger, 1996). Campbell ve Pritchard (1976) motivasyonu, davranışın başlatılmasına, yönlendirilmesine, yoğunluğuna ve kalıcılığına neden olan psikolojik süreçler kümesi olarak tanımlamıştır (Ching, 2015).

Motivasyon kavramına ilişkin olarak geliştirilen bu tanımların temelinde insan davranışının tetiklenmesinin ele alındığı görülmektedir. İnsan davranışının tetiklenmesinde birincil unsur bireyin içinde farklı biçimlerde davranışa yönlendiren güçler olan güdüler ve güdülerini harekete geçiren çevresel faktörler etkindir. İkincil unsur belirli bir amaca yönelmeyle alakalıdır. Üçüncül unsur ise ilk iki unsura dayalı olarak kişinin davranışını sürdürmesi ya da sonlandırmasıyla alakalıdır (Fidan, 1997; Hosseinalipour, 2015).

Organizma, yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan su gibi bir madde veya uyku gibi bir koşuldaki mahrum bırakılmışsa, organizmanın bu durumuna ihtiyaç veya gereksinim adı verilmektedir. İhtiyaç hali, organizmayı gergin bir duruma sokmakta, böylece organizma harekete geçmek üzere koşullanmaktadır. Organizmanın bu durumuna dürtü hali adı verilmektedir. Bu gergin hal, organizmayı ihtiyacı giderme yönünde harekete itmektir. İhtiyaç giderildikten sonra organizmanın gerginliği azalmakta, ve normal hale geçmektedir. Örneğin susamış olan bir insan bu ihtiyacı gidermek için dürtülenmekte, susuzluğunu gidermek yönünde davranışa geçmektedir. Suyu içtikten sonra bu ihtiyaç ortadan

kalktığından dürtü hali ortadan kalkmakta ve organizma normale dönmektedir (Cüceloğlu, 2010).

Motivasyon kişinin isteklerini, ihtiyaçlarını, arzularını, dürtülerini ve ilgilerini kapsayan bir kavramdır (Lunenburg ve Ornstein, 1991). İnsan davranışlarının kökeninde güdüler yer almaktadır. Güdüler insanı belirli amaçlara ulaşması yönünde davranışa iten, harekete geçmesi yönünde uyaran, davranış için etkileyen, yönlendiren bir itici güçtür (Başaran, 1991). Açlık, susuzluk, cinsellik gibi temel fizyolojik kökene dayanan güdüler birincil güdü veya dürtü adını alırken; başarılı olma, kariyer sahibi olma, para kazanma gibi istekler ise psiko-sosyal veya ikincil güdü olarak adlandırılmaktadır (Öztürk, 1998). İkincil güdüler, birincil güdülerden doğmaktadır. Örnek olarak para kazanmaya yönelik olan güdü, temel olarak beslenme veya barınma gereksinimine yanıt vermeyle ilişkili olarak görülmektedir (Long, 2000). Her nasıl ortaya çıkmış olursa olsun, ikincil güdülerin gelişmesinde bireysel katılımın yanında çevrenin de önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle birincil güdülerden farklı olarak ikincil güdüler kişiden kişiye, toplumdaki topluma, kültürden kültüre, yere ya da zamana göre farklılık gösterebilmektedir (Öztürk, 1998; Çelik, 2011).

Motivasyon genel olarak insanların davranışlarının altında yatan nedenleri açıklamaktadır (Can, 2005). Bu nedenle insanların davranışlarını anlayabilmek için onları motive eden unsurları analiz etmek gerekmektedir (Genç, 2004). Motivasyon insanın içsel süreçleriyle alakalı bir kavram olduğundan durumsal olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin bireyi belirli bir zamanda motive eden faktörler, başka bir zamanda motive edecek kadar önemli olmayabilmektedir (Kim, 2005). Bu anlamda motivasyon kişisel bir kavramdır ve kişiden kişiye farklılıklar arz edebilmektedir. Bireyin motivasyon düzeyini ortaya koyan ana etmenler yine kişilerin istek ve gereksinimlerinin birbirinden farklı olarak gerçekleşmesine bağlıdır (Fındıkçı, 1999). Motivasyonu oluşturan bu ihtiyaç ve istekler temelde kişilerin yaşadıkları çevreye, ortama, topluma veya kültüre bağlı olarak şekillenmektedir. Dolayısıyla kişilerin motivasyon düzeylerinde veya motive eden unsurlarda yaşamında yer alan pek çok faktörün etkisi bulunmakta ve değişiklik arz etmektedir (Bingöl, 1990; Demirci, 2017).

İnsanları harekete geçiren ve hareketlerinin yönünü tayin eden, düşünceleri, inançları, umutları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır. Bu sayılanlar aktif ve güdüleyici

güçlerdir. Davranışların içinde her ne kadar arzu ve amaçlar saklı bulunsa da bunların yanında bireyin davranışını etkileyen ve yönlendiren sayısız uyarıcı unsur bulunmaktadır. Bunlar genel olarak çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bireyin istek ve ihtiyaçları tatmin edilmedikçe bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır. İnsan varlığının derinliklerinde bulunan bu ihtiyaçları belirleyen güdüler her bireye özeldir. Bu itici güçler, bazen sosyal çevre ve kültürün etkisi altında törpülenmekte, güçlerini kaybedip, yönlerini değiştirerek başka istek ve ihtiyaçlara dönüşebilmektedir. Bu nedenle bireyin çevresine, içinde bulunduğu ortama veya topluma uygun olan istek ve ihtiyaçları benimsenebilirken buna uygun olmayan istek ve ihtiyaçlardan doğan güdüler ise güçlerini devam ettirememektedir (Eren, 2008).

Motivasyonun dışsal tezahürlerini gözlemek mümkündür, ancak motivasyonun kendisini gözlemek mümkün olmamaktadır. Örneğin, para kazanma dışsal bir motivasyon aracı olabilir, ancak sadece yiyecek satın almak, barınmak için kira ödemek veya yüksek sosyal statü kazanmak gibi içsel ihtiyaçları karşılamak için içsel güdünün bir tezahürüdür. Ayrıca motivasyon, memnuniyetle aynı şey değildir. Basitçe söylemek gerekirse, memnuniyet geçmişe dönük, motivasyon ise geleceğe yöneliktir. Motivasyonu etkilemek mümkündür ancak, doğrudan kontrol edilememektedir. Motivasyon insanların insanların zihinlerinde gerçekleşen bir durumdur. Dolayısıyla dışsal uyaranlar motivasyon sürecini etkileyebilmekte, ancak kontrol edilememektedir (Denhardt ve ark, 2008).

2.4. Motivasyonun Türleri

Motivasyon literatürde genel olarak içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere iki kapsamda ele alınmaktadır. Çünkü motivasyon içsel veya dışsal kaynaklardan gelebilmektedir. Özünde motive edilmiş bir davranış, kendi iyiliği için gerçekleştirilen bir davranıştır. Motivasyon kaynakları esas olarak davranışı harekete geçiren güç olarak ifade edilmektedir. İlginç ve zor olan faaliyetlerin içsel motivasyona yol açması, sıkıcı olan veya bir kişinin kendi beceri ve yeteneklerini kullanılmadığı faaliyetlerden daha olasıdır. Dışsal olarak motive edilen bir davranış ise, maddi veya sosyal ödüller kazanmak veya cezadan

kaçınmak için gerçekleştirilen davranıştır. Bu anlamda motivasyonun kaynağı, davranışın değil, davranışın sonucudur (Shaban, 2013). Bu kapsamda incelenen motivasyon, içsel veya dışsal olarak ayrılmaktadır. Kişi içsel ya da dışsal şekilde motive olmadığında ise motivasyonsuzluk durumu söz konusu olmaktadır.

Örneğin, öğrenciler, kariyerleri için yararlı olabilecek bazı becerileri öğrenmek ve geliştirmek için stratejik planlarını tamamlamak amacıyla öğrenme eylemi yönünde, derslerde başarılı olma yönünde çok motive olabilmektedir. Diğer yandan, eğitim içerisindeki zorlu projeleri, dersleri ve görevleri tamamlamak için gerekli yetenek ve bilgiye sahip olduklarını kanıtlamak için de motive olabilmektedir. Ayrıca, okulu tamamladıktan sonra edineceği mesleği, işyerlerinde alacakları maaş tutarını düşünerek de motive olabilmektedir. Her iki öğrenci grubu da yüksek motivasyona sahipken, açıkça farklı şeyler tarafından motive edilmektedir (Singh, 2016). Bir grup için tamamen içsel ödüllendirmeler mevcutken diğer grup için dışsal ödüllendirmeler mevcuttur. Buradaki temel fark motivasyonun içsel veya dışsal bir ödül tarafından etkilenmesidir.

2.4.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireyin eyleme ya da aktiviteye yönelik olarak kendi içinde ilgi çekici bulduğunda ortaya çıkan motivasyondur. Burada aktiviteyi gerçekleştirmenin ödülü içseldir ve dışsal bir ödüle dayalı değildir. İçsel motivasyon, her ne olursa olsun, organizma içinde üretilen ödülü içermektedir (Ryan ve Moller, 2017).

İçsel motivasyon, doğası gereği tatmin edici veya eğlenceli olan etkileşim davranışına atıfta bulunmaktadır. Örneğin, bir çocuk dışarıda koşabilir, atlayabilir, zıplayabilir; bunıçten gelen bir yönelimle, eğlenceli ve doğal olarak tatmin edici olduğu için yapmaktadır. Bu bağlamda içsel motivasyon doğal bir insan eğilimidir. Diğer bir deyişle, insanlar ilginç veya eğlenceli buldukları şeyleri aktif olarak yapmaya çabalayacaktır (Legault, 2016).

Dolayısıyla içsel motivasyonda, kişilerin belirli bir aktiviteye yönelik olarak istek ve merak duyduğu şekilde hareket etmesi (Schumacher, 2012), dışsal ödüllerin yokluğunda veya onlardan etkilenmeyerek tamamen içsel güdülenme süreci sonucunda motive olması

söz konusudur (Cecere ve ark, 2014). Bu noktada bireyin temel odağı aktiviteden keyif ve doyum kazanmaya yöneliktir ve bu doğrultuda davranışa yönelmektedir (Lin, 2007). Dolayısıyla bu türden bir motivasyon bireylerin içsel süreçlerinde, bireysel olarak oluşmaktadır (Mankin, 2019).

İçsel motivasyon doğal bir motivasyon eğilimidir ve bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde kritik bir unsurdur. İnsanların yenilik ve meydan okuma sağlayan çeşitli etkinliklere doğal ilgisine dayanan bir motivasyon türüdür. İçsel motivasyon kavramında insanın kendisini motive eden davranışlar dış ödülleri gerektirmemekte; daha ziyade, kişinin kim olduğunun, ilgilerini çeken hislerinin bir ifadesini içermektedir (Deci ve Ryan, 2010).

Kitap okuma, bulmaca çözme, yeni bir takım şeyler keşfetme ya da voleybol oynama gibi davranışlar pek çok insan için özünde motive edicidir, ancak herkes için bu durum aynı değildir. Çünkü içsel motivasyon birey ile bir aktivite arasındaki etkileşimin bir özelliğidir. İnsanların bir faaliyet için kendi özünde motive olmaları o faaliyeti ilgi çekici bulmalarıyla ilgilidir (Deci ve Ryan, 2010).

Eğitim açısından içsel motivasyon, dış ödülü ve baskısı olmayan öğrenme ve gelişmeyi teşvik etmek için doğal bir güç olarak ifade edilmektedir (Zlate ve Cucui, 2015). Ryan ve Deci'ye (2000) göre öğrenciler içsel olarak motive edildiğinde dış ödüller, baskılar veya teşviklerden ziyade eğlenmek veya meydan okumak için harekete geçmektedir.

İçsel motivasyon, eğitimciler için önemli bir fenomeni oluşturmaktadır. Ebeveyn ve öğretmen tarafından yer verilen uygulamalar tarafından sistematik olarak katalize edilebilen veya zayıflatılabilen doğal bir öğrenme ve başarı kaynağını temsil etmektedir (Ryan ve Stiller, 1991). İçsel motivasyon yüksek kaliteli öğrenme ve yaratıcılık ile sonuçlandığından, eğitim açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin içsel olarak motive olması istenen bir durum olmakla birlikte, eğitimcilerin öğrencilerinin yapmasını istedikleri birçok görev doğal olarak ilginç veya eğlenceli olmadığı için, dışsal motivasyon biçimlerinin de nasıl daha aktif ve istemli bir biçimde teşvik edileceğini bilmek başarılı öğretim için temel bir stratejiyi oluşturmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

2.4.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, istenen bir sonuca ulaşmak için bir faaliyetin performansına atıfta bulunmakta ve içsel motivasyonun tam tersini oluşturmakta ve bireyin dışındaki etkilerden meydana gelmektedir. Dışsal motivasyon temel olarak eylemin kendisinden ayrı bir sonucun elde edilmesine bağlı olan davranışı içermektedir (Legault, 2016).

Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine, aktivite ile ilgili somut ödüller gibi bir araçsallık gerektirmektedir. Bu nedenle memnuniyet aktivitenin kendisinden değil, aktivitenin yapılmasıyla ortaya çıkan dışsal sonuçlardan gelmektedir (Ryan ve Connell, 1989; Deci ve ark, 1991). Yani burada davranış kendi iyiliği için değil, bunun yerine bir ödül almak veya davranış sona erdiğinde bir miktar cezadan kaçınmak için gerçekleştirilmektedir (Pelletier ve ark, 1997; Demir, 2011).

Dışsal motivasyon diğer bireyler, araçlar veya faktörler tarafından olumlu veya olumsuz biçimlerde etkilenebilen, davranışın sürdürülme veya tekrar ettirilme ihtimalini azaltıp arttırabilen güçlendirme ya da pekiştirmelerden oluşmaktadır. Dışsal motivasyon öğeleri para, kupa, prim, zam gibi maddi kaynaklardan oluşabildiği gibi takdir edilme, övülme gibi gayri maddi kaynaklardan da oluşabilmektedir (Türkmen, 2005; Hosseinalipour, 2015).

Dışsal motivasyon, bir aktiviteyi gerçekleştirme motivasyonunun, aktivitenin kendisinin haricinde başka dışsal faktör veya faktörlerinde bulunduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Burada motivasyon ve ödül, içsel motivasyonda olduğu gibi kendi başına aktiviteyi yapmaktan gelmemektedir. Bunun yerine aktivitenin dışında herhangi bir şey kazanılabilecek bir araç tarafından harekete geçirilmektedir (Ryan ve Moller, 2017).

Dışsal motivasyon, ne kadar otonom olduğuna bağlı olarak değişebilmektedir. Örneğin, bir çalışan cezalandırılma veya işten atılma korkusu nedeniyle bir görevi yerine getirebilmektedir. Diğer yandan etkin şekilde çalışabilmektedir, çünkü bu etkinlik gelecekte bir promosyon, bonus veya maaşında artışa yol açacaktır. Her iki faaliyet de dışsal motivasyon araçlarını içermektedir, ancak özerkliğe göre değişmektedir. Birincisinde dış kontrole daha fazla yük bindirilirken, ikincisi kişisel onay ve çalışanın seçimini de içermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Dışsal motivasyon perspektifinden bakıldığında çalışan

davranışı, gerçekleştireceği eylemin algılanan faydaları veya araçsal kazanç veya kayıp beklentisiyle yönlendirilmektedir (Lin, 2007; Cerasoli ve ark, 2014). Fakat iki durumda da dışsal olarak motive edilen çalışanların davranışlarının temel amacı, bir organizasyonel amaç ya da görevin gerçekleştirilmesi sonucunda ödüller veya faydalar elde etmektir (Lin, 2007; Bergström ve García Martínez, 2016).

2.4.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, harekete geçme niyetinin oluşmamasını ifade etmektedir. Bir bakımdan bu kavramı, motivasyonun yokluğu olarak ele almak mümkündür. Motivasyonsuzluk, herhangi bir aktiviteden faydalanmamak veya aktiviteyi yapacak yeterliliği hissetmemek olarak ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Motivasyonsuzluk içsel veya dışsal anlamda bir motivasyonun bulunmadığı, bireyin mevcut koşullarla davranışları arasındaki ilişkiyi kavrayamadığı, herhangi bir aktivite içerisinde yer almak istemediği bir durumu ifade etmektedir. Birey bu süreçte eylemi gerçekleştirmek yönünde harekete geçmek istememekte, kendisini yetersiz hissetmekte ya da olumlu sonuçlar elde etmeyeceğini düşünmektedir (Yangınlar, 2019).

Motivasyonsuzluk kavramsal olarak öğrenilmiş çaresizliğe benzetilen, bireyin kontrolünün bulunmadığı ve o anda yapılmakta olan eyleme yönelik bir yabancılaşmanın olduğu bir durumdur. Böyle bir durumda birey, davranışlarının sonuçlarını öngörememekte, dolayısıyla onun arka planın yer alan motifleri algılayamamaktadır. Bu anlamda motive olmamış eylemler mekanik ve anlamsız olmaktadır ve bireyin eylemden vazgeçme olasılığı güçlüdür (Pelletier ve ark, 1998). Bunun yanında bireyler davranışlarıyla eylemin sonuçları arasında beklenmeyen bir eksiklik algıladığında motivasyonsuz olabilmektedir. Böyle bir durumda kontrol eksikliği ve yetersizlik hissiyatı ortaya çıkmaktadır. Böylece davranışlar motivasyonsuz olmakta, içsel ya da dışsal olarak motive edilememektedir. Bu türden davranışlarda bir ödül söz konusu değildir ve aktiviteye ya da eyleme katılım eninde sonunda son bulacaktır (Vallerand ve Bissonnette, 1992; Yeşilyurt, 2019).

Eğitim bakımından ele alındığında motivasyonu olan öğrenciler karşılaştıkları problemlerle mücadele edebilmekte ve rekabet arayışı gösterebilmekteyken motivasyonsuz öğrenciler herhangi bir aktivite içerisinde yer almamayı tercih etmekte ya da katıldığı aktiviteden ayrılma yönünde eğilim gösterebilmektedir (Karataş ve Erden, 2012). Motivasyonsuzluk yaşayan öğrenciler kendi eylemleri ile bu eylemlerin sonucunda elde edeceği çıktılar arasında bağlantıyı kuramama, kendisini yetersiz hissetme ve yaşanan olayları kontrol edemeyeceğini hissetme gibi olumsuz duygular yaşamaktadır (Karagüven, 2012). Dolayısıyla motivasyonsuz öğrenciler derse katılmamaya, eğitimden uzaklaşmaya eğilim gösterebilmektedir (Akbaba, 2006; Ergin ve Karataş, 2018).

Motivasyonsuzluk, ğrencinin tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte, sınıf grubu dinamiklerini ve öğreticinin motivasyonunu bozabilmekte ve uzun vadeli ve yaygın olumsuz öğrenme sonuçlarına yol açabilmektedir (Falout ve ark, 2009).

Günümüzde eğitim kurumlarında öğrencilerin en fazla karşı karşıya kaldığı akademik problemlerden biri akademik aktivitelere ilişkin motivasyonun eksikliğidir. Genel olarak motivasyon sorunları, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli ve güncel bir sorun alanıdır (Green-Demers ve ark, 2008). Öğrencilerin akademik başarısını yükseltmeyi amaçlayan her eğitimci ğrencilerinin motivasyonu ile yakından ilgilenmek durumundadır (Legault ve ark, 2006; Karagüven, 2012; İlter, 2019).

2.5. Akademik Motivasyon

Motivasyon, insanların davranışlarının ardında yatan nedenleri tanımlamakta ve neden belirli bir şekilde davrandıklarını belirlemektedir. Motive olmuş davranışlar enerjik, yönlendirilmiş ve kalıcıdır (Santrock, 2006). İnsanlar amaçlarına, ihtiyaçlarına ve içgüdülerine ulaşmak için yeterli motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Özellikle ğrenciler açısından akademik başarı için motivasyon büyük önem taşımaktadır. Bu tür bir motivasyonla insanlar, görevlerinde bir hedefe veya bir dereceye ulaşarak bir görevi

başarıyla tamamlamaya teşvik edilmektedir. Eğitim perspektifinden bakıldığında motivasyon, öğrenme ve akademik motivasyon ile ilişkili çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Eğitim disiplninde motivasyon, bireyin belirli bir görevi yerine getirme kabiliyetine olan inançlarından, görevi yerine getirme nedenlerinden, amaçlarından ve duygusal tepkilerinden oluşan bir olgudur. Akademik motivasyon adı altında incelenen bu motivasyon öğrenme ve başarıya giden yoldaki davranışların sebebini açıklamaktadır (Masaali, 2007). Başka bir deyişle, akademik motivasyon, belirli bir bağlamda başarılı bir şekilde bir görevleri yerine getirmek ve performansı kendiliğinden değerlendirmek için çok yaygın bir eğilimdir (Amrai ve ark, 2011).

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim sürecin içerisinde gösterdikleri davranışların açıklanmasında önemli belirleyicilerden birini oluşturmaktadır (Erdem, 2019). Gottfried (1990) akademik motivasyonu “uzmanlık yönelimi ile karakterize edilen okul öğreniminin keyfi; merak; sebat; zorlu ve yeni görevlerin öğrenilmesi”olarak ele almıştır. Öte yandan Turner (1995) akademik motivasyonun “dikkat, bağlantı, planlama ve izleme gibi üst düzey kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin gönüllü kullanımları” olarak tanımlamıştır. Buradan anlaşıldığı üzere akademik motivasyonun düzeyi ile eğitim sürecindeki başarı düzeyi birbiriyle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin öğrenme süreçlerine olan ilgisi ve öğrenme eyleminden keyif duyması olarak ele alınan akademik motivasyon öğrencinin başarısı (Long ve ark, 2007) ve eğitim kurumuyla alakalı duyguları üzerinde önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar akademik motivasyon düzeyinin yüksek olmasının yüksek düzeyde başarıyı getirdiğini ortaya koymaktadır (Eccles ve ark, 2006; Ratelle ve ark, 2007; Özdemir, 2015).

Akademik motivasyon seviyesi yüksek olan öğrenci, akademik yaşamı süresinde gerekli bir takım görevleri (okumalar, ödevler, sınavlar gibi) yerine getirmek konusunda daha başarılı süreçler izleyebilmektedir. Bu nedenle akademik yaşam içerisinde motivasyon kavramı bu türden çıktılar bakımından önemli bir yer tutmaktadır (Akbaý ve Gizir, 2010). Öğrencinin öğrenme sürecinde etkin bir biçimde yer alabilmesi için bu sürece katılmaya yönelik bir motivasyona sahip olması gerekmektedir. Öğrenmenin başarıyla sonuçlanabilmesi öğretim süreçlerine bağlı olduğu kadar bu süreç içerisinde yer alan öğrencinin özellikleri ve motivasyonu da etkindir ve bunlar birbirlerine bağlı süreçlerdir (Nartgün ve Çakır, 2014; Eser, 2017). Öğrencinin öğrenmeye karşı isteksiz olması,

belirlenmiş olan hedeflerin öğrencinin seviyesine uygun, öğrenme sürecinde kullanılan materyal ve metotların uygun olmasına rağmen öğrenme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilmektedir (Kelecioğlu, 1992). Bu sebeple öğrencilerin motivasyonlarına etki eden unsurların belirlenerek gereken tedbirlerin alınması gerekmektedir. Böylece öğrenme süreçlerinin daha etkin ve verimli kılınması ve akademik başarı elde edilmesi mümkün olabilecektir (Karataş ve Erden, 2012; Alemdağ ve ark, 2014). Bu nedenle, akademik motivasyon kavramı, öğrenme bilimindeki duyuşsal alanın temel dayanağı olarak kabul edilmektedir (Karataş ve Erden, 2012).

Literatürde önceki dönemlerde birçok çalışmada, akademik başarı motivasyonunun öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinin ortaya konulması amacıyla, akademik başarı motivasyonundaki etkili faktörlerincelenmiştir. Araştırma sonuçları kişilik, aile, üniversite ve sosyal değişkenlerin bu yapı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Masaali, 2007). Öğrenme stili de bu ilişkili değişkenlerden biri (Busato ve ark, 2009) olarak bulgulanmıştır (Amrai ve ark, 2011).

Çeşitli ana akım motivasyon teorileri, akademik motivasyon ile iyimser inançlardan, algılanan özgünlükten ve beklentilerden kaynaklanabilecek potansiyel faydaları ilişkilendirmişlerdir. Bu ilişkilendirmelerden biri, öğrencilerin başarı hedeflerinin, akademik görevlere ve etkinliklere katılmalarını sağlayan temel değişken olduğu fikrinden gelmektedir. Görev-amaç odaklı öğrenciler, materyal ve fikirlerde uzmanlaşmak ve akademik zorluk aramak için akademik çalışmalarına katılmaktadır. Bu öğrenciler için öğrenme kendi içinde bir amaçtır. Performans yaklaşımı hedef yönelimi olan öğrenciler, sınıf arkadaşlarından daha iyi olmak istemekte, böylece akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından yetkin olarak kabul edilmek istemektedir. Kaçınma yönelimi olan öğrenciler ise akademik çalışmalarını öncelikle yetersiz görünmekten korktukları için iyi yapmaktadır. Ayrıca, akademik çalışmalara içsel nedenlerle katılan öğrencilerin akademik çabaları, başkalarının tarafından onaylanmama korkusuna dayanmaktadır (Pajares, 2001).

Akademik motivasyon ile bağlantı kuran ikinci bir motivasyon araştırması alanı, öğrencilerin akademik çalışmaları hakkında sahip oldukları beklenti ve değer inançlarına odaklanmıştır. Beklenti inançları, belirlenmiş performans türlerine ulaşma kabiliyetine ilişkin yargılardır. Öğrenciler ayrıca akademik çalışmalarını gerçekleştirmek için gerekli olan ve kendi kendini düzenleyen çeşitli öğrenme stratejilerini kullanma kabiliyetlerine ilişkin

yargılara sahiptir. Kendi kendine düzenlenmiş öğrenme için bu öz-yeterlik, öğrencilerin akademik çalışmalar için kendilerini ne kadar iyi motive edebileceklerine, ödevlerini zamanında bitirebileceklerine veya sınıfta veya kitaplarda sunulan bilgileri hatırlayabileceklerine dair güven yargısını içermektedir (Pajares, 2001).

Eğitim açısından motivasyon ve akademik motivasyon kavramları, öğrenme süreci içerisinde en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır. Öğrenme stillerinin doğru bir biçimde belirlenmesi ve öğrenme ortamının buna göre şekillendirilmesinin yanında, kişilerin motivasyon süreçlerini, altında yatan nedenleri ve sonuçlarını irdelemek önem arz etmektedir. Öğrenme eyleminin başarılı bir biçimde amaca ulaşabilmesinde bu iki kavramın incelenmesi önem arz etmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stilinin akademik motivasyona etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama araştırması deseni kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılması gereken en az birey sayısı G Power analiz programı ile 0,25 etki büyüklüğü ve %95 güven aralığında 400 olarak hesaplanmıştır (Alemdağ ve ark, 2014). Araştırmanın örnekleminin seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem gereğince evreni oluşturan lisans programları Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon olmak üzere listelenmiştir. Daha sonra karşılaştırılan örneklem büyüklüğüne ulaşmaya kadar listeden birim seçilmiştir. Örnekleme alınan lisans programlarının her birinde öğrenci listesi temin edilerek listeden örnekleme dahil edilmesi ön görülen öğrenciler seçkisiz olarak seçilmiştir. Araştırmada 560 öğrenciye anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan kontrollerde 8 adet anket formunda eksiklikler tespit edilmesi nedeniyle araştırmanın örneklemi 552 gönüllü öğrenciden (n=257 kadın ve n=295 erkek) oluşmaktadır.

3.3. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri

- Çalışmaya katılmaya gönüllü olmak
- 2019-2020 Eğitim ğretim yılında aktif ğrenci olmak

3.4. Araştırmanın Dışlama Kriterleri

- Araştırmaya herhangi bir aşamasından kendi isteği ile ayrılmak
- İlgili formları eksik doldurmak
- Kayıt dondurmuş olmak
- Özel ğrenci olarak farklı bir niversiteye gitmiş olmak

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yüz yüze görüşme tekniğinden yararlanılarak Kişisel Bilgi Formu (Ek-2), ğrenme Stilleri leği (Ek-3) ve Akademik Motivasyon leği (Ek-4) ile toplanmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, ğretim türü ve spor geçmişini durumunu sorgulamaya yönelik sorular yer almaktadır.

3.5.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği

Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) Koç (2013) tarafından beşli likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmıştır. 49 maddeden oluşan ölçeğin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu Görsel (Visual) alt boyutu olarak; ikinci alt boyutu Dokunsal (Tactile) alt boyutu olarak; üçüncü alt boyutu Kinestetik (Kinesthetic) alt boyutu olarak; dördüncü alt boyutu İşitsel (Audial) alt boyutu olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Tüm faktörlerde ve toplamda puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı $\alpha=0,947$ olarak hesaplanmıştır.

3.5.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve ark. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin (AMÖ), dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik analizleri Karataş ve Erden (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün hali 28 maddeden oluşmaktadır. AMÖ üç farklı boyut altındaki yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, dışsal motivasyonun üç alt boyutu (dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, tanımlanmış düzenleme) ve içsel motivasyonun üç alt boyutu (bilmek, başarı, dürtü) ve motivasyonsuzluk boyutlarıdır. AMÖ'deki maddelerin 4 tanesi motivasyonsuzluk, 12 maddesi dışsal motivasyon ve 12 maddesi ise içsel motivasyon boyutları ile ilgilidir. Derecelendirme yedili likert formunda; “Hiç Uymuyor” (1), “Biraz Uyuyor” (2, 3), “Orta Derecede Uyuyor” (4), “Çok Uyuyor” (5, 6), “Tam Uyuyor” (7) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Karataş ve Erden, 2012).

Ölçeğin değerlendirilmesinde her bir alt boyut için alınan toplam puan, öğrencinin o alt boyuta yönelik akademik motivasyon derecesini oluşturmaktadır. Ayrıca ölçeğin değerlendirilmesi birleştirilmiş üç boyuta göre de yapılabilmektedir. Buna göre, öğrencilerin dışsal akademik motivasyonları dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi ve tanımlanmış düzenleme alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması, öğrencilerin içsel akademik motivasyonları bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması ve öğrencilerin motivasyonsuzluk dereceleri ise motivasyonsuzluk boyutundaki toplam puan ortalaması ile ölçülebilmektedir (Karataş ve Erden 2012).

3.6. Araştırmada Etik

Araştırma protokolü için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 13.02.2019 tarih ve E.9772 sayılı karar yazısı ile onay alınmıştır (Ek-5). Araştırma kapsamında anket uygulamalarının Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde gerçekleştirebilmesi için ilgili fakültenin dekanlığından 13.12.2018 tarihli yazı ile izin alınmıştır (Ek-6). Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bilgilendirilmiş onam formu okutularak imzalatılmıştır (Ek-1). Araştırmaya katılanların bireysel bilgilerinin araştırmacı tarafından korunacağı ve araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri belirtilmiştir.

3.7. İstatistiksel Değerlendirme

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenme stillerini ve akademik motivasyonlarını belirlemeye yönelik yapılan ölçek uygulamalarından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versiyon 25,0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) paket programında değerlendirilmiştir. Gözlem sayısı 70'den fazla olduğu için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Testi ile sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik test varsayımlarının sağlandığı anlaşıldığından istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet açısından öğrenim gördükleri bölümlere göre tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Ölçümle belirtilen sürekli bir değişken yönünden bağımsız iki gruba ilişkin ortalama arasındaki farkın manidarlığı İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi ile belirlenmiştir. Üç veya daha fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların manidarlığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Gözlenen ve beklenen frekanslar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlemede çok Gözlü Ki Kare Testi'nden yararlanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Tablo 1. Cinsiyete göre öğrenim görülen bölüme ilişkin frekans dağılımı

Öğrenim görülen bölüm	Cinsiyet	n	%
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Kadın	42	40,8
	Erkek	61	59,2
	Toplam	103	100
Antrenörlük Eğitimi	Kadın	54	41,9
	Erkek	75	58,1
	Toplam	129	100
Spor Yöneticiliği	Kadın	90	52,6
	Erkek	81	47,4
	Toplam	171	100
Rekreasyon	Kadın	71	47,7
	Erkek	78	52,3
	Toplam	149	100

Tablo 1’de örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet açısından öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çalışmaya 552 (n=257 kadın ve n=295 erkek) öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 103’ü (n=42 kadın ve n=61 erkek) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 129’u (n=54 kadın ve n=75 erkek) Antrenörlük Eğitimi, 171’i (n=90 kadın ve n=81 erkek) Spor Yöneticiliği ve 149’u (n=71 kadın ve n=78 erkek) Rekreasyon bölümünde öğrenim görmektedir.

Tablo 2. Akademik motivasyonun cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss±	Sh $_{\bar{x}}$	T testi	
						t	p
Motivasyonsuzluk	Kadın	257	5,86	2,61	0,16	4,842	0,000*
	Erkek	295	7,16	3,54	0,20		
İçsel motivasyon	Kadın	257	59,04	8,47	0,52	-4,268	0,000*
	Erkek	295	55,41	11,0	0,64		
Dışsal motivasyon	Kadın	257	57,47	8,58	0,53	-2,939	0,003*
	Erkek	295	55,00	10,8	0,62		

* 0,05 düzeyinde anlamlılık.

Tablo 2. incelendiğinde akademik motivasyon açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 3. Akademik motivasyonun öğrenim türüne göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Öğrenim türü	n	\bar{X}	Ss±	Sh $_{\bar{x}}$	T testi	
						t	p
Motivasyonsuzluk	Örgün öğretim	303	6,36	2,92	0,16	2,201	0,028*
	İkinci öğretim	249	7,30	3,50	0,22		
İçsel motivasyon	Örgün öğretim	303	62,16	7,13	0,36	3,489	0,001*
	İkinci öğretim	249	59,99	9,17	0,53		
Dışsal motivasyon	Örgün öğretim	303	60,77	6,99	0,35	3,660	0,000*
	İkinci öğretim	249	58,77	8,81	0,51		

* 0,05 düzeyinde anlamlılık.

Tablo 3.'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akademik motivasyonlarının öğretim türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında örgün öğretimdeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 4. Akademik motivasyonun lisans programına göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Lisans programı	n	\bar{X}	Ss±	F	p	Fark
Motivasyonsuzluk	1 BES Öğretmenliği	103	6,00	2,33	13,848	0,000*	1-3
	2 Antrenörlük Eğitimi	129	5,51	2,28			2-3
	3 Spor Yöneticiliği	171	7,71	3,61			2-4
	4 Rekreasyon	149	6,53	3,50			3-4
	5 Toplam	552	6,56	3,20			
İçsel motivasyon	1 BES Öğretmenliği	103	58,67	8,63	12,463	0,000*	1-3
	2 Antrenörlük Eğitimi	129	60,47	7,09			2-3
	3 Spor Yöneticiliği	171	53,80	9,23			2-4
	4 Rekreasyon	149	56,89	9,72			3-4
	5 Toplam	552	57,10	9,96			
Dışsal motivasyon	1 BES Öğretmenliği	103	58,71	7,59	13,043	0,000*	1-3
	2 Antrenörlük Eğitimi	129	59,23	7,21			1-4
	3 Spor Yöneticiliği	171	53,13	9,44			2-3
	4 Rekreasyon	149	55,17	9,39			2-4
	5 Toplam	552	56,15	9,90			

* 0,05 düzeyinde anlamlılık; BES: Beden Eğitimi ve Spor.

Tablo 4.'de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akademik motivasyon alt boyutu puanlarının öğrenim görülen lisans programı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan One Way Anova testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 5. Akademik motivasyonun sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Alt boyutlar	Sınıf düzeyi	n	\bar{X}	Ss±	F	p	Fark
Motivasyonsuzluk	1 1. sınıf	167	5,89	2,90	3,362	0,019*	1-4
	2 2. sınıf	131	6,80	3,18			
	3 3. sınıf	152	6,49	3,01			
	4 4. sınıf	102	7,13	3,74			
	5 Toplam	552	6,56	3,20			
İçsel motivasyon	1 1. sınıf	167	59,24	8,69	3,159	0,024*	1-4
	2 2. sınıf	131	57,07	8,68			
	3 3. sınıf	152	57,27	9,52			
	4 4. sınıf	102	55,79	9,94			
	5 Toplam	552	57,10	9,09			
Dışsal motivasyon	1 1. sınıf	167	58,66	8,00	4,144	0,006*	1-4
	2 2. sınıf	131	56,97	8,55			
	3 3. sınıf	152	56,05	9,96			
	4 4. sınıf	102	54,99	9,98			
	5 Toplam	552	56,66	9,90			

* 0,05 düzeyinde anlamlılık.

Tablo 5.'de sınıf düzeyine göre akademik motivasyon alt boyutu puanları açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre birinci sınıftaki öğrencilerin akademik motivasyonu dördüncü sınıftaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Akademik motivasyonu en yüksek olan öğrenciler ikinci sınıfta; en düşük olan öğrenciler ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir.

Tablo 6. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin frekans dağılımları

Öğrenme stili	n	%	% _{geç}	% _{yıg}
Görsel	89	16,1	16,1	16,1
Kinestetik	276	50,0	50,0	66,1
İşitsel	187	33,9	33,9	100
Toplam	552	100	100	

Tablo 6.'da öğrencilerin baskın olan öğrenme stillerine ilişkin frekans dağılımları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %16,1'inde (n=89) görsel, %50,0'sinde (n=276) dokunsal ve %33,9'unda (n=187) işitsel öğrenme stili baskındır.

Tablo 7. Öğrenme stiline göre cinsiyete karşılaştırılması

Cinsiyet	Öğrenme stili			Toplam	X ²	p
	Görsel	Kinestetik	İşitsel			
Kadın	39	133	85	257	0,654	0,721
Erkek	50	143	102	295		
Toplam	89	276	187	552		

Tablo 7. incelendiğinde baskın olan öğrenme stiline göre gözlenme sıklığı açısından araştırmanın örneklemini oluşturan kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

Tablo 8. Öğrenme stiline göre öğrenim türüne karşılaştırılması

Öğretim türü	Öğrenme stili			Toplam	X ²	p
	Görsel	Kinestetik	İşitsel			
Örgün öğretim	42	151	110	303	3,303	0,192
İkinci öğretim	47	125	77	249		
Toplam	89	276	187	552		

Tablo 8.'de baskın olan öğrenme stiline göre gözlenme sıklığı açısından örgün öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 9. Öğrenme stiline göre lisans programına karşılaştırılması

Lisans programı	Öğrenme stili			Toplam	X ²	p
	Görsel	Kinestetik	İşitsel			
BES Öğretmenliği	8	55	40	103	10,870	0,292
Antrenörlük Eğitimi	26	70	33	129		
Spor Yöneticiliği	29	81	61	171		
Rekreasyon	26	70	53	149		
Toplam	89	276	187	552		

* 0,05 düzeyinde anlamlılık; BES: Beden Eğitimi ve Spor.

Tablo 9.'da görüldüğü gibi lisans programına göre baskın olan öğrenme stiline göre gözlenme sıklığı açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 10. Öğrenme stiline göre sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Sınıf düzeyi	Öğrenme stili			Toplam	X ²	p
	Görsel	Kinestetik	İşitsel			
1. sınıf	23	83	61	167	13,002	0,163
2. sınıf	10	76	45	131		
3. sınıf	34	64	54	152		
4. sınıf	22	53	27	102		
Toplam	89	276	187	552		

Tablo 10.'da sınıf düzeyine göre baskın olan öğrenme stiline göre gözlenme sıklığı açısından öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 11. Öğrenme stiline göre akademik motivasyonun karşılaştırılması

Alt boyutlar	Öğrenme stili	n	\bar{X}	Ss±	F	p	Fark
Motivasyonsuzluk	1 Görsel	89	6,98	3,18	8,000	0,000*	1-2
	2 Kinestetik	276	6,02	2,85			2-3
	3 İşitsel	187	7,15	3,57			
	4 Toplam	552	6,56	3,20			
İçsel motivasyon	1 Görsel	89	56,94	10,63	9,435	0,000*	1-2
	2 Kinestetik	276	58,90	9,13			2-3
	3 İşitsel	187	54,04	10,83			
	4 Toplam	552	57,10	10,09			
Dışsal motivasyon	1 Görsel	89	54,92	10,21	4,784	0,009*	1-2
	2 Kinestetik	276	57,44	9,16			2-3
	3 İşitsel	187	54,72	10,97			
	4 Toplam	552	56,15	9,90			

* 0,05 düzeyinde anlamlılık.

Tablo 11. incelendiğinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik motivasyonlarının farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin baskın olan öğrenme stillerinin akademik motivasyonlarını etkilediği söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Farklı geçmişlere sahip bireylere aynı sınıf ortamında eğitim verme zorunluluğu, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesini beraberinde getirmiştir. Ancak sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yolları farklıdır. Bunun en iyi kanıtı sınıfta aynı süreçlerden geçen öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmasıdır. Sınıfta başarıyı ve daha da önemlisi öğrenmeyi etkileyen farkı etmenler vardır. Öğrencinin aile yaşantısı, geçmiş öğrenmeleri ve öğrenme stilleri bunlardan bazılarıdır (Arslan ve Babadoğan, 2005).

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme stiline belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğretim verilmesinin başarıyı artıracağı vurgulanmaktadır. Bu durum öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesini ve öğrenme stilleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin önemini ve gerekliliğini artırmaktadır (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kılıç, 2002). Bu nedenle Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stiline akademik motivasyona etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde istatistiksel analizlerden elde edilen bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarının Tartışılması

Bu araştırmada kadın öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmayı destekler nitelikteki çalışmalarında Alemdağ ve ark (2014) Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni adaylarının akademik motivasyonları ve akademik öz-yeterliliklerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine farklılaştığını belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının örneklemi oluşturduğu çalışmalarında akademik motivasyon düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını; kadın

öğretmen adaylarının bilmeye ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve içe yansıyan dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışmada erkek öğretmen adaylarının motivasyonsuzluk düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Eymur ve Geban (2011) tarafından öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik başarılarını değerlendirmek amacı ile yapılan çalışmada ise yedi motivasyon alt ölçeğinden yalnızca “içsel motivasyon/uyarım yaşama” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kadınların akademik motivasyon puanları, erkeklerin akademik motivasyon puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının incelendiği çalışmada Gençay ve Gençay (2007) kadın öğretmen adaylarının daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını bildirmişlerdir. Buna karşın Şahin ve Çakar (2011) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 4. sınıf lisans öğrencileri ve Demir ve Arı (2013) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde öğrenim gören öğrencilerin katılımı ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada örgün öğretimdeki öğrencilerin akademik motivasyonlarının ikinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İkinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin geç geç saatlerde yatıp sabah hatta öğleden sonra geç saatlerde uyanmaları nedeniyle yaşantılarının düzensiz olması, derslerin zihinsel yorgunluğun en fazla gözlendiği akşam saatlerinde olması ikinci öğretimdeki öğrencilerin akademik motivasyonun düşmesine neden olabilir.

Bu araştırmada akademik motivasyonu en yüksek olan öğrencilerin Antrenörlük Eğitimi lisans programında öğrenim gören öğrenciler; akademik motivasyonu en düşük olan öğrencilerin ise Spor Yöneticiliği lisans programında öğrenim gören öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Spor Bilimleri Fakültesi bünyesinde yer alan bütün lisans programlarının öğretim programları birbirinden farklıdır. Öğretim programlarında yer alan dersler ve ders içerikleri öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını ve akademik motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarındaki farklılıkların öğrenim görülen lisans programına göre akademik motivasyon açısından öğrenciler arasında farklılaşmaya neden olduğu düşünülmektedir. Antrenörlük Eğitimi lisans programından mezun olan

öğrenciler mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve özel okullarda öğretmenlik yapabileceği gibi Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri bünyesinde antrenör olarak görev alabilmektedir. Bahsi geçen öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulabilme ihtimallerinin diğer lisans programlarından mezun olan öğrencilere göre daha yüksek olması akademik motivasyonlarının artışına katkı sağlamış olabilir. Çünkü motivasyonun artırılmasında ödül ve dönütler önem taşımaktadır. Bununla beraber mezun olduktan sonra kariyerli bir meslek sahibi beklentisi öğrencilerde akademik motivasyonu artıran bir diğer etkidir (Domene ve ark, 2011). Bütün bunlara ek olarak Antrenörlük Eğitimi lisans programında öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinin daha yüksek olması ilgili bölüm öğretim üyesi ve elemanlarının motivasyon düzeyleri ile ilişkilendirilebilir. Nilsen (2009) memnuniyetin ve motivasyonun öğretim elemanlarından öğrencilere, öğrencilerden öğrencilere yayıldığını ve birbirlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikteki ifadelerinde Williams ve Williams (2012) öğretim üyesi ve elemanlarının motivasyon düzeylerinin öğrencilerin motive edilmesinde oldukça önemli olduğu vurgulanmışlardır. Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinde öğrenim görülen lisans programı değişkenine göre akademik motivasyonun karşılaştırıldığı tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının motivasyon düzeylerinin lisans programı değişkeni açısından farklılaştığını bildirmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde akademik motivasyonu en yüksek olan öğrencilerin birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler olduğu ve akademik motivasyonsuzluğu en yüksek olan öğrencilerin ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu çalışma ile paralellik gösteren çalışmaları görmek mümkündür. Sınıf değişkeninin akademik motivasyon üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırmada dördüncü sınıfa doğru motivasyon puanlarının düştüğü ve birinci sınıftaki öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının diğer öğrencilerin akademik motivasyon puanlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir (Eymur ve Geban, 2011). Gençay ve Gençay (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında birinci sınıftaki öğrencilerin motivasyonlarının diğer sınıflardaki öğrencilerden yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öğrenme güdülerinin değerlendirildiği bir başka çalışmada birinci

sınıftaki öğrencilerin daha yüksek öğrenme güdüsüne sahip oldukları belirlenmiştir (Gürşimşek, 2002). Bir başka araştırmada okul yılları ilerledikçe hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeyinin azaldığı saptanmıştır (Brouse ve ark, 2010). Birinci sınıftaki öğrencilerin üniversite öğrenimine yeni başlamaları nedeniyle istekli olmaları ve sosyal çevrelerinin henüz oluşmamış olması akademik motivasyon düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda dördüncü sınıftaki öğrencilerin düşük akademik motivasyon düzeyine sahip olmaları akademik çalışmalara ilişkin yaşadıkları bıkkınlık ve mezuniyet sonrası ne yapacağını bilememe duygusu ile açıklanabilir.

5.2. Öğrencilerin Baskın Olan Öğrenme Stillерinin Tartışılması

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde öğrencilerde en sık kinestetik öğrenme stiline gözlendiği anlaşılmaktadır. Kinestetik öğrenme stilini işitsel öğrenme stili takip ederken; en az gözlenen görsel öğrenme stildir. Buna göre Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin en iyi yaparak, yaşayarak ve hareket ederek öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca bahsi geçen öğrencilerin işittiklerini gördüklerinden daha kolay öğrenip hatırladıkları, sözel etkinlik ve uygulamalarda görsel etkinliklere oranla daha başarılı oldukları belirtilebilir.

Kinestetik öğrenme stili hem kadın hem de erkek öğrencilerde en sık gözlenen öğrenme stildir. Kinestetik öğrenme stilini her iki grupta da sırasıyla işitsel ve görsel öğrenme stili izlemektedir. Kadın öğrencilerde herhangi bir öğrenme stili baskınken; erkeklerde başka bir öğrenme stiline baskın olduğunu söylemek mümkün değildir. Bütün bunlara istinaden kadın ve erkek öğrencilerde gözlenme sıklığı açısından öğrenme stillerinin benzerlik gösterdiği belirtilebilir.

Örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerde sıklıkla gözlenen öğrenme stilleri kinestetik ve işitsel öğrenme stilleridir. Görsel öğrenme stili örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerde en az gözlenen öğrenme stildir. Buna göre örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin gözlenme sıklığı açısından benzer olduğu ifade edilebilir.

Öğrenim görülen lisans programına göre öğrencilerin öğrenme stilleri değerlendirildiğinde cinsiyet ve öğrenim türü değişkenlerinde olduğu gibi farklılaşmanın olmadığı; öğrencilerin öğrenme stillerinin gözlenme sıklığı açısından birbirine benzediği görülmektedir. Farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olması beklenebilirdi. Öğrencilerin farklı lisans programlarında öğrenim görmelerine rağmen öğrenme stillerinin gözlenme sıklığı açısından benzerlik göstermesi öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir lisans programında öğrenim görüp görmedikleri sorusunu akla getirmektedir. Teorik derslerin oldukça yoğun olduğu Spor Yöneticiliği lisans programında öğrenim gören kinestetik öğrenme stiline sahip içsel ve dışsal akademik motivasyonu düşük olan bir öğrencinin uygulamalı derslerin yoğun olduğu Rekreasyon ve Antrenörlük Eğitimi gibi lisans programlarında daha başarılı olması beklenebilir. Spor Yöneticiliği lisans programının işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için daha uygun olabileceği düşünülebilir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon lisans programlarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerde en sık gözlenen öğrenme stillerinin sırasıyla kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stilleridir. Farklı lisans programlarının farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stili açısından benzerlik gösterdiği belirtilebilir.

5.3. Baskın Öğrenme Stilinin Akademik Motivasyona Etkisinin Tartışılması

Kinestetik, işitsel ve görsel olmak üzere farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin baskın olan öğrenme stillerinin akademik motivasyonlarını etkilediği ve öğrenciler arasında akademik motivasyon düzeyi açısından farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Kinestetik öğrenme stili baskın olan öğrencilerin içsel ve dışsal akademik motivasyonu en yüksek olan öğrenciler olduğu belirtilebilir. İşitsel öğrenme stili baskın olan öğrenciler akademik motivasyonu en düşük ve motivasyonsuzluğu en yüksek olan öğrencilerdir. Araştırmanın örnekleminin %33,9'u (n=187) gibi azımsanamayacak bir topluluğu oluşturan işitsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olması nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerinden yeterince faydalanamadığı düşünülebilir.

İstenmeyen bu durum spor eğitimi veren bir kurumun temel amaçları ile bağdaşmamaktadır. Örneklemin yaklaşık olarak altıda birini (%16,1; n=89) oluşturan görsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerin içsel akademik motivasyonları kinestetik öğrenme stili baskın olan öğrencilerden düşüktür. Bahsi geçen öğrencilerin akademik motivasyonsuzlukları kinestetik öğrenme stili baskın olan öğrencilerden yüksektir. Görsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olması Spor Bilimleri Fakültesi bünyesindeki lisans programlarında ders veren öğretim üyeleri ve elemanlarının derslerde tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin dikkat çekici görseller, filmler, resimler, diyagramlara içermemesinden kaynaklanabilir. Derslerde konuların görsel etkinliklerle somutlaştırılmaması görsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerde akademik motivasyonun düşmesine sebep olabilir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon lisans programlarının öğretim programlarında yer alan bazı derslerin içeriklerinin görsel etkinliklerle desteklenmeye uygun olamayabileceği unutulmamalıdır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde istatistiki analizlerden elde bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir:

- Kadın öğrencilerin içsel ve dışsal akademik motivasyonları erkek öğrencilerden yüksektir.
- Erkek öğrencilerin akademik motivasyonsuzluğu kadın öğrencilerden yüksektir.
- Örgün öğretimde öğrenim gören öğrencilerin içsel ve dışsal akademik motivasyonları ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden yüksektir.
- İkinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonsuzluğu örgün öğretimde öğrenim gören öğrencilerden yüksektir.
- Antrenörlük Eğitimi lisans programında öğrenim gören öğrenciler içsel ve dışsal akademik motivasyonu en yüksek olan öğrencilerdir.
- Spor Yöneticiliği lisans programında öğrenim gören öğrenciler akademik motivasyonsuzluğu en yüksek olan öğrencilerdir.
- Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler içsel ve dışsal akademik motivasyonu en yüksek olan öğrencilerdir.
- Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler akademik motivasyonsuzluğu en yüksek olan öğrenciler öğrencilerdir.

○ İkinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin içsel ve dışsal akademik motivasyonları birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden düşük; dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden yüksektir.

○ İkinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonsuzlukları birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden yüksek; dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden yüksektir. Mevcut durum öğrenciler arasında önemli bir farklılığa neden olmamaktadır.

○ Öğrenciler arasında en sık gözlenen öğrenme stili kinestetik öğrenme stildir. Kinestetik öğrenme stilini işitsel öğrenme stili takip etmektedir. Öğrencilerde en az gözlenen öğrenme stili görsel öğrenme stildir.

○ Kadın ve erkek öğrencilerde öğrenme stillerinin gözlenme sıklıkları birbirine benzemektedir. Hem kadın hem de erkek öğrencilerde en sık gözlenen öğrenme stilleri sırasıyla kinestetik, işitsel ve görsel öğrenme stildir.

○ Hem örgün hem de ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stillerinin gözlenme sıklıkları benzer olup; en sık gözlenen öğrenme stili kinestetik; en az gözlenen öğrenme stili görsel öğrenme stildir.

○ Lisans programlarının tamamında öğrenme stillerinin gözlenme sıklıkları birbirine benzemektedir. Kinestetik öğrenme stili bütün lisans programlarında en sık gözlenen öğrenme stiliyken; görsel öğrenme en az gözlenen öğrenme stildir.

○ Sınıf düzeyinin tamamında gözlenen öğrenme stillerinin sıklıkları benzerlik göstermektedir. Bütün sınıf düzeylerinde en sık gözlenen öğrenme stili kinestetik öğrenme stildir. En az gözlenen öğrenme stili ise görsel öğrenme stildir.

○ Öğrencilerin öğrenme stilleri akademik motivasyonlarını etkilemektedir.

○ Kinestetik öğrenme stili baskın olan öğrenciler içsel ve dışsal akademik motivasyonu en yüksek olan öğrencilerdir.

○ İşitsel öğrenme stili baskın olan öğrenciler akademik motivasyonsuzluğu en yüksek olan öğrencilerdir.

○ Görsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerin içsel akademik motivasyonları işitsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerden yüksektir. Ancak bu durum iki farklı baskın öğrenme stili olan öğrenciler arasında önemli bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

○ Görsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerin dışsal akademik motivasyonları işitsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerden daha yüksektir. Ancak mevcut durum iki farklı baskın öğrenme stili olan öğrenciler arasında önemli bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

○ İşitsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerin akademik motivasyonsuzluğu görsel öğrenme stili baskın olan öğrencilerden yüksek olması iki farklı baskın öğrenme stili olan öğrenciler arasında önemli bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir:

○ Akademik motivasyonu düşük ve akademik motivasyonsuzluğu yüksek olan öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün nedenleri ve çözüm önerileri belirlenmelidir. Bu çalışmalar başta erkekler, ikinci öğretimdekiler, dördüncü sınıftakiler ve Spor Yöneticiliği lisans programındaki öğrenciler olmak üzere içsel ve dışsal akademik motivasyonu düşük, akademik motivasyonsuzluğu yüksek olan bütün öğrencileri kapsamalıdır.

○ Akademik motivasyonu düşük ve akademik motivasyonsuzluğu yüksek olan öğrenciler cesaretlendirme, yaratıcı becerilerini göstermelerine izin verme, başarıları karşısında teşvik ve ödül sağlama, beğenilme ya da takdir edilme gibi davranışlarla hedefe yönlendirilmelidirler.

○ Öğrenciler ile danışman öğretim üyeleri ve elemanları arasında etkili iletişim sağlanmalıdır.

○ Yükseköğretim kurumlarında ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki rehber

öğretmenler gibi öğrencilerin kişisel gelişimini desteklemek ve öğretim hedeflerine ulaşabilmelerini sağlamak amacı öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmeti verecek bir uzman bulundurulmalıdır.

○ Spor Bilimleri Fakültesi'ndeki öğrencilerin önemli bir kısmının kinestetik öğrenme stiline sahip olması nedeniyle lisans programlarına yönelik öğretim programlarının hazırlanması aşamasında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sunan derslere daha çok yer verilmelidir.

○ Spor Bilimleri Fakültesi'nde kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin gözlenme sıklığı her ne kadar yoğun olsa da öğretim üyeleri ve elamanları ders içeriklerinin hazırlanması aşamasında işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle ders içerikleri hazırlanırken resimler, tablolar, diyagramlar ve renklerin kullanıldığı görsel etkinlikler ile sözel açıklamaların ve sözlü yönergelerin yer aldığı işitsel etkinliklere yer verilmelidir.

○ Bir lisans programında başarısız olan bir öğrenci bir başka lisans programında çok başarılı olabilir. Önemli olan öğrencinin ilgi alanına ve yeteneklerine uygun bir lisans programında öğrenim görmesidir. Bu nedenle programın gereklerini sağlayabilecek öğrencilerin belirlenebilmesi amacıyla fakülte olarak ortak sınav uygulaması yerine Spor Bilimleri Fakültesi bünyesinde yer alan her lisans programı kendi Özel Yetenek Sınavı'nı yapmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrenme stillerine uygun lisans programlarında öğrenim görmeleri suretiyle akademik motivasyonlarının artışına ve başarılı olmalarına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açık S.** Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu 2013.
- Adatepe E.** Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2014.
- Akbaba S.** Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 2006, 13, 343-361.
- Akbay S, Gizir C.** Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010, 6(1), 60-78.
- Akgül O.** Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya 2019.
- Alemdağ C, Erman Ö, Yılmaz AK.** Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi* 2014, 25(1), 23-35.
- Alıcı T.** Öğrenmenin bilimsel temelleri. İstanbul, Palmiye Yayıncılık, 2009.
- Amrai K, Motlagh SE, Zalani HA, Parhon H.** The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2011, 15, 399-402.
- Analoui F.** What motivates senior managers? The case of Romania. *Journal of Managerial Psychology* 2000 15(4), 324-340.
- Arslan B, Babadoğan C.** İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research* 2005, 21, 35-48.

- Babacan E.** Başlangıç Pişano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillерinin Uygulanabilirliği, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya 2010.
- Baneshi AR, Karamdoust NA, Hakimzadeh R.** Validity & reliability of the persian version of grasha-richmann student learning styles scale. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism* 2013, 1(4), 119-124.
- Başaran E.** Örgütsel davranış. Ankara, Gül Yayınevi, 1991.
- Bektaş Bedir S.** Algısal Öğrenme Stillерinin Yabancı Dilde Kelime Öğrenmeye ve Hatırlamaya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat 2012.
- Bergström E, García Martínez M.** The Influence of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Employee Engagement, Degree Project, Umea School of Business and Economics, Umea 2016.
- Bilasa P.** Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi (Gazi Üniversitesi örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)* 2012, 3(6), 7-20.
- Bilgin İ, Durmuş S.** Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice* 2003, 3(2), 381-400.
- Bilgin İ, Bahar M.** Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2008, 28(1), 19-38.
- Bingöl D.** Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler. Erzurum, Atatürk Üniversitesi Basımevi, 1990.
- Bozkurt O, Aydoğdu M.** İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dunn ve dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online* 2009, 8(3), 741-754.
- Brouse CH, Basch CE, LeBlanc M, McKnight KR, Lei T.** College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly* 2010, 13(1), 1-10.
- Broussard SC, Garrison MEB.** The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 2004, 33(2), 106-120.

- Busato VV, Prins FJ, Elshout JJ, Hamaker C.** Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* 2000, 29(6), 1057-1068.
- Campbell JP, Pritchard RD.** Motivation theory in industrial and organizational Psychology. Chicago, Rand McNally, 1976.
- Can H.** Organizasyon ve yönetim.7. Ankara, Siyasal Kitabevi, 2005.
- Caple J, Martin P.** Reflections of two pragmatists. *Industrial and Commercial Training* 1994, 26(1), 16-20.
- Cecere G, Mancinelli S, Mazzanti M.** Waste prevention and social preferences: The role of intrinsic and extrinsic motivations. *Ecological Economics* 2014, 107, 163-176.
- Cerasoli CP, Nicklin JM, Ford MT.** Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin* 2014, 140(4), 980-1008.
- Ching B.** Literature review on theories of motivation. *Linked in* 2015, 27.
- Cockerton T, Naz R, Sheppard S.** Factorial validity and internal reliability of honey and mumford's learning styles questionnaire. *Psychological Reports* 2002, 91(2), 503-519.
- Curry L.** An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. Annual Meeting of the American Educational Research Association, p1-25, 11-15 April 1983, Montreal.
- Cüceloğlu D.** İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2010.
- Çelik A.** Spor Kulüp Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Stratejilerinin Mükemmeliyetçilik Özellikleri ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2011.
- Çukacı YC, Elagöz İ.** Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin ortaya konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 2006, 21(1), 147-164.
- Deci EL, Vallerand RJ, Pelletier LG, Ryan RM.** Motivation and education: The Self-determination perspective. *Educational Psychologist* 1991, 26 (3/4), 325-346.

- Deci EL, Ryan RM.** Intrinsic motivation. New York, John Wiley & Sons Inc, 2010.
- Demir K.** Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: An application of self-determination theory. *Education Sciences* 2011, 6(2), 1397-1409.
- Demir M, Arı E.** Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2013, 9(3), 265-279.
- Demirci R.** Eğitim Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Depresyon ve Motivasyon Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak 2017.
- Denhardt RB, Denhardt JV, Aristigueta MP.** Managing human behavior in public and nonprofit organizations. New York, Sage Publications, Inc, 2008.
- Dimuro P, Terry M.** A matter of style: Applying Kolb's learning style model to college mathematics teaching practices. *Journal of College Reading and Learning* 2007, 38(1), 53-60.
- Domene JF, Socholotiuk KD, Woitowicz LA.** Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education* 2011, 34(1), 99-127.
- Dunn R, Dunn K.** Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades 7–12. Massachusetts, Ailyn and Bacon, 1993.
- Dunn R, Griggs SA.** Practical approaches to using learning styles in higher education. London, Bergin ve Garvey, 2000.
- Dunn R.** Learning style differences of nonconforming middle-school students. *NASSP Bulletin* 2001, 85(626), 68-74.
- Dunn R.** Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities* 1990, 6(3), 223-247.
- Eccles JS, Wong CA, Peck SC.** Ethnicity as a social context for the development of African-american adolescents. *Journal of School Psychology* 2006, 44(5), 407-426.
- Ercan AR.** Çocuklar nasıl öğrenir?. Ankara, Galeri Kültür Yayınları, 2000.
- Erdem D.** Spor Bilimleri Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin

Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2019.

Eren E. Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi, İstanbul, Beta Basım Yayım, 2008.

Ergin A, Karataş H. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2018, 33(4), 868-887.

Eser S. Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisinde Öğrenme Stilleri ve Akademik Motivasyonun Aracılık Rolü: Lisans Turizm Rehberliği Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin 2017.

Eymur G, Geban Ö. An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Eğitim ve Bilim* 2011, 36(161), 246.

Falout J, Elwood J, Hood M. Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System* 2009, 37(3), 403-417.

Felder RM. Matters of style. *ASEE Prism* 1996, 6(4), 18-23.

Fındıkcı İ. İnsan kaynakları yönetimi. İstanbul, Alfa Basım Yayın, 1999.

Fidan N, Erden M. Eğitim bilimlerine giriş. Ankara, Başkent Yayınevi, 1998.

Fidan N. Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara, Alkım Yayınları, 1999.

Fidan N. Okulda öğrenme ve öğretme. İstanbul, Beta Basım Yayım, 1997.

Gagné RM, Briggs LJ. Principles of instructional design. Austin, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

Gencel Eİ. Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişim Düzeyi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir 2006.

Genç N. Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2004.

Gençay ÖA, Gençay S. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2007, 1(17), 241-253.

Gottfried AE. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology* 1990, 82(3), 525-538.

- Gömlüksiz MN, Serhatlıoğlu B.** Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2013, 17(3), 99-128.
- Gürşimşek I.** Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2002, 8(2), 135-155.
- Grasha AF, Riechmann SW.** A rational to developing and assessing the construct validity of a student learning styles scale instrument. *Journal of Psychology* 1974, 87, 213-223.
- Grasha AF.** Teaching with style. Alliance, Pittsburgh, 1996.
- Green-Demers I, Legault L, Pelletier D, Pelletier LG.** Factorial invariance of the Academic Motivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement* 2008, 68(5), 862-880.
- Gregorc AF.** An adult's guide to style. Washington, Gabriel Systems Inc, 1982.
- Gregorc AF.** Learning/ teaching styles: Their nature and effects. in national association of secondary school principals. Boston, NASSP, VA, 1979.
- Guay F, Chanal J, Ratelle CF, Marsh HW, Larose S, Boivin M.** Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology* 2010, 80(4), 711-735.
- Gündoğan Çögenli A.** Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2011.
- Güven M.** Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir 2004.
- Honey P, Mumford A.** The manual of leaning styles. Maidenhead, Peter Honey, Berkshire, 1992.
- Honey P, Mumford A.** The learning styles helper's guide. Maidenhead, Peter Honey Learning, 2000.
- Hosseinalipour F.** Üniversiteli Sporcu Öğrencilerin Sporda Motivasyon Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2015.

- İlter I.** Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2019, 52(1), 192-224.
- James WB, Gardner DL.** Learning styles: Implications for distance learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 1995, 67, 19-31.
- Karagüven MH.** Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2012, 12(4), 2599-2620.
- Karakış Ö.** Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu 2006.
- Karataş H, Erden, M.** Akademik Motivasyon Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences* 2012, 7(4), 983-1003.
- Kast FE, Rosenzweig JE.** Organization and management: A systems and contingency approach. New York, McGraw-Hill, 1979.
- Keefe JW, Ferrell BG.** Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership* 1990, 48(1), 57-61.
- Keefe JW.** Learning styles: An overview in student learning styles: Diagnosing and prescribing program. Connecticut, National Association of Secondary School Principals, 1979.
- Kelecioğlu H.** Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1992, 7, 175-181.
- Kemp JE, Morrison GR, Ross SM.** Designing effective instruction. New Jersey, PrenticeHall, 1998.
- Keşan C, Yetişir Ş, Kaya D.** Görsel, işitsel ve kinestetik özelliğe sahip 8. sınıf öğrencilerinin sosya-kültürel yapıya göre başarılarının, tutumlarının ve kaygılarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 32, 1-15.
- Kılıç E, Karadeniz Ş.** Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2004, 24(3), 129-146.
- Kılıç E.** Baskın öğrenme stiline göre öğrenme etkileri tercihi ve akademik başarıya etkisi.

Eğitim Bilimleri ve Uygulama 2002, 1(1), 1-15.

Kim HS. Kendinizi ve Başkalarını Motive Etmenin 1001 Yolu. (Çeviren: Ali Çimen), İstanbul, Timaş Yayınları, 2005.

Koç D. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi ve Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2010.

Koç İY. KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2013.

Kolb AY, Kolb DA. Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. New York, Nova Science Publishers, 2006.

Kolb AY, Kolb DA. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *The Academy of Management Learning and Education* 2005, 4(2), 193-212.

Kolb DA. Experiential learning: Experiences as the source of learning and development, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

Kolb DA. Learning-style inventory: Selfscoring inventory and interpretation booklet, Boston, TRG Hay/ McBer, 1985.

Lai ER. Motivation: A literature review. Ontario, Pearson, 2011.

Larkin-Hein T, Budny DD. Research on learning style: Applications in the physics and engineering classrooms. *IEEE Transactions on Education* 2001, 44(3), 276–281.

Lawler EE. Motivation in work organizations. San Francisco, Jossey-Bass Inc Pub, 1994.

Legault L, Green-Demers I, Pelletier L. Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology* 2006, 98(3), 567.

Legault L. Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* 2016, 1-4.

Lin HF. Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing

intentions. *Journal of Information Science* 2007, 33(2), 135-149.

Long JF, Monoi S, Harper B, Knoblauch D, Murphy PK. Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education* 2007, 42, 196-222.

Long M. The psychology of education. London, Routledge Falmer, 2000.

Lunenburg FC, Ornstein AC. Educational administration concepts and practices. California, Wadsworth Publishing Company, 1991.

Luthans F. Organizational behavior. New York, Mc Graw-Hill, 1995.

Mankin B. Duygusal Emek ve İçsel Motivasyonun Çalışanın Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne 2019.

Manolis C, Burns DJ, Assudani R, Chinta R. Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. *Learning and Individual Differences* 2013, 23, 44-52.

Masaali S. Relationship Between Reading Study and Academic Achievement Among Students in IU., Dissertion, Khorasgan Slamic Azad University, Isfahan 2007.

Matar SF. An Exploratorion into Job Satisfaction and Motivation Among Senior and Middle Managers in Egyptian Textile Industry. Doctoral Dissertation, University of Bradford, Bradford 2011.

McCarthy B. A Tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Masaali Leadership* 1997, 54, 46-51.

McCarthy B. Learning differences: Designing instruction with the 4mat system. *The Video Journal of Education* 1994, 31.

McCarthy B. Using the 4mat system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership* 1990, 48(2), 31-37.

McShane S, Von Glinow MA. Organisational behaviour. New York, McGraw-Hill Education, 2003.

Molumby LN. The Application of Different Teaching Strategies Reflective of Individual Student's Learning Modalities in the University Flute Studio Class, Doctoral Dissertation,

Ohio State University, Ohio, 2004.

Mullins LJ. Management and organizational behavior. London, Prentice Hall, 2002.

Muro PD, Terry M. A Matter of style: Applying Kolb's learning style model to college mathematics teaching practices. *Journal of College Reading and Learning* 2007, 38(1), 53-60.

Nartgün Ş, Çakır M. Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2014, 3(3), 379-391.

Nilsen H. Influence on student academic behaviour through motivation, self-efficacy and value-expectation: An action research project to improve learning. *Issues in Informing Science & Information Technology* 2009, 6(1), 545-556.

Orak Z. Türkiye'de Akademik Başarı Değişkeni Alanında Yapılan Öğrenme Stilleriyle İlgili Çalışmaların İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay 2015.

Otrar M, Gülten DÇ, Özkan E. İlköğretim öğrencilerine yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği geliştirilmesi (AÖS-İ). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2012, 1(2), 305-318.

Otrar M. Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2006.

Özdemir M. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2011.

Özdemir Y. Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 2015, 6(1), 27-35.

Özer B. Öğrenmeyi öğretme: Eğitim biliminde yenilikler. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 1998.

Öztürk O. Psikanaliz ve psikoterapi, Ankara, Bilimsel Tıp Yayınevi, 1998.

Pajares F. Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research* 2001, 95(1), 27-35.

Pashler H, McDaniel M, Rohrer D, Bjork R. Learning styles. *Psychological Science in*

the Public Interest 2008, 9(3), 105-119.

Pelletier LG, Tuson KM, Demers IG, Noels K, Beaton AM. Why are you doing things for the environment? The Motivation Toward the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology* 1998, 28(5), 437-468.

Pelletier LG, Tuson KM, Haddad NK. Client Motivation For Therapy Scale: A measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation for therapy. *Journal of Personality Assessment* 1997, 68 (2), 414-435.

Petri HL, Govern JM. Motivation: Theory, research, and application. Wadsworth, Thomson Learning, 2004.

Raschick M, Maypole DE, Day PA. Improving field education through Kolb learning theory. *Journal of Social Work Education* 1998, 34(1), 31-42.

Ratelle RF, Guay F, Vallerand RJ, Larose S, Senécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology* 2007, 99, 734-746.

Ryan RM, Connell JP. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989, 57, 749-761.

Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 2000, 25, 54-67.

Ryan RM, Moller AC. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective. New York, Guilford Press, 2017.

Ryan RM, Stiller J. The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. Greenwich, CT: JAI Press, 1991.

Saban A. Öğrenme ve öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Sangvigit P, Mungsing S, Theeraroungchaisri A. Correlation of Honey & Mumford learning styles and online learning media preference. *International Journal of Computer Technology and Applications* 2012, 3(3), 1312-1317.

Schumacher A. The Characteristics Influencing the Experience of Intrinsic Motivation in Chinese Expatriate Managers, Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis,

Minnesota 2012.

Schunk DH. Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla. Ankara, Nobel Yayın, 2009.

Senemoğlu N. Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara, Gazi Kitabevi, 2005.

Shaban F. Effect of the Application of Motivation Theories on Employee Performance: A Study of Controller and Accountant General's Department, Kumasi, Doctoral Dissertation, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, College of Art and Social Sciences, Ghana, 2013.

Shaughnessy MF. An interview with Rita Dunn about learning styles. *The Clearing House* 1998, 71(3), 141-145.

Singh R. The impact of intrinsic and extrinsic motivators on employee engagement in information organizations. *Journal of Education for Library and Information Science* 2016, 57(2), 197-206.

Smith DM, Kolb DA. User's guide for the learning-style inventory: A manual for teachers and trainers. Boston, McBer, 1986.

Smith RM. Learning how to learn: Applied theory for adults. Budapeşte, Milton Keynes: Open University Press, 1983.

Sternberg RJ. Allowing for thinking styles. *Educational Leadership* 1994, 52(3), 36-40.

Sugarman L. Kolb's model of experiential learning: Touchstone for trainers, students, counselors, and clients. *Journal of Counseling and Development* 1985, 64(4), 264-268.

Swales S, Senior B. The dimensionality of Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment* 1999, 7(1), 1-11.

Şahin H, Çakar E. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences* 2011, 9(3), 519-540

Taşpınar M. Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara, Elhan Kitap, 2013.

Temel A. Öğrenme stilinizi belirleyin. *Eğitim Bilim* 2002, 48, 6-9.

Terry M. Translating learning style theory into developmental education practice: An article based on Gregorc's cognitive learning styles. *Journal of College Reading and*

Learning 2002, 32(2), 154-176.

Turesky EF, Gallagher D. Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's experiential learning theory. *Coaching Psychologist* 2011, 7(1), 5-14.

Turner JC. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy, *Reading Research Quarterly* 1995, 30(3), 410-441.

Tümkiye S. Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2011, 12(3), 215-234.

Türkmen M. Profesyonel Erkek Futbolcular İle Amatör Erkek Futbolcuların Başarı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir-Manisa Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa 2005.

Ülgen G. Eğitim psikolojisi. Ankara, Alkım Yayınevi, 1997.

Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 52(4), 1992, 1003-1017.

Vallerand RJ, Bissonnette R. Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality* 1992, 60(3), 599-620.

Van Soest D, Kruzich J. The influence of learning styles on student and field instructor perceptions of field placement success. *Journal of Teaching in Social Work* 1994, 9,49-69.

Van Zwanenberg N, Wilkinson LJ, Anderson A. Felder and Silverman's index of learning styles and Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire: How do they compare and do they predict academic performance? *Educational Psychology* 2000, 20(3), 365-380.

Vezenaroglu LR, Özgür OA. Öğrenme Stilleri: Tanımlar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim-Online* 2005, 4(2), 1-16.

Wang VCX, King KP. Understanding Mezirow's theory of reflectivity from confucian perspectives: A model and perspective. *Radical Pedagogy* 2006, 8(1), 1-17.

Williams KC, Williams CC. Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal* 2012, 12(1), 1-23.

Yangınlar G. Lojistik öğrencilerinin akademik motivasyonları ile mesleki kaygıları

arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2019, 18(35), 273-293.

Yeşilyurt C. Rekreatif Bisikletçilerde Motivasyon, Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumu Arasındaki İlişkinin Analizi, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2019.

Zlate S, Cucui G. Motivation and performance in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2015, 180(2), 462-476.

EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

LÜTFEN DİKKATLİCE OKUYUNUZ!

Bu çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme sonrası özgürce vermeniz gerekmektedir. Size özel hazırlanmış bu bilgilendirmeyi lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınıza açık yanıtlar isteyiniz.

ÇALIŞMANIN AMACI NEDİR?

Bu çalışmada 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

KATILMA KOŞULLARI NEDİR?

Bu çalışmaya dahil olabilmeniz için 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenci olmanız gerekmektedir.

NASIL BİR UYGULAMA YAPILACAKTIR?

Bu çalışmada yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisini belirlemeye yönelik ölçek uygulamaları gerçekleştirilecektir. Ölçek uygulamaları ortalama 10-15 dakika sürecektir. Öğrencilerin vereceği yanıtlar, isim ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Anket ve ölçek uygulamalarından elde edilecek veriler SPSS 25,0 paket programında değerlendirilecektir.

SORUMLULUKLARIM NEDİR?

Araştırma ile ilgili olarak size sorulan bütün soruları cevaplamak ve uygulanacak olan araştırma programına özen göstermek sizin sorumluluğunuzdadır. Bu koşullara uymadığınız durumlarda araştırmacı sizi uygulama dışı bırakabilme yetkisine sahiptir.

KATILIMCI SAYISI NEDİR?

Araştırmada ulaşılması gereken en az birey sayısı G Power analizi ile 420 olarak hesaplanmıştır.

ÇALIŞMANIN SÜRESİ NE KADAR?

Bu araştırma için öngörülen süre 12 aydır.

BU ARAŞTIRMADAKİ TOPLAM KATILIM SÜRESİ NE KADAR?

Ölçek uygulamasının 10-15 dakika sürmesi öngörülmektedir.

ÇALIŞMAYA KATILMA İLE BEKLENEN OLASI YARAR NEDİR?

Öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireyin kendi yetenekleri ne kadar etkiliyse, aile ortamı, okul, öğretim yöntemleri ve öğrenme stilleri de o kadar etkilidir. Bu nedenle öğrenme stillerinin belirlenmesi uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemlidir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi suretiyle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine çözüm bulunulabilir. Böylece öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve dolayısıyla akademik başarıların artışına katkı sağlanabilir. Bu nedenle araştırmada spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

ÇALIŞMAYA KATILMA İLE BEKLENEN OLASI RİSKLER NEDİR?

Çalışmaya katılmanızın size herhangi bir zarar vereceği öngörülmemektedir.

HANGİ KOŞULLARDA ARAŞTIRMA DIŞI BIRAKILABİLİRİM?

Veri toplama formlarının yarısından daha azı doldurulduğunda ve araştırma planına uyulmadığında çalışmadan çıkarılabilirsiniz.

ÇIKABİLECEK SORUNLAR İÇİN KİMİ ARAMALIYIM?

Araştırma esnasında araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz ya da sıkıntınız olursa, sorumluluk **Dr. Öğr. Üyesi Halil TANIR**'a aittir. Uygulama süresi boyunca, herhangi bir sorun ile karşılaştığınızda **0 505 7752272** numaralı telefonda sorumlu araştırmacı **Dr. Öğr. Üyesi Halil TANIR**'a veya **0 545 2808910** numaralı telefonda yardımcı araştırmacı **Muhammet ÜNAL**'a ulaşabilirsiniz.

ÇALIŞMA KAPSAMINDAKİ GİDERLER KARŞILANACAK MIDIR?

Çalışmanın size herhangi bir maliyeti bulunmamaktadır.

ÇALIŞMAYI DESTEKLEYEN KURUM VAR MIDIR?

Çalışmayı destekleyen herhangi bir kurum bulunmamaktadır.

ÇALIŞMAYA KATILMAM NEDENİYLE ÖDEME YAPILACAK MIDIR?

Bu araştırmada yer almanız nedeniyle size herhangi bir ödeme yapılmayacaktır.

ARAŞTIRMADAN AYRILMAM DURUMUNDA NE YAPMAM GEREKİR?

Bu araştırmada yer almak tamamen isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da araştırmanın herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmacılar, veri toplama formlarındaki bilgilerin eksik olması durumunda sizi araştırmadan çıkarabilir. Araştırmanın sonuçları bilimsel amaçla kullanılacaktır, çalışmadan çekilmeniz ya da araştırmacılar tarafından çıkarılmanız durumunda, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır.

KİŞİSEL BİLGİLER KONUSUNDA GİZLİLİK SAĞLANABİLECEK MİDİR?

Size ait tüm bilgileriniz gizli tutulacaktır ve araştırma sonuçları yayınlandığında kimlik bilgileriniz verilmeyecektir. Ancak etik kurullar ve resmi makamlar gerektiğinde sizinle ilgili verilere ulaşabilirler. Siz de arzu ettiğinizde, bu bilgilere ulaşabilirsiniz.

Çalışmaya Katılma Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllüye verilmesi gereken bilgileri gösteren bu metni okudum ve sözlü olarak dinledim. Aklıma gelen tüm soruları araştırmacıya sordum, yazılı ve sözlü olarak bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğime karar vermem için bana yeterli zaman tanındı. Bu koşullar altında bana yapılan katılım davetini hiçbir zorlama ve baskı olmaksızın büyük bir gönüllülük içerisinde kabul ediyorum. Bu formu imzalamakla yerel yasaların bana sağladığı hakları kaybetmeyeceğimi biliyorum. Bu formun imzalı ve tarihli bir kopyası bana verilmiştir.

GÖNÜLLÜNÜN		İMZASI
ADI & SOYADI		
ADRESİ		
TEL. & FAKS		
TARİH		
VELAYET VEYA VESAYET ALTINDA BULUNANLAR İÇİN VELİ VEYA VASİNİN		İMZASI
ADI & SOYADI		
ADRESİ		
TEL. & FAKS		
TARİH		
ARAŞTIRMA EKİBİNDE YER ALAN VE YETKİN BİR ARAŞTIRMACININ		İMZASI
ADI & SOYADI		
TARİH		
GEREKTİĞİ DURUMLARDA TANIK		İMZASI
ADI & SOYADI		
GÖREVİ		
TARİH		

Sevgili öğrenciler,

Öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireyin kendi yetenekleri ne kadar etkiliyse, aile ortamı, okul, öğretim yöntemleri ve öğrenme stilleri de o kadar etkilidir. Bu nedenle öğrenme stillerinin belirlenmesi uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemlidir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi suretiyle öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine çözüm bulunulabilir. Böylece öğrencilerin akademik motivasyonlarının ve dolayısıyla akademik başarıların artmasına katkı sağlanabilir. Bu nedenle araştırmada spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anket ortalama 10-15 dakika sürecektir. Bu ankete vereceğiniz yanıtlar, isim ve kişisel bilgiler bilimsel ahlak kuralları çerçevesinde kesinlikle gizli tutulacak ve size ait bilgiler bilimsel amaçlar dışında hiç kimseye paylaşılmayacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu araştırma ile ilgili sormak istediğiniz tüm soruları uygulamayı yürüten (Dr. Öğr. Üyesi Halil TANIR, 05057752272, halil.tanir@adu.edu.tr ve Muhammet ÜNAL; 05452808910, umuhammet15@gmail.com) uygulama sırasında veya sonrasında e-posta yoluyla veya telefonla sorabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Yaş:

Spor yaşı:

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Bölüm: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ()

Antrenörlük Eğitimi ()

Spor Yöneticiliği ()

Rekreasyon Eğitimi ()

Öğrenim türü: Normal Öğretim () II. Öğretim ().

Ek 3. Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ)

Ölçek maddeleri		Kesinlikle katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Kesinlikle katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Derslerde görsel araç kullanıldığında daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
2	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam onu bir filmde seyrederek öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Şekiller arasındaki farklılıkları kolayca ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
4	Gördüğüm bir şeyi kolayca hatırlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Görsel grafikler veya şekillerle daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
6	Yeni tanıştığım insanların yüzlerini hatırlarım.	1	2	3	4	5
7	Bir bilgiyi hatırlarken çalıştığım notların- kitapların görsellerini hatırlarım.	1	2	3	4	5
8	Bir konuyu kendim okuyarak daha iyi anlıyorum.	1	2	3	4	5
9	Çalışma masamın temiz ve düzenli olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
10	Video, resim, kavram haritası ile anlatılan dersleri daha iyi anlarım.	1	2	3	4	5
11	Güçlü bir şekilde ışıklandırılmış yerlerde çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
12	Bir konuyu öğretirken görsel malzeme kullanmak bana zevk verir.	1	2	3	4	5
13	En kolay hatırladığım bilgiler işiterek öğrendiklerimdir.	1	2	3	4	5
14	Yeni bir konuyu derste dinleyerek öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
15	Bir kitabı okumaktansa birisinden dinlemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
16	Yeni bir şeyi öğrenmeye başlamadan önce	1	2	3	4	5

	bunun nasıl yapılacağına anlatılmasına ihtiyaç duyarım					
17	Yeni bir şeyler öğrenmem gerekiyorsa CD'den dinlemeyi tercih ederim	1	2	3	4	5
18	Yeni tanıştığım insanların isimlerini unutmam.	1	2	3	4	5
19	Konuyu tekrar ederken PC-CD'den dinlemeyi tercih ederim	1	2	3	4	5
20	Gürültülü ortamlarda ders çalışabilirim.	1	2	3	4	5
21	Ders çalışırken müzik dinlemeyi severim.	1	2	3	4	5
22	Dinlediklerimi okuduklarımdan daha iyi anlarım.	1	2	3	4	5
23	İşittiğim sesler dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
24	Anlatmayı yazmaya tercih ederim	1	2	3	4	5
25	Yeni bir konuyu öğrenmem yada hatırlamam için işitmem yeterlidir.	1	2	3	4	5
26	Bir konuyu öğretirken anlatmayı daha çok tercih ederim.	1	2	3	4	5
27	Eğer yeni bir şeyler öğrenmek zorundaysam deneyerek yaparak öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
28	Yaptığım (denediğim) bir şeyi kolayca hatırlarım.	1	2	3	4	5
29	El becerimi kullandığım derslerde daha kolay öğrenirim.	1	2	3	4	5
30	Proje ve maket gibi etkinliklerle öğrendiklerimi kolay hatırlarım.	1	2	3	4	5
31	Dokunduğum nesnelere daha kolay hatırlarım	1	2	3	4	5
32	Yazarak çalıştığımı asla unutmam.	1	2	3	4	5
33	Ders çalışırken not almaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
34	Gördüğüm nesnelere dokunmak isterim.	1	2	3	4	5
35	Şekiller çizerek daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
36	Deneyimleyerek her şeye dokunarak yapmam anlamamı sağlar.	1	2	3	4	5
37	Bir konuyu öğretirken gösterip yaptırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
38	Öğrenirken dans etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5

39	Ders çalışırken kalem çeviririm.	1	2	3	4	5
40	Bir konuyu düşünürken hareket etmekten-yürümekten çok keyif alırım.	1	2	3	4	5
41	Otururken bacağımı veya vücudumu sallarım.	1	2	3	4	5
42	Genellikle konuşurken el-kol hareketi yaparım.	1	2	3	4	5
43	Öğretmenimin hareketleri dersi anlamamı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
44	Yaptığım (denediğim) şeyi daha kolay hatırlarım.	1	2	3	4	5
45	Bir konuyu deneyimleyerek öğrendiysem kolay kolay unutmam.	1	2	3	4	5
46	Sportif faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
47	Derste sürekli hareket etmek isterim.	1	2	3	4	5
48	Ders çalışırken kahve almak için veya başka bir nedenle kalkarım.	1	2	3	4	5
49	Ders anlatırken sürekli hareket ederim.	1	2	3	4	5

Ek 4. Akademik Motivasyon Ökçeği (AMÖ)

Her bir maddenin üniversiteye gitme gerekçelerinize ne derece uyduğunu belirtiniz

“NEDEN ÜNİVERSİTEYE GİDİYORSUNUZ?”

Ölçek maddeleri		Hiç Uyuyor	Biraz Uyuyor		Orta Derecede Uyuyor	Çok Uyuyor		Tam Uyuyor
1	Gelecekte yalnız lise diplomasıyla yüksek ücretli bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenmenin bana verdiği mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
3	Üniversite eğitiminin, seçtiğim meslekte kendimi daha iyi yetiştirmeme yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi düşüncelerimi başkaları ile paylaşırken hissettiğim yoğun ve güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
5	Çalışmalarımda kendimi geliştirirken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
6	Üniversite eğitimini tamamlayabilecek yetenekte olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
7	Gelecekte daha prestijli bir işe sahip olmak için	1	2	3	4	5	6	7

8	Daha önce görmediğim yeni şeyleri keşfederken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
9	Üniversite eğitiminin sevdiğim bir alanda iş dünyasına girmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
10	Kendi alanımdaki ilgi çekici yazarların kitaplarını okurken aldığım keyif için	1	2	3	4	5	6	7
11	Kişisel başarılarımdan birinde kendimi aştığımda yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
12	Üniversitede başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
13	Gelecekte, iyi bir yaşam düzeyine ulaşmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
14	İlgimi çeken konular hakkında daha fazla bilgi edinirken duyduğum mutluluk için	1	2	3	4	5	6	7
15	Kariyerime ilişkin daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5	6	7
16	Belli başlı yazarların kitaplarında yazılanlara kendimi tamamen kaptırdığımda mutlu hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
17	Zor akademik etkinliklerde başarı gösterdiğimde yaşadığım mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
18	Zeki biri olduğumu kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
19	Gelecekte, daha yüksek bir	1	2	3	4	5	6	7

	maaşım olması için							
20	Üniversitedeki çalışmalarımın ilgimi çeken birçok şeyi öğrenmeyi sürdürmeme izin vereceği için	1	2	3	4	5	6	7
21	Birkaç yıllık ek bir eğitimin iş hayatında bir çalışan olarak yetkinliğimi artıracığına inandığım için	1	2	3	4	5	6	7
22	Alanımla ilgili çeşitli ilgi çekici konuları okurken yaşadığım güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
23	Çalışmalarımda başarılı olabileceğimi kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7

Ek 5. Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Kararı

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 13/02/2019-E.9772



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu



Sayı : 92340882-050.04.04
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Halil TANIR
Öğretim Üyesi

Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 06.02.2019 tarihinde yapılan olağan toplantısında çalışmanızla ilgili alınan 3 nolu karar ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize sunarım.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Ayten TAŞPINAR
Kurul Başkanı

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Halil TANIR'ın "**Spor Bilimlerinde Öğrenme Stillerinin Akademik Motivasyona Etkisi**" konulu yukarıda bilgileri verilen klinik araştırma başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup, çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde ile gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına oy birliğiyle karar verilmiştir.

Yine sorumlu araştırmacıya; Form 2'nin 14.1.'in son bölümünde taahhüt edilen çalışma bittikten sonra nihai raporun, [Sonuç Raporu (web'te), BGOF (Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu-gönüllüler tarafından bizzat kendilerinin kendi adı-soyadını yazması ve imzalamasının sağlanması ile adreslerinin eksiksiz olarak formlara yazılmasına dikkat edilmelidir.) ve ORF (Olgu Rapor Formu/Anket)]lerin gönderilmesi gerektiğinin hatırlatılmasına ve sorumlu yürütücülerinin bu hususa özen göstermesi gerektiğinin bir kez daha vurgulanmasına oy birliğiyle karar verilmiştir.

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://cbys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/LC4TUSC>

Sağlık Bilimleri Fakültesi Gençlik cad. no:7 Efeler/AYDIN
Telefon No: 02562132717 Faks No: 02562124219
E-Posta: sagbilfakultesi@adu.edu.tr İnternet Adresi:
<http://akademik.adu.edu.tr/fakulte/saelik/>

Bilgi İçin: Nazife Uzun
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 05438373927

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

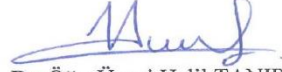
Ek 6. Kurum izin belgesi

**T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
DEKANLIK MAKAMINA**

Sorumlu yürütücüsü olduğum “Spor Bilimlerinde Öğrenme Stillerinin Akademik Motivasyona Etkisi” isimli çalışma Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’na sunulacaktır.

Bu araştırmanın Fakültemizde yapılabilmesi için gereken iznin verilmesini arz ederim.

13/12/2018



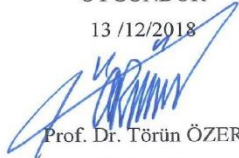
Dr. Öğr. Üyesi Halil TANIR

Sorumlu Yürütücü

Spor Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı

UYGUNDUR

13 /12/2018



Prof. Dr. Törün ÖZER

Dekan V.

ÖZGEÇMİŞ

Soyadı, Adı : ÜNAL Muhammet
Uyruk : T.C.
Doğum yeri ve tarihi : Aydın / 21.07.194
E-mail : umhammet15@gmail.com
Yabancı Dil : İngilizce

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet tarihi
Yüksek Lisans	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Lisans	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	06.06.2016

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Yer/Kurum	Ünvan
2020-2020	MSÜ	SUTASAK
2020-2020	MEB	ÖĞRETMEN