

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**LİSE 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL STİLLERİ
ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN AKADEMİK BAŞARI,
EĞİTİMSEL UZMANLAŞMA ALANI VE CİNSİYET
AÇISINDAN İNCELENMESİ
(Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDAT KANADLI

**GAZİANTEP
HAZİRAN 2008**

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**LİSE 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL STİLLERİ
ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN AKADEMİK BAŞARI,
EĞİTİMSEL UZMANLAŞMA ALANI VE CİNSİYET
AÇISINDAN İNCELENMESİ**
(Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil İlçeleri Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDAT KANADLI

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr Elçin GÖREN SUMMAK

GAZİANTEP
HAZİRAN 2008

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların
Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından
İncelenmesi
(Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil İlçeleri Örneği)**

Sedat KANADLI

Tez Savunma Tarihi: 05.06.2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN
SBE Müdürü

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK (Jüri Başkanı) _____

Yard. Doç. Dr. Semih SUMMAK

Yrd. Doç. Dr. Eser OLGAR

ÖZET

LİSE 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL STİLLERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN AKADEMİK BAŞARI, EĞİTİMSEL UZMANLAŞMA ALANI VE CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ (Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği)

KANADLI, Sedat

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr Elçin GÖREN SUMMAK
Haziran 2008, 87 sayfa

Bu araştırma 2007–2008 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı lise 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri arasında akademik başarı, cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri alanlar açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yöntemlerinden oransız örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerine bağlı liselerden yansızlık kuralına göre kura ile ikişer lise seçilmiştir. Öğrencilerin bilişsel stilleri Kolb(1984) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları 9. sınıftaki ağırlıklı yılsonu notlarının ortalaması olarak toplanmıştır. Toplanan verilerin işlenmesi sonucunda öğrencilerin bilişsel stilleri arasında, akademik başarı ve öğrenim görülen alan açısından anlamlı bir farklılık olduğu ancak cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilişsel stil, Akademik başarı, Cinsiyet, Eğitimsel uzmanlaşma alanı

ABSTRACT**THE STUDY OF THE DIFFERENCES AMONG THE 10th GRADE STUDENTS' COGNITIVE STYLES IN TERMS OF ACADEMIC SUCCESS, ACADEMIC SPECIALIZATION AND GENDER
(A Case Study In Greater Gaziantep Area)**

KANADLI, Sedat

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Asist.Prof.Dr. Elçin GÖREN SUMMAK
June 2008, 87 pages

The study was carried out in Gaziantep in order to analyze the differences among the 10th grade students' cognitive styles in terms of academic success, academic specialization and gender. The sample of the study was drawn randomly from the whole population. The disproportionate sampling method in cluster sampling methods was used in the selection of the sample. Two highschools from each Şehitkâmil and Şahinbey district were chosen randomly as the sample. The cognitive styles of the students were determined with the use of the "Learning Styles Inventory" designed by Kolb in 1984. In order to determine the academic success of the students, the average of the students' grades given throughout the 9th year was used. Upon the analysis of the data, it was found that there were significant differences among the students' cognitive styles in terms of academic success and academic specialization. However no significant difference was observed in the cognitive styles of 10th grade students in terms of gender.

Key words: Cognitive styles, Academic success, Academic specialization, Gender

ÖN SÖZ

Öğrencilerin güçlü yönlerinin keşfedilerek sermayeye çevrilmesinde anne-baba ve öğretmenlere ışık tutacağına inandığımız bu araştırmada sabrı ve sevecenliği ile bana rehberlik eden sevgili hocam Yrd.Doç.Dr. Elçin SUMMAK'a; araştırmanın analiz sürecinde değerli bilgilerini benimle paylaşan Yrd.Doç.Dr. Semih SUMMAK'a; derslerinde bilgi birikimi ve deneyimleri ile bakış açımı zenginleştiren Prof.Dr. Hikmet Y. CELKAN'a; anket uygulaması yaptığım okullarda uygulama esnasında yardımını esirgemeyen rehber öğretmenlere, araştırma sürecine yoğun bir şekilde çalıştığım günlerde hoşgörü ve sabrıyla desteğini yüreğimde hissettiğim sevgili eşime, araştırmanın son aşamasında dilbilgisi ve imla hatalarını düzeltmeme yardımcı olan edebiyat öğretmeni Reyhan AHUBAZ'a teşekkür ederim.

Haziran 2008
Sedat KANADLI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. SAYILTIAR.....	6
1.7. TANIMLAR.....	7
2. KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1. BİREYSEL EĞİTİMDE ÖĞRENME STİLİNİN YERİ.....	8
2.2. BİLİŞSEL STİLLER.....	11
2.2.1. Asch ve Witkin'in Öğrenme Stilleri Modeli.....	12
2.2.1.1. Alan bağımlı(Field dependent).....	13
2.2.1.2. Alan bağımsız (Field indipendent).....	13
2.2.2. Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli.....	14
2.2.2.1. Bütüncü(Wholist)-Çözümlemeci(Analyst).....	14
2.2.2.2. Sözelci(Verbalist)-İmgeci(Imagelist).....	15
2.2.3. Gregorc ve Butler'in Öğrenme Stilleri Modeli.....	16
2.2.3.1. Somut-sıralı.....	17
2.2.3.2. Soyut-ardışık.....	17
2.2.3.3. Soyut-rasgele.....	18
2.2.3.4. Somut-rasgele.....	18
2.2.4. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli.....	19
2.2.4.1. Değiştiren (Divergent) öğrenme stili.....	27
2.2.4.2. Özümseyen (Assimilator) öğrenme stili.....	27
2.2.4.3. Ayırıştırıcı (Converger) öğrenme stili.....	28
2.2.4.4. Yerleştiren (Accomodator) öğrenme stili.....	28
2.2.5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri.....	31

2.2.6. Öğrenme Stiline Etki Eden ve Şekillendiren Faktörler.....	33
2.2.6.1. Kişilik tipleri.....	34
2.2.6.2. Eğitimsel uzmanlaşma.....	33
2.2.6.3. Mesleki kariyer seçimi.....	35
2.2.6.4. Güncel işteki rol.....	35
2.2.6.5. Uyum sağlama yetenekleri.....	36
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	44
3.3. YÖNTEM.....	44
3.4. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.5. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	45
3.6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ.....	46
3.7. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİLİĞİNİN SAĞLANMASI.....	48
3.8. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	51
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	52
4.3. BULGULAR.....	52
4.3.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular.....	52
4.3.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular.....	53
4.3.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular.....	55
4.3.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine Ait Bulgular.....	57
4.4. TARTIŞMA.....	59
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	74
ÖZGEÇMİŞ/VITAE.....	87

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.1. Öğrenme stillerinin sınıflandırılması.....	4
Tablo 2.1. Alan bağımlı/bağımsız stiller.....	14
Tablo 2.2. Gregorc öğrenme stilleri özellikleri.....	18
Tablo 2.3. Kolb'un dört öğrenme biçiminin özellikleri ve öğretme yöntemleri..	25
Tablo 2.4. Kolb ve Fry öğrenme stilleri özellikleri.....	29
Tablo 3.1. Özel İdare Anadolu Lisesinin öğrenci dağılımı.....	45
Tablo 3.2. Gaziantep Lisesinin öğrenci dağılımı.....	45
Tablo 3.3. Ayten Kemal Akınal Anadolu Lisesinin öğrenci dağılımı.....	45
Tablo 3.4. Arif Nihat Asya Lisesinin öğrenci dağılımı.....	46
Tablo 3.5. Somut yaşantı öğrenme biçiminin anket maddeleri.....	46
Tablo 3.6. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi anket maddeleri.....	47
Tablo 3.7. Soyut kavramsallaştırma anket maddeleri.....	47
Tablo 3.8. Aktif yaşantı öğrenme biçimi.....	48
Tablo 3.9. Anketin cronbach-alpha katsayıları.....	48
Tablo 3.10. Ortalama ve standart sapmalar.....	49
Tablo 3.11. Pearson korelasyon katsayıları.....	50
Tablo 4.1. Model özeti.....	52
Tablo 4.2. ANOVA ^(b) sonuçları.....	53
Tablo 4.3. Öğrenme Stilleri * Akademik başarı çapraz tablosu.....	54
Tablo 4.4. Ki-Kare test sonuçları.....	55
Tablo 4.5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri dağılımları.....	56
Tablo 4.6. Ki-Kare test sonuçları.....	56
Tablo 4.7. Öğrenme stilleri* Öğrenim görülen alanlar çapraz tablosu.....	57
Tablo 4.8. Ki-Kare test sonuçları.....	58

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Bütüncü ve çözümleneci doğrusu	15
Şekil:2.2. Sözelci ve imgeci doğrusu.....	15
Şekil 2.3. Riding ve Cheema öğrenme stiller modeli.....	16
Şekil 2.4. Greorg ve Butler'in öğrenme stilleri modeli.....	17
Şekil 2.5. Lewin'in yaşantısal öğrenme modeli.....	20
Şekil 2.6. John Dewey'nin yaşantıya dayalı öğrenme modeli.....	21
Şekil 2.7. Piaget'nin öğrenme ve bilişsel gelişim modeli.....	22
Şekil 2.8. Kolb'un öğrenme stilleri çemberi.....	26
Şekil 2.9. James Zull'un beyin işleyiş modeli.....	30
Şekil 2.10. Öğrenme stilleri.....	32
Şekil 2.11. Öğrenme stillerine göre meslek dağılımı.....	33
Şekil 2.12. Eğitim, iş ve kişisel gelişim bağları olarak yaşantısal öğrenme.....	34

KISALTMALAR LİSTESİ

Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri :	LSI
Myers Briggs Tip Belirleyicisi :	MBTI
Yaşantısal Öğrenme Teorisi :	ELT
Somut yaşantı :	SY
Yansıtıcı gözlem :	YG
Soyut kavramsallaştırma :	SK
Aktif yaşantı :	AY
Tarih yazılmamış :	t.y.
Sayfa :	s.
Sayfalar :	ss.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

“Eğer çocuklara konuşmayı biz öğretmeye kalksaydık asla öğrenemezlerdi.”

William Hull

İnsanlar arasında pek çok yönden farklılıklar bulunmaktadır. İnsanların sosyal ilişkilerini, öğrenmelerini etkileyen bu farklılıklar bireyi özgün yapan en önemli özellikleridir.

Davranış değiştirme ve geliştirme süreci olarak tarif edilen eğitim, bireysel farklılıkların dikkate alınması gereken alanların başında gelmektedir. Çünkü kişinin neleri, ne derece, hangi yöntemlerle öğrenebileceği, bireysel farklılıklarından etkilenmektedir. Eğer eğitimde bireysel farklılıklar dikkate alınmazsa istenen davranışlar kazandırılmayacağı gibi, istenmeyen davranışların ortaya çıkması da kaçınılmaz olacaktır. Bu sebeple eğitimde bireysel farklılıklara duyarlı olduğu ölçüde başarı sağlanacaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004:1).

Öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenmelerini etkileyen bireysel farklılıklardan biri de kendi öğrenme stilleridir. Çünkü öğrenciler çevreden gelen uyarıcıları öğrenme stillerine bağlı olarak farklı şekillerde algılamaktadır. Örneğin öğretmenin her zaman sadece belirli duyulara dikkat ederek ders işlemesi, kimi öğrencilerin başarılı, kimilerinin ise başarısız olmasına sebep olabilmektedir. Ancak başarısız öğrencilerin bu başarısızlıkları, öğrenememelerinden değil; öğretmenin hep aynı öğrenme stillerine uygun olarak dersi sunmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu bilirse, ders araç gereçlerini, kullanacağı yöntem ve teknikleri öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre organize ederek başarı seviyesini arttırabilir.

Öğrenme stili, en genel anlamıyla, öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini, tutumlarını ya da tercihlerini gösteren özellikleridir. Bu özellikler bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Öğrencilerin yaşantıları ve ön öğrenmeleri farklı olduğundan, her öğrencinin öğrenme stili bir başka öğrencinin öğrenme stilinden farklıdır. Aynı zamanda öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre ve başarı düzeyine göre değişiklik gösterir (Özer, t.y.:151).

Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Dunn kendi geliştirdiği öğrenme stilleri envanterinde çevre, metot ve kaynaklar hakkındaki bireysel tercihlere odaklanmıştır. Buna göre:

1. Öğrenme stilleri, yaşantılara bağlı olarak biyolojik ve kişisel karakterlerin oluşturduğu gelişimsel bir süreç sonucunda ortaya çıkar. Öğrenme sürecinde bir birey için iyi ve ideal olan çevre, metot ve kaynaklar başka bir birey için iyi veya ideal olmayabilir.
2. Öğrenme stilleri bireylerin tercihlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir.
3. Bireyin yaptığı tercih ne kadar güçlü ise başarı elde etmesi için o kadar sağlam stratejiye sahiptir.
4. Eğer çevre, kaynaklar ve yöntemler öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenirse öğrenciler daha iyi başarılar elde etmekte ve daha yüksek notlar almaktadır (Dunn ve Dunn, 1993).
5. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilir ve öğretimin düzenlenmesi ve uygun yöntemlerin belirlenmesinde kullanabilirler.
6. Öğrenciler kendi öğrenme stillerini öğrendikten sonra bunları güçlendirebilir, geliştirip kullanabilirler (www.stetson.edu).

Öğretimin, öğrenme stillerine göre nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretim ile öğrenme stilleri arasında uyum olduğu durumlarda öğrenme ürünlerinin (akademik başarı, istedik davranışların kazanılması vb.) olumlu etkilendiği saptanmıştır. Yani etkili öğrenmenin, öğretim yöntemleri ve materyallerinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlendiği öğrenme ortamlarında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Böyle bir düzenleme yapılmadığı zaman öğrenciler güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygular yaşamakta, bu durum da çeşitli olumsuz davranışların ortaya çıkmasına

neden olmaktadır (Açıkgöz, 1996:52). Öğrenme stillerinin belirlenmesinin önemi üzerine bilim adamları tarafından pek çok görüş ortaya atılmıştır. Örneğin;

Nolting (2002)'e göre öğrenme stillerini bilen öğrenciler, sınıf içinde ve dışında kendi öğrenme etkinliklerini geliştirebilirler. Daha sonra kitabında öğrencilere kendi öğrenme stillerini bilen öğretmenler bulmaları konusunda tavsiyede bulunmuştur.

Van Blerkom (2006) öğrencilere öğrenme stilleri konusunda şu önerilerde bulunmuştur:

“.....En iyi nasıl öğrendiğinizi anlamak konsantrasyonunuzu da geliştirebilir. Öncelikli öğrenme stilinizle çalışırken, kendi ödevlerinize daha iyi yoğunlaştığımızı göreceksiniz. Verilen bir ödevde kendi öncelikli öğrenme stilinizle yaklaşmak daha iyi bir sonuç verecektir.....”

Jenkins (2005) “kendi öğrenme stilinizle, öğretmenin öğretme modelinin çatıştığını fark ederseniz, bunun hakkında öğretmenle konuşun” demektedir. Ona göre sol beyin (doğrusal)öğrenen öğrenciler, sınıfta aktif bir dinleyicidir. Konferanslar, sol beyin öğrenenler için uygun bilgiler verir. Sağ beyin (global) öğrenen öğrenciler, bir konferansa katılmadan önce bununla ilgili materyali okumalı ya da anlatılacak konu hakkında özet yapılmasını istemelidir.

Coman ve Hearves (1998) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme stillerinin yararları hakkında şöyle demişlerdir: “Eğer çalışmalara öncelikli öğrenme stilinizle yaklaşılırsa daha kısa sürede öğrenir, daha fazla hatırlar, daha iyi notlar elde eder, özgüveniniz artar ve kaygınız azalır.”

Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikologlar, öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, pasif alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü, aktif yollarla işledikleri görüşündedirler. Bu yaklaşıma göre birey yeni öğrendiği bilgileri önceki öğrenmeleriyle karşılaştırır ilişkilendirir, örgütler ve kendi yorumunu katarak yeniden inşa eder (Akt: Fidan ve Erden:167). Yani onlara göre öğrenme, öğrencilerin önceki öğrenmelerinden ve öğrenme stillerinden etkilenmektedir. Bu sebeple etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini bilip dersi de farklı öğrenme stillerine hitap edecek biçimde planlaması ve sunması gerekmektedir.

Öğrenme stillerine bugüne dek değişik biçimlerde yaklaşılmıştır. Bu yaklaşımlarda bireylerin öğrenmelerine ilişkin değişik özellikler temel alınmıştır.

Öğrenme stilleri; duyuşsal, algısal, bilişsel stiller, kişilik tip, kişisel yetenekler, sosyal ilişki ve uyarıcı-tepki modelleri olarak sınıflandırılmaktadır.

Tablo 1.1. Öğrenme stillerinin sınıflandırılması (www.enhancelearning.ca).

Temel Alınan Özellik	Öğrenme Stilleri Modelleri
Duyu	Görsel, İşitsel, Kinestetik Model
Algı	Herrmann'ın Baskın Beyin-Yarımküreleri Modeli
Biliş	Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli Asch ve Witkin'in Öğrenme Stilleri Modeli Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli
Kişilik	Myers-Briggs'in Öğrenme Stilleri Modeli Jung'un Öğrenme Stilleri Modeli
Yetenekler	Gardner'ın Çoklu Zeka Öğrenme Stilleri Modeli
Sosyal İlişkiler	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli
Uyarıcı -Tepki	Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Öğretmenlerin, sınıf ortamında ilk olarak yapması gereken çeşitli öğrenme stilleri envanterlerinden birini kullanarak, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeleridir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra hem öğrenciler kendi öğrenme stillerine bağlı olarak ders çalışma ve öğrenme stratejilerini daha etkili bir şekilde düzenleyip gerçekleştirebilirler hem de öğretmenler, öğretimi planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim araçlarını seçmede ve çalışma kümelerini oluşturmada öğrencilerinin öğrenme stillerini göz önünde bulundurabilirler. Böylece, öğrencilerin öğrenmeleri kolaylaştırılabilir ve başarı seviyeleri artırılabilir (Özer, t.y.:153).

Okulda öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi için en işlevsel modelin hangisi olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Ancak bilişsel modeller, bilginin duyu

organları yoluyla alınması, mevcut bilgilerle karşılaştırılarak anlamlandırılması, saklanması ve gerektiğinde kullanılması süreçlerini içerdiğinden akademik başarıyla doğrudan ilişkili modellerin başında gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin sınıfta dersi sunuş yöntemleri ile başarıyı ölçen sorular en çok tanımlama, hatırlama, ilişkilendirme, açıklama ve yorumlama gibi bilişsel süreçlere yöneliktir. Dolayısıyla öğrencinin bilgiyi algılama ve işleme modeli, derslerdeki başarıyı en çok etkilediğinden bu araştırmaya konu olmuştur.

Bilişsel modeller arasında öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesinde, müfredat programlarının hazırlanmasında ve yaşam boyu öğrenmenin başarılmasında kullanışlılığı açısından geniş bir kabul gören teori yaşıntısal öğrenme teorisi ve buna dayanan Kolb'un öğrenme stilleri modelidir (Kolb ve Kolb, 2005). Kolb'un Öğrenme Teorisinin avantajları şöyle özetlenebilir (Sharlanova, 2004:36-37):

1. Uygulamalara hazır bir yöntem sağlar.
2. Eğitimsel metotların gereksinimlerine yön verir.
3. Teori ve pratik arasında etkili bir bağ kurar ve öğretmenlerin uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin pratik öneriler sunar.
4. Öğrenci düşüncelerinin önemini ve çalışmalarını teşvik etmek için geri dönüt sağlar.
5. Öğretmenin daha etkili olabilmesi için öğrenme stillerini akılcı bir yolla birleştirmesine yardımcı olur.
6. Herhangi bir çaba harcamadan bütün konu alanlarında; kişisel, grup olarak ya da bütün bir organizasyon tarafından; özel bir derste, oturumda ya da uzun süreli bir kursta kullanılabilir.

Literatürde Kolb'un öğrenme stilleri modeli çeşitli değişkenler açısından pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmada, Kolb'un öğrenme stilleri envanteri kullanılarak öğrenme stilleri belirlenmiş öğrencilerin akademik başarı, cinsiyet ve öğrenim gördükleri alanlar açısından farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmaktadır. Dolayısıyla elde edilecek sonuçların, etkili öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu araştırmada aşağıda belirtilen hipotezler sınanacaktır:

1. 10. sınıf öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri, akademik başarılarının yordayıcısıdır.

2. 10. sınıf öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark vardır.
3. 10. sınıf öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır.
4. 10. sınıf öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri arasında öğrenim gördükleri alanlar açısından anlamlı bir fark vardır.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Okulda öğrencilere sunulacak öğrenme yaşantıları, öncelikle öğrencilerin ilgilerini çekmeli, onlarda araştırma yapma merakı uyandırmalıdır. Dersler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek olaylara eleştirel bir gözle yaklaşmalarını sağlayacak şekilde planlanıp işlenmelidir. Bu araştırma, öğrencilerin Kolb tarafından tarif edilmiş öğrenme stilleri ile akademik başarıları, cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri alanlar arasındaki ilişkiyi belirleyip hem öğrencilere daha etkili öğrenme yaşantıları sunmayı hem de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönlendirilmesine aracılık etmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu araştırma öğretmenlere de etkili öğretim için önemli ipuçları vermeyi hedeflemektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma ile toplanacak verilerden elde edilecek sonuçlar;

1. Öğretmenlerin, daha etkili öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine yönelik bir içgörü geliştirmelerin,
2. Öğretimin bireyselleştirilmesinde, öğretmenlerin farkındalığının geliştirilmesine
3. Akademik başarısı düşük öğrencilerin başarı seviyesinin yükseltilmesine yardımcı olmaya,
5. Öğrenci çalışma gruplarının belirlenmesinde, yol gösterici olmaya
6. Geleneksel öğretim/öğrenme yaklaşımlarının, bilimsel süreçlerle sorgulanarak bilişsel temelli ve bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme ortamları oluşturmada,
7. Öğrencilerin alan ve meslek seçimlerine rehberlik etmede, yapabileceği katkılar bakımından önemlidir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulguları içermektedir.
2. Araştırma, Gaziantep ili, Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bağlı resmi liselerde okuyan 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Anketin uygulanması sırasında araştırmacının bizzat açıklama yapamadığı gruplarda, anketin rehber öğretmenler tarafından uygulanmış olması öğrencilerin anketi nasıl cevaplayacağına ilişkin yeterince bilgi sahibi olamamalarına neden olabilir.
4. Örneklemeye giren liselerde fen bilimleri alınındaki öğrencilerin sayısının diğer alanlara göre daha fazla olması ayrıştıran öğrenme stilini tercih eden bireylerin sayısının daha çok olmasına sebep olmuş olabilir. Bu durum sonuçların yorumlanmasında bir sınırlılık olarak dikkate alınmalıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, Kolb'un öğrenme stilleri envanterini içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Yapılan bu araştırma bağlamında akademik açıdan "iyi" ve "pekiyi" dereceleri başarılı, "geçer" derecesi başarısız olarak kabul edilmiştir.

1.7. TANIMLAR

Öğrenme Stili: Öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileştiği ve bu çevreye nasıl tepkide bulunduğu göstergesi olan bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir (Hein ve Budny, t.y).

Akademik Başarı: Örgün eğitim kurumlarında, öğrencilerin bir ders yılında gördüğü derslerden aldıkları notların ya da puanların ortalamasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. BİREYSEL EĞİTİMDE ÖĞRENME STİLİNİN YERİ

“Öğrenme açısından eşit olmayan insanlara, eşit davranmak en büyük eşitsizliktir.”

Thomas Jefferson

İnsanı diğer canlılardan ayıran ve sosyal bir varlık olmasını sağlayan en önemli özelliği öğrenme yeteneğidir. İnsanoğlu yaşamak için gerekli tüm davranışları, sahip olduğu kalıtsal özellikleri ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu öğrenir. Değişik biçimlerde tanımlanmasına rağmen, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında uzun süreli değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan ve Erden, 1991:20).

İnsanoğlunun şu anki uygarlığının asıl sebebi daha önce yaşayan insanlardan daha zeki veya daha yetenekli olmasından değil, daha çok şey öğrenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. İnsan, öğrenme yeteneği sayesinde ortaya çıkan yeni durumlara sürekli uyum sağlayabilir. Çağdaş toplumlar için eğitim, vazgeçilmez bir olgudur. Bu toplumlar eğitim sistemini geliştirmek için sürekli daha iyi öğretim yöntemleri bulmaya çabalarlar (Cüceloğlu, 2000:139). Bu öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğretimin bireyselleştirilmesinde öğrenci merkezli eğitim çok önemli bir yer tutar.

Öğrenci merkezli eğitim, eğitim-öğretimin öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine, ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir. En önemli hedefi öğrenciye kendi öğrenme biçimini keşfetme becerisi kazandırarak öğrenmeyi öğretmektir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının esaslarını Vural (2005) şöyle açıklamaktadır:

1. “Bütün öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidirler ve öğrenme potansiyeline sahiptirler.” Bilişsel psikologlar yaptıkları araştırmalar sonucunda okulun personel, araç-gereç ve teknoloji açısından eğitime hazır olması durumunda bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ileri sürmüşlerdir.
2. “Bütün zekâlar geliştirilebilir özelliktedir.” Piaget, Vygotsky, Feuerstein araştırmaları sonucunda zekânın sabit olmadığını bulmuşlardır. Gardner’e göre insanların zekâ türlerini fark etmek ve geliştirmek çok önemlidir. Birbirimizden bu kadar farklı şekillerde öğrenmemizin sebebi farklı zekâ türlerine sahip olmamızdır. Kendi zekâ türümüzü bilmek, karşımıza çıkan problemlerin çözümünü bulmakta bize yardımcı olur. Öğretmenlerin de okulda her öğrencinin farklı bir zekâ türüne sahip olduğunu, bu yüzden farklı şekilde öğrendiğini ve anladığını kabul etmesi gerekir.
3. “Öğretmenler, bütün öğrencilerin öğrenebilmesi için gerekli çalışmalarını yaparak öğrenmeyi sağlar” (s.62).

Okulda öğretim, öğrenci merkezli olmazsa yani dersler öğrencilerin ilgilerine, isteklerine ve öğrenme biçimlerine göre işlenmezse birçok öğrenci anlatılanları öğrenemeyecek sadece ezberlemek zorunda kalacaktır. Titiz’e göre (2000) ezber:

1. Herhangi bir fiziksel ya da zihinsel çabayı gerektirmediği, yani bir enerji harcatmadığı için öğrencinin,
2. Ezberle yetişmiş kişilerin kolayca yönetilebilir olmasıyla yöneticilerin,
3. Sınıf için yapılacak etkinliklerin azlığı nedeniyle eğitim kurumlarının en fazla tercih ettiği bir yöntem olmaktadır (ss.8-15).

Öğrenciler arasında öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri zihinsel etkinlikler açısından pek çok farklılık vardır. Her öğrenci farklı bir şekilde öğrenir. Bazı öğrenciler konuları parça parça, adım adım öğrenirken bazı öğrenciler de konuyu tümünden görmeye ihtiyaç duyar. Kimi öğrenciler sesli bir ortamda çalışmayı isterken kimileri arka planda müzikle daha iyi öğrenir. Bazı öğrenciler beyinlerinin sol tarafını kullanarak analitik öğrenirken bazıları beynin sağ tarafını kullanarak bütünsel öğrenir (Altun, 2006:13). Öğrencilerin öğrenme açısından gösterdikleri bu farklılıklar öğrenme stili olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacılar günümüze kadar öğrenme stillerini tanımlarken farklı değişkenleri göz önünde tutmuşlardır. Bu tanımlardan bazıları;

Dunn (1990) öğrenme stilini “ Her öğrencinin yeni ve zor bilgileri akılda tutmaya, işlemeye ve yoğunlaşmaya başladığı yol” olarak tanımlamıştır. Ona göre bu etkileşim her insanda farklı bir şekilde oluşmaktadır. Bu nedenle her insanın öğrenme stili aynen parmak izi gibi birbirinden farklıdır. Üstelik bir kişinin öğrenme stili, olgunlaşmasına bağlı olarak zaman içinde değişebilir (Hein ve Budny, t.y:2).

Keefe’ye (1982) göre öğrenme stili öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileştiği ve bu çevreye nasıl tepkide bulunduğu göstergesi olan bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir (Hein ve Budny, t.y:2).

Loo (2002) öğrenme stilini, kişilerin yeni bir konuyu öğrenirken çevreden aldıkları uyarıcılara ne şekilde tepki gösterdikleri veya bu uyarılarla nasıl etkileşim içinde oldukları olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgiler öğrenme biçimlerine göre kendilerine sunulduğunda ve bu öğrenme biçimlerini nasıl sermayeye çevireceklerini bildiklerinde daha iyi öğrendikleri ve daha fazla başarıya ulaştıklarını göstermektedir. Çocukların güçlü yönlerini keşfedersek, zekâ gelişimleri artmakla kalmaz, okulda ve hayatta başarılı olabilirler. Okulda başarılı olamayan öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini bilmeleri başarılı olma açısından onlara ümit verir. Ayrıca zeki çocukların kendi yeteneklerinin farkına varmalarını sağlar. Ancak öğrenme stilleri bilgisi tek başına bütün öğrenme problemlerinin çaresi değildir. Ancak öğrenme özürü olarak etiketlenmiş çocukların güçlü yönlerini ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olur (Fuller, 2005:16).

Fuller’e (2005) göre öğrenme yaşantılarının öğrencinin öğrenme tercihinine göre sunulması şu avantajları sağlamaktadır:

1. Öğrenciler yaptıkları işe daha iyi konsantre oluyor, bilgiyi daha fazla akılda tutabiliyor ve sınavlarda daha iyi notlar alabiliyorlar.
2. Öğrenme hakkında pozitif bir görüş ediniyorlar. Öğrenciler öğrenme tercihlerine göre ders çalışıp başarılı olurlarsa kendilerine olan güvenleri artacak ve öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyeceklerdir.
3. Sınıfta daha aktif ve bağımsız öğrenciler olurlar. Nasıl öğreneceklerini bildikleri için ders çalışma zamanlarını da arttırabilirler.
4. Herhangi bir problemle karşılaştıklarında pes etmezler ve neye ihtiyaçları olduğunu kestirebilirler.

5. Anne-baba ile çocuk arasındaki ders çalışma tartışması öğrenme biçiminin keşfiyle ortadan kaldırılabilir (s.22).

Her öğrencinin kendine özgü öğrenme biçiminin olması, sınıf ortamında öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli özelliklerden biridir. Bu alanda yapılan birçok araştırma, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin bu farklılıklarına göre düzenlenmesi durumunda daha çok öğrendiklerini gösteren bilimsel bulgular mevcuttur (Dunn, 1990). Bundan başka öğretmen ve öğrencinin öğrenme stillerinin uyumluluğu konusunda yapılan araştırmada, öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırladıkları, derste daha aktif ve etkili oldukları ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri bulunmuştur (Pham, 1998).

Daha önce de bahsettiğimiz gibi bireysel eğitimin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin öğrenme biçiminin bilinmesi ve sunulacak öğrenme yaşantılarının buna göre düzenlenmesi önemlidir. Ancak burada öğretmenin her öğrencinin öğrenme stiline göre dersi nasıl planlaması gerektiği sorunu ortaya çıkacaktır. Tabii ki öğretmelerin sınıf içinde her öğrenciye göre dersi sunması mümkün değildir. Burada öğretmenden beklenen, öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiklerini bilmesi ve öğrenme yaşantılarını bu farklılıklara duyarlı olacak şekilde düzenlemesidir.

2.2. BİLİŞSEL STİLLER

Her birey çevreden gelen uyarıları farklı bir şekilde algılar ve farklı bir şekilde işler. Bireylerin bilgiyi algılama ve işleme tercihlerine bilişsel stil adı verilmektedir. Sınıf ortamında her öğrencinin kendine özgü bilişsel stili olduğu gibi her öğretmenin de kendine özgü bilişsel stili vardır. Doğal olarak öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin de kendileri gibi öğrendiklerini düşünür ve dersi bilişsel stillerine göre sunarlar. Bunun sonucu olarak dersi anlamayan öğrenciler tembel, yaramaz, ilgisiz olarak yorumlanır. Oysa yapılan araştırmalar öğretmen ve öğrencinin öğrenme stillerinin uyumlu olması durumunda daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Hein ve Buny, 2000).

Bilişsel stiller ilk ortaya çıktığından bu yana değişik şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Buradaki “stil kavramına” birçok bilim adamı açıklık getirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Çünkü “stil kavramı” kimi bilim adamlarınca öğrenme stili (Honey and Mumford, 1992); kimileri tarafından bilişsel stil (Messick, 1984; Riding ve Cheema, 1991) ya da düşünme stili (Leonard ve Straus, 1997) olarak kullanılmıştır. Ancak “stil” bu özel yaklaşımlardan bağımsız olarak

Grigorenko ve Sternberg (1995) tarafından kişinin bir şey yaparken tercih ettiği yol ya da alışıl gelmiş kalıp olarak tarif edilmiştir. Bu çalışma bilişsel stiller üzerine odaklanmıştır. Bilişsel stil bilim adamları tarafından şöyle tanımlanmıştır:

Witkin ve diğ. (1977)'e göre bilişsel stil kişinin algılarken, düşünürken, öğrenirken ya da problem çözerken kullandığı kendine özgü yoldur. Messick (1984) göre bilişsel stiller bireylerin dış dünyayı anlamlandırmak için bilgi toplarken, analiz ederken ya da değerlendirirken kullandığı yöntemi ifade eder. Shipman ve Shipman (1985)'a göre bilişsel stiller genellikle alışıl gelmiş bilgi işleme davranışları olarak görülür ve bireyin çevresiyle etkileşirken kullandığı kendine özgü yöntem olarak tarif edilir. Tenant (1988) bilişsel stilleri kişinin bilgiyi işlerken ve düzenlerken kullandığı ve kişiye özgü olan tutarlı yaklaşım tarzı olarak tanımlamıştır. Hunt ve diğ. (1989) bilişsel stili kişilerin bilgiyi işlerken, düzenlerken ve gözlemlerine dayanarak bir sonuç çıkarırken tercih ettiği yol olarak tanımlanmıştır. Riding ve Cheema (1991) bilişsel stili bireyin düşünürken, problem çözerken, algılarken ve hatırlarken kullandığı alışıl gelmiş ve bireye özgü yol olarak tanımlar. Sadler-Smith ve Badger (1998)'e göre bilişsel stil bireylerin kendi davranışlarına yön vermek için bilgiyi nasıl kullandıklarını ve çevreden gelen uyaranları nasıl algıladıklarını gösteren özellikleridir. Riding ve Rayner (1998) bilişsel stilleri bilginin işlenmesi ve düzenlenmesinde kullanılan yöntemle ilişkili olan değişmez özellikler olarak tanımlanmıştır. Liu ve Ginther (1999) bu tanımlar ışığında bilişsel stilleri, kişinin bilgiyi algılarken, hatırlarken, düzenlerken, işlerken ya da problem çözerken kullanmayı tercih ettiği sabit özellikleri olarak ifade etmiştir (Cools ve Broeck, 2007:5).

Bu çeşitli tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi bilişsel stiller değişik şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

2.2.1. Asch ve Witkin'in Öğrenme Stilleri Modeli

Bilişsel stillerin bilinen en iyi sınıflaması 1948 yılında Witkin tarafından yapılmıştır. Witkin (1948) bireyin algılama ve performansı üzerinde dış çevre belirleyici ise alan bağımlı; kişinin algılama ve performansı dış çevreden etkilenmiyorsa alan bağımsız stil olarak tanımlamıştır (Akt: Şimşek, 2004:99).

Witkin'e göre alan bağımlı-bağımsız nötr değerlerdir ve dış dünyadaki karmaşadan istenen elemanları ayırt edebilme yeteneği olarak tarif edilir. Alan bağımlı/bağımsız stiller bireyin hem bilişsel hem de kişiler arası davranışları için

önemli anlamlar ifade eder. Örneğin alan bağımsız bireyler bilişsel yetenekler geliştirmede daha çok bağımsız iken kişiler arası yetenekler geliştirmede daha az özerktir. Bunun tersine alan bağımlı bireyler ise kişiler arası yetenekler geliştirmede daha çok bağımsız iken bilişsel stiller geliştirmede daha az özerktir. Witkin ve diğ. (1977)'e göre alan bağımsız kişiler doğal olarak yalnız çalışırken daha iyi motive olmakta ve bireysel çalışmaktan hoşlanırken, alan bağımlı kişiler grup içinde daha iyi motive olmakta ve işbirlikli çalışmaktan hoşlanmaktadır (Akt: Liu ve Ginther, 1999).

2.2.1.1. Alan bağımlı (Field dependent)

Witkin ve Goodenough (1977)'e göre alan bağımlı bireyler diğer insanları anlamada ve iyi ilişkiler kurmada yeteneklidirler. Aynı zamanda bilgi toplarken başka insanlara odaklanırlar. Kişiler arası yetenekleri oldukça gelişmiştir, sosyal sorunlara duyarlıdırlar, duygularını açığa çıkarmaktan çekinmezler, başka insanlar tarafından açık yürekli, sempatik olarak görülürler (Hansen ve Stansfield, 1980).

Dış dünyayı algılamak bütüne odaklanırlar ve önce büyük resmi görürler. Bu yüzden bütün içindeki parçaları hemen fark edemezler. Tekil olaylardan çok, çeşitli olayların ortaya çıkardığı genel durumu görmede oldukça iyidirler. Bireysel çalışmayı sevmezler daha çok diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı, takım çalışmasını severler. Bilgilerini oluştururken diğer insanlara güvenirlir. Kişiler arası iletişim becerileri iyi gelişmiştir. Duygularını paylaşmayı ve başka insanları dinlemeyi severler. Sosyal bilimlerde alanlarında daha çok başarılıdırlar (Şimşek, 2004:100).

2.2.1.2. Alan bağımsız (Field independent)

Alan bağımsız bireyler dış dünya ile kendi iç dünyalarını oluşturan duyguları, ihtiyaçları ve kişisel özellikleri arasında çok kesin sınırlar geliştirmişlerdir. Başka insanlara karşı mesafeli dururlar ve alan bağımlı kişilere göre sosyal konulara daha az duyarlıdırlar (Hansen ve Stansfield, 1980).

Alan bağımsız bireyler bütünden çok parçalara odaklanırlar. Bütünün içindeki farklılıkları ayırt etmede oldukça iyidirler. Öğrenirken ayrıntılara önem verirler. Her olayı ayrı ayrı değerlendirme eğilimindedirler. Bu nedenle bir olayın bütün açısından ne ifade ettiğini kestiremezler. Bireysel çalışmaktan hoşlanırlar. Tartışmalarında başkalarının fikirlerine değil, kendi fikirlerine güvenirlir. Başka insanlarla iyi ilişkiler kuramazlar, duygularını gizleme eğilimindedirler. Genelde fen,

matematik ve mühendislik alanlarında eğitim görmeyi tercih ederler (Şimşek, 2004:100).

Tablo 2.1. Alan bağımlı/bağımsız stiller (Evoy, 1998:49).

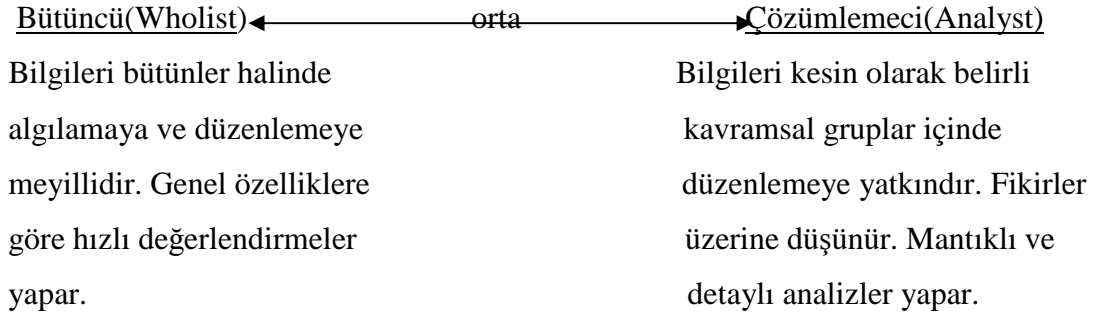
Alan-Bağımlı (Field-Dependent)	Alan-Bağımsız (Field-Independent)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dış kaynaklı bilgilere güvenir. ➤ Arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim ister. ➤ Grup içinde iyi çalışır. ➤ Dıştan gelen desteklemelere cevap verir. ➤ Yapılandırılmış çalışmalara ihtiyaç duyar. ➤ Sosyal perspektifi ve kişiler arası iletişim becerileri iyidir. ➤ Problem çözerken yardıma ihtiyaç duyar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İçten gelen bilgilere güvenir. ➤ Akranlarıyla ve öğretmenleriyle daha az etkileşim yapar. ➤ Kendi başına iyi çalışır. ➤ İçten gelen destekleyicilere ihtiyaç duyar. ➤ Öğrenme ihtiyaçlarını kendi başına yapılandırır. ➤ Sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek için yardıma ihtiyaç duyar. ➤ Problem çözmeye iyidir.

2.2.2. “Riding ve Cheema” Öğrenme Stilleri Modeli

Riding ve Cheema (1991) araştırmaları sonucunda var olan çeşitli bilişsel öğrenme modellerinin iki temel boyutta gruplanabileceğini buldular. Bunlardan birincisi bütüncü-çözümlemeci boyuttur. Bütüncüler bir durumu bütünlük içinde görmeye yatkınken çözümlemeciler bir durumu parçaların toplamı olarak görmeye meyillidir (Long, 2000; Liu ve Ginther, 1999).

2.2.2.1 Bütüncü (Wholist)- Çözümlemeci (Analyst)

Bütüncü öğrenciler, grup çalışmalarından hoşlanırlar, başkalarını duygusal açıdan iyi anlarlar. Öğrenirken öğretmen tarafından destek beklerler, eleştiriye açık ve esnektirler. Bireysel çalışmayı ve rekabet etmeyi sevmezler, bir olayın temelini oluşturan ayrıntıları göremezler. Genellikle sosyal bilimler alanında eğitim görmeyi seçerler. Çözümlemeci öğrenciler, konuları adım adım öğrenmeyi severler. Hedeflerine ulaşmak için oldukça kararlıdır. Duygularından çok mantıklarına güvenirlere. Bireysel çalışmayı tercih ederler ve konun ayrıntılarına odaklanırlar. Bu sebeple bazen konunun ana fikrini bulmakta zorlanırlar. Genellikle fizik matematik ve mühendislik alanlarında eğitim görmeyi seçerler (www.fenmat.gazi.edu.tr).

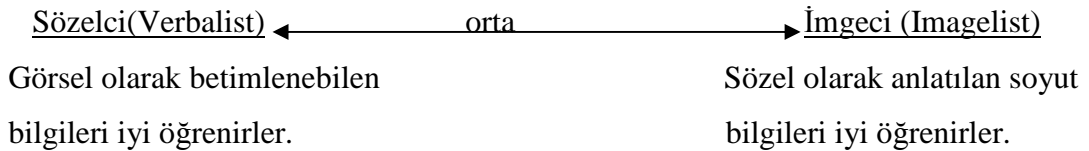


Şekil 2.1. Bütüncü ve çözümlemeci doğrusu (Long, 2000: 97).

2.2.2.2. Sözelci (Verbalist)-İmgeci (Imagelist)

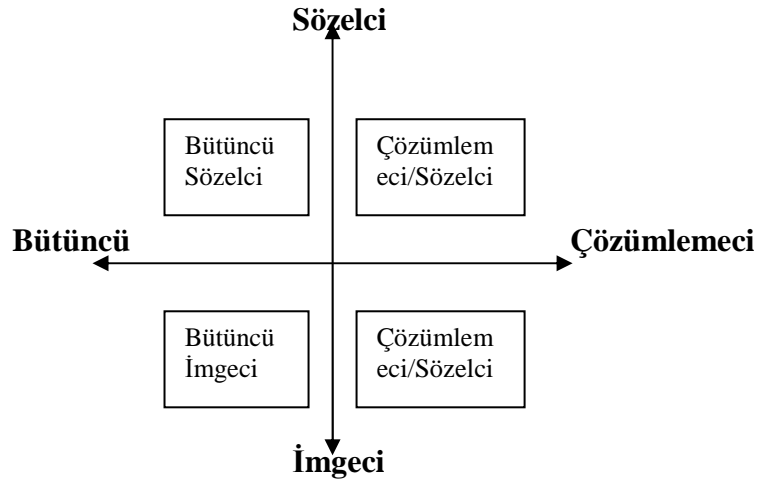
İkincisi sözelci-imgeci boyuttur. Bu boyut kişinin düşünürken bilgiyi tarif etmek için hangi yolu kullanmaya yatkın olduğuyula ilgilidir. Sözelcilere fikirler üretmek için materyal verildiğinde bunun yazılı metin şeklinde soyut bilgileri tercih ederken, imgeci daha çok somut görsel materyalleri tercih ederler (Long, 2000).

Sözelci öğrenciler, sözel sınavlarda daha başarılıdır. Yazılı metinlerden hoşlanırlar. Dışa dönük ve uyarıcı (harekete geçirici)dırlar. İmgeci, Yazılı metinlerle birlikte anlatılanların resimlerle ifade edildiği materyalleri severler. Pasif ve içedönük olmayı tercih ederler (Evoy, 1998).



Şekil:2.2. Sözelci ve imgeci doğrusu (Long, 2000:98).

Bütüncü/Çözümlemeci ve Sözelci/İmgeci boyutlar kişinin bilgiyi işleme yönteminin değişik yönlerini gösterdiği için birbirinden bağımsızdır. Yani kişinin sözelci/imgeci boyutundaki yeri onun bütüncü/çözümlemeci boyutundaki yerini etkilemez. Aşağıdaki şekle göre Bütüncü/Çözümlemeci ve Sözelci/İmgeci boyutlar arasında çapraz ilişkiler kurulduğunda şu kategoriler elde edilir. Bütüncü/sözelci, bütüncü/imgeci, çözümlemeci/sözelci, çözümlemeci/imgeci (Şimşek, 2004:108).



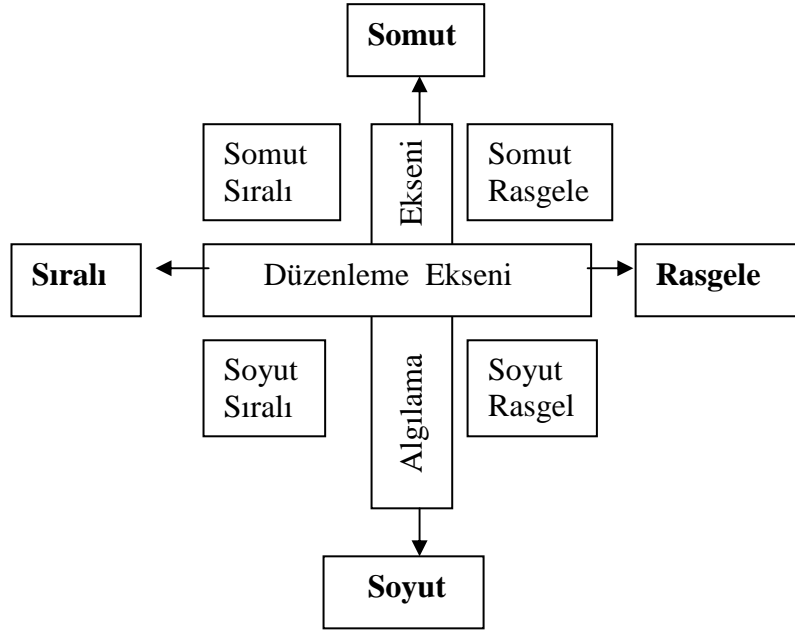
Şekil 2.3. Riding ve Cheema öğrenme stiller modeli (Şimşek, 2004).

2.2.3. Gregorc ve Butler'in Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc ve Butler'in öğrenme stili, bilginin "algılanması" ve "düzenlenmesi" yetenekleri üzerine odaklanmıştır. Algılama, bilgiyi elde etmede kullandığımız araçları ifade eder; düzenleme ise algılanan bilgilerin işlenmesi ve sistemleştirilmesi yöntemidir (Akt: Açıköz, 2000:47).

Algılama, somut ya da soyut algılama olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir. Somut algılama, bilginin duyu organları tarafından elde edilmesidir. Uyarıcının algılandığı andaki nesnel hali ön plandadır. Bu özellikteki bireyler, sol beyinlerini daha fazla kullanma eğilimindedirler. Soyut algılamada ise sezgiye, zekâya veya hayal etmeye dayalı algılama söz konusudur. Soyut algılamada, uyarıcının o anki hali değil; farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi söz konusudur. Bu özellikteki bireyler, sağ beyinlerini kullanma eğilimindedirler (Akt: Otrar, 2006:50).

Gregorc'a (1987) göre her beynin dünyayı somut veya soyut olarak algılama ve sıralı ya da rastgele düzenleme yeteneği vardır. Kimi insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Kimileri de bilgileri daha düzenli sıralar ya da bunun tersi de olur. Algılama yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de sıralıdan rastgeleye uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir. Algılama sürecinde ve bilgiyi düzenleme sürecinde ikili kategoriler bir araya getirildiğinde dört farklı öğrenme stili ortaya çıkmaktadır (Akt: Açıköz, 2000:47).



Şekil 2.4. Greig ve Butler'in öğrenme stilleri modeli (Akt: Açıköz, 2000).

2.2.3.1. Somut-sıralı

Somut-sıralı öğrenme stiliyle öğrenenler, düşünceleri uygulamaya koyarak, somut ürünler çıkarmayı severler. Belirli bir plan çerçevesinde sistematik olarak çalışırlar. Grup içinde arkadaşlarıyla çalışmayı, özel konularda tartışmaya katılmayı ve kesin cevabı olmayan problemlerle uğraşmayı sevmezler. “İhtiyacım olan olgular nedir?” , “Nasıl yapabilirim?”, “Neye benzemeli?”, “Ne zaman olacak?” gibi sorularla uğraşırlar (www.fenmat.gazi.edu.tr). Bu öğrenme stiline sahip bireyler konunun özüne dönük, sistemli ve yapılandırılmış davranışlar ortaya koyarlar. Planlı zamanlamalar yaparlar ve düzenli kayıt tutarlar. Davranış özellikleri de “işe dönüklük, güvenilirlik ve netlik”tir (Açıköz, 2000:47).

2.2.3.2. Soyut-ardışık

Soyut-ardışık öğrenme stiliyle öğrenenler, bir olayın altında yatan genel ilkeleri aramaktan, fikirleri çözümlenmekten, araştırmaktan ve mantıklı bir sıraya dizmekten hoşlanırlar. Gözleyerek öğrenmeyi, yaparak, uygulayarak öğrenmeye tercih ederler. Herhangi bir konuda uzun yoğunlaşmayı ve tekrarlamalı işlemleri olan konuları sevmezler. “Bunun doğru olduğunu nasıl bilebilirim?”, “Bütün olasılıkları nasıl değerlendirebilirim?” gibi konularla uğraşırlar (www.fenmat.gazi.edu.tr). Bu stile sahip bireyler entelektüel, mantıklı ve çalışkandır. Filozoflar ve araştırmacılar daha çok bu gruba girer. Davranış

özellikleri “zamanın azlığından şikâyet etme”, “kendilerini filozof, araştırmacı ve uzman olarak görme”dir (Açıkgöz, 2000:48).

2.2.3.3. Soyut-rastgele

Soyut-rastgele öğrenme stiliyle öğrenenler, başka insanları içtenlikle dinler, onların duygularını anlamaya çalışırlar. Başka insanlarla ilişki kurmakta başarılıdırlar. Bu nedenle grup içinde uyum sorunu yaşamazlar; öğrenmeyi bireyselleştirir, geniş, genel ilkelere odaklanırlar. Mantıksal çıkarımlardan çok duygularına dayanarak karar veririler. Eleştiriye açık değildirlirler (www.fenmat.gazi.edu.tr). Sosyal ilişkilere dayalı alanlarda başarılıdırlar. “Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler, duyarlı danışmanlar bu grupta yer alırlar.”Bu öğrenme stiline sahip bireylerin davranış özellikleri; risk almaktan ve değişiklik yapmaktan hoşlanma, değişik fikirler üretebilme ve problem çözmedir (Açıkgöz, 2000:48).

2.2.3.4. Somut-rastgele

Bu öğrenme stiliyle öğrenenler, problemlere değişik çözüm yolları bulmakta oldukça başarılıdırlar. Problem çözmeye içgörü ve içgüdülerini kullanırlar. Sürekli aynı yöntemlerle yapılan tekrarlı işleri, ayrıntılı kayıt tutmayı sevmezler (www.fenmat.gazi.edu.tr). Bu stile sahip bireyler, risk almayı, alternatif seçenekler üretmeyi, uygulamaya dayalı araştırmalar yapmayı severler ve onlardan iyi bir yapımcı olur. Çünkü var olanı değişik formlara sokmakta oldukça iyidirler. Onlar için önemli olan önceden yapılmamış olanın yapılması ve yaşatılmasıdır. Bu stile sahip kişilerin davranış özellikleri; kişiler arası ilişkileri başarılılardan üstün tutma, rekabetten kaçınma, sanata önem vermedir (Açıkgöz, 2000:48).

Tablo 2.2. Gregorc öğrenme stilleri özellikleri (Açıkgöz:1996).

Gregorc Öğrenme Stili	Özellikleri	Nelerden Faydalanır?
<u>Somut doğrusal</u>	Pratiklik, İşe dönüklük, Güvenirlilik, Netlik Düzenli zamanlamalar, Düzenli kayıtlar, Yapılandırılmış davranışlar	Alıştırma kitapları, Laboratuar kitapları, Programlı öğretim, Bilgisayar destekli öğretim, Yapılandırılmış alan gezileri, Alıştırma, Uygulama yapma,

Tablo 2.2.(Devam)

Gregorc Öğrenme Stili	Özellikleri	Nelerden Faydalanır?
<u>Soyut doğrusal:</u>	Entelektüel, Mantıklı, Kavramsal, Okumak için zamanın azlığından şikâyet etme, Kitapçuların önünde durmadan ya da kitap almadan geçip gitmeme, Kendilerinin düşünür, araştırmacı ve uzman olduğunu düşünme.	Düz anlatım, Kasetler, Ders kitapları, Danışmanlı bireysel çalışma, Slayt, Telafi okumaları.
<u>Somut dağınık:</u>	Deneysel araştırmacı, Seçenek üretme, Risk alma, Yapılmamış olanın yapılması, İlişkiler önemli, Yarışmama, Sanata değer. Var olanı değiştirici işler yaparlar, Bağımsız çalışma.	Bilgisayar ve diğer oyunlar, Açık uçlu problemler, Araştırma, Seçenekli okuma ödevleri.
<u>Soyut dağınık</u>	Duygusal, Yorumlayıcı, Hassas, Bütüncül, İlişkiler, duygulara dayalı alanlarda çalışırlar Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler. Değişiklikten hoşlanma, Problem çözücülük, Risk almaktan kaçınmama, Değişik düşünceler üretme.	Televizyon, Film, Grup tartışması, Müzik eşliği

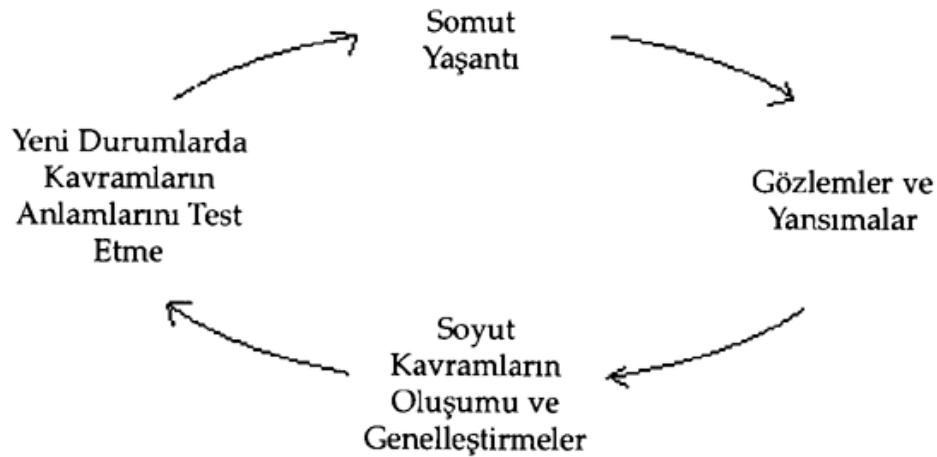
2.2.4. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb öğrenmeyi bir süreç olarak kabul edip bilgiyi ise, yaşantının dönüştürülmesi şeklinde tanımlamıştır (Riding ve Stephen, 1998). Ona göre öğrenme süreci yaşantıya bağlı olarak gerçekleşmektedir. Öğrenme sürecinin üç temel özelliği bulunmaktadır. Birincisi, öğrenmeyi uyum süreci olarak tanımlamaktadır. İkincisi, bilginin çevreden aynen alınan ya da taklit edilen değil, bir dönüştürme süreci olduğunu vurgular. Üçüncüsü, öğrenmenin hem somut, hem soyut olarak yaşantıya dönüştürüldüğünü söylemektedir. Ona göre öğrenmeyi anlamak için bilginin doğasını da kavramak gereklidir (Kolb, 1984:41).

Kolb'un öğrenme stilleri modeli, kendisinin geliştirdiği Yaşantısal Öğrenme Teorisi'ne dayanır. Yaşantısal Öğrenme Teorisi 1984 yılında David A. Kolb tarafından geliştirilerek yayımlandı. Yaşantısal öğrenme, yaşantılar yoluyla bilginin kavranması ve dönüştürülmesini gerektiren bir öğrenme sürecidir. Yaşantısal öğrenme teorisi öğrenme sürecine bütüncül bir anlayışla yaklaşır. Bireyin öğrenmesi ve gelişmesinde deneyimlerin önemini vurgular (Kolb ve diğ.,1999:2) Bu teoriye yaşantısal denmesinin iki sebebi vardır:

1. Yaşantıların öğrenme sürecindeki merkezi rolünü ifade etmek. Böylece yaşantısal öğrenme teorisi diğer öğrenme teorilerinden ayrılır. Bu yüzden "Yaşantısal" terimi, Yaşantısal Öğrenme Teorisi'ni hem bilincin davranışlar üzerindeki etkisini ifade eden bilişsel öğrenme teorilerinden hem de kişisel yaşantıların öğrenme sürecinde oynadığı rolü reddeden davranışsal öğrenme teorilerinden ayırmak için kullanılır.
2. Yaşantıların önemini teorilerinde temele alan Dewey, Lewin ve Piaget'in çalışmalarına dayanmasıdır. Dewey'nin felsefi pragmatizmi, Lewin'in sosyal psikolojisi ve Piaget'in bilişsel-gelişimsel genetik epistemolojisi öğrenme ve gelişme üzerine eşsiz bir bakış açısı sunmaktadır (Kolb, 1999).

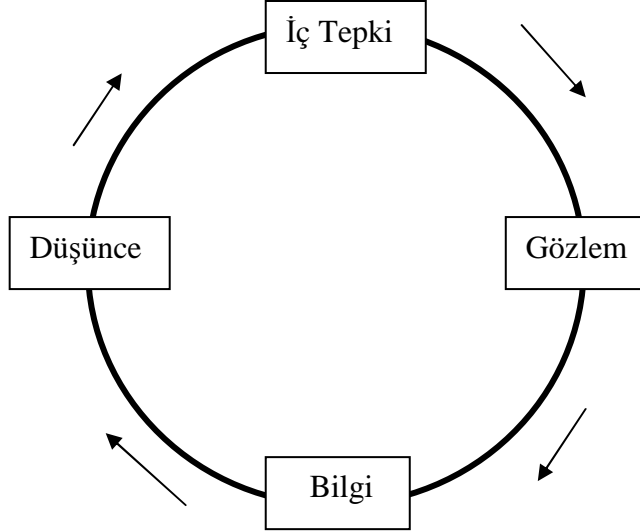
Lewin'in yaşantısal öğrenme modeline göre öğrenme, aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi dört aşamada tasarlanan bir döngüdür.



Şekil 2.5. Lewin'in yaşantısal öğrenme modeli (Kolb, 1984:21).

Bu öğrenme modelinin iki önemli yönü vardır. Bunlardan birincisi, zihinde soyut kavramların oluşabilmesi için gözlem ve yansımalara temel oluşturan soyut yaşantının önemini vurgulamasıdır. Bu modelin ikinci önemli yönü, araştırma ve

laboratuvar çalışmasının geri dönüt işlemlerine dayanmasıdır. Çünkü Lewin'e göre organizasyonlardaki iletişim eksikliğinin en önemli nedenlerinden biri geri dönüt sisteminin etkili bir şekilde çalıştırılmamasından kaynaklanmaktadır (Akt: Peker, 2003).



Şekil 2.6. John Dewey'nin yaşantısız öğrenme modeli (www.schools.utah.gov).

Dewey'in öğrenme döngüsü; içtepi, gözlem, bilgi, düşünce aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde öğrenmenin gerçekleşmesi için, yaşantılar bireydeki içtepinin oluşmasına neden olur. Bu içtepinin etkisiyle çevredeki şartlar gözlenir, geçmişteki benzer durumlarda ne olduğu bilinir, onların ne anlam ifade ettiğini görmek için gözlenen ve hatırlanan şeyleri birlikte düşünme sürecinden geçilir. Sonuçta, oluşan düşünce bireyde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlar ve öğrenme döngüsü devam eder (Akt: Peker, 2003) .

Piaget, öğrenmenin bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşmesi sonucu ortaya çıkar. Yani, yaşantıya dayalıdır. Piaget bu yaklaşımını, özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumları önceki bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eğer sahip olduğu bilgi bu durumu açıklamasına yetmiyorsa, zihninde yeni kavramlar yaratarak yeni duruma uyum sağlamaya çalışır. Sonuçta, bireyin zihninde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşur. Böylece daha önce bozulan denge sağlanmış olur (Fidan, 1996:58). Bilişsel gelişim süreci; somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya birbirini izleyen, her biri öncekini içine alan aşamalarda meydana gelen, özümleme ve uyumsama arasındaki bu sürekli işleme dayanır. Piaget, insanda

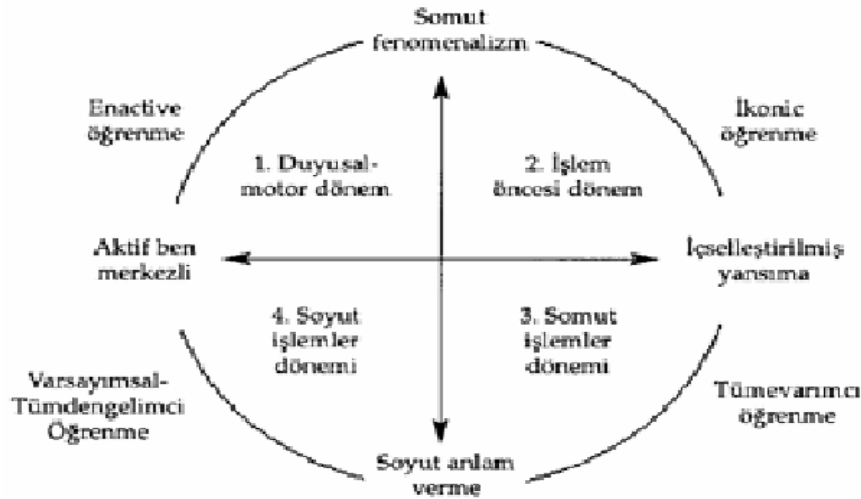
bilişsel gelişmeyi dört önemli döneme ayırmış ve her dönemin kendine özgü bir öğrenme biçimi olduğunu belirtmiştir. Buna göre;

0-2 yaş arası, duyuşal-hareket dönemidir. Bu dönemde çocuklar dış dünyayı duyu organları ve vücut hareketleriyle elde ettikleri bilgilerle anlamaya çalışır (Fidan ve Erden,1998:146). Yani bu dönemde öğrenme biçimleri somut yaşantı ve aktif yaşantı, öğrenme stili de bunların bileşeni yerleştirendir.

2-7 yaş arası, işlemler öncesi dönemdir. Bu dönemde çocuklarda henüz mantıksal düşünme gelişmemiştir. Çocuklar nesnelere belirgin görüntülerine göre düşünürler (Fidan ve Erden, 1998:147).Bu dönemin öğrenme biçimleri somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem, öğrenme biçimi ise değiştirendir.

7-11 yaş arası, somut işlemler dönemidir. Bu çağın çocukları dış dünyadaki mantıksal değişmezliği, nesnelere şekilleri değiştirdiği halde, özgün özelliklerini kaybetmediklerini kavrarlar (Fidan ve Erden, 1998:147). Bu dönemin öğrenme biçimleri yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma, öğrenme stili ise özümseyendir.

11-15 yaş arası, soyut işlemler dönemidir. Bu dönemdeki çocuklarda sistematik düşünme ortaya çıkar. Bilimsel düşünme, hipotez kurma ve hipotezleri deneme yoluyla gelişir (Fidan ve Erden, 1998:147). Bu dönemin öğrenme biçimleri soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı, öğrenme stili de bunların bileşeni ayrıştırandır.



Şekil 2.7. Piaget'nin öğrenme ve bilişsel gelişim modeli (Kolb, 1984:25).

Kolb ve Kolb (2005) Yaşantısal öğrenme teorisi bu bilim adamlarının paylaştığı şu önermelere dayanmaktadır:

1. Öğrenme; sonuçları açısından değil, bir süreç olarak düşünülmelidir. Eğitimde öğrenmeyi geliştirmek için temel odak noktası, öğrencileri öğrenmelerini en iyi şekilde zenginleştirecekleri bir süreçle meşgul etmektir. Dewey'e göre (1987) "...Eğitim , yaşantıların sürekli yeniden inşa edilmesi olarak algılanmalıdır. Eğitimin süreci ve amacı tek ve aynı şeydir....."
2. Bütün öğrenmeler tekrar öğrenmedir. Öğrenme, en iyi öğrencilerin bir konu hakkındaki inançlarını ve görüşlerini ifade ettikleri bir süreçle kolaylaştırılabilir. Böylece öğrencileri daha etkili ve yeni fikirlerle bütünleştirebilir ve onları test edip kontrol edebiliriz.
3. Öğrenme, dünyaya uyumu sağlayan diyalektik olarak birbirine zıt olan yetenekler arasındaki çatışmanın çözümünü gerektirir. Öğrenme sürecini yönlendiren şey çatışmalar, farklılıklar ve anlaşmazlıklardır. Öğrenme sürecinde, kişinin birbiriyle zıt olan düşünme ile hissetme ve hareket ile yansıtma öğrenme yetenekleri arasında ileri-geri gitmesi istenmektedir.
4. Öğrenme, bütünü salt parçaların toplamından daha fazlasını ifade ettiği, dünyaya uyum sürecidir. Sadece bilişsel süreçlerin bir sonucu değil, aynı zamanda düşünme, hissetme, algılama ve davranışların toplamının bütünleşmiş işlevlerinin bir sonucudur.
5. Öğrenme, kişi ile çevre arasındaki uyumlu alışverişten kaynaklanır. Piaget'in deyiimiyle yeni yaşantıları var olan kavramlara özümseme ile var olan kavramları yeni yaşantılara uydurma sürecinin dengesi vasıtasıyla oluşmaktadır.
6. Öğrenme bilgiyi oluşturma sürecidir. Yaşantısal öğrenme teorisi, bilginin kişisel bir anlamı olduğunu ve öğrenci tarafından yapılandırılmaya bir anlayışla tekrar tekrar oluşturulduğunu savunmaktadır. Bu teori, şuan ki birçok eğitim sisteminin temelinde yatan, bilgiyi öğrenciye transfer etmeye ters düşmektedir (s.2).

Yaşantısal Öğrenme Teorisi, öğrenmeyi yaşantıların dönüştürülmesi yoluyla bilginin oluşturulduğu bir süreç olarak tanımlar. Teoriye göre bilgi, yaşantıların kavranması ve dönüştürülmesinin bileşiminden kaynaklanır (Kolb, 1984:41).

Yaşantısal öğrenme modeli, diyalektik olarak birbiriyle ilişkili iki yaşantı algılama (kavrama) biçimi (somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma) ve yaşantı dönüştürme biçimi (yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı) tanımlar. Kolb'un dört basamaklı öğrenme çemberine göre somut yaşantılar, insanların fikirlerinin ve dünya görüşlerinin oluşmasında çok önemli yer tutar. Gözlemlerimiz sonucunda elde edilen bu fikirler beyinde önceki öğrenmelerle karşılaştırılarak özümseme ve soyut

kavramların oluşmasını sağlar. Bu kavramlar yaşantılar yoluyla tekrar tekrar test edilir ve yeni deneyimlerin oluşturulmasına rehberlik eder (Kolb ve diğ., 1999:3).

Kolb'un belirlediği dört öğrenme yeteneği ya da biçimi şunlardır: Somut yaşantı (concrete experience), yansıtıcı gözlem (reflective observation), soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization), aktif yaşantı (active experimentation). Somut yaşantı öğrenme biçimini tercih eden bireyler düşünmekten çok hissetmeyi, olayların içinde olmayı ve sezgilerine güvenerek karar verirler. Problemlerin çözümünde bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih ederler. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi fikirlerin derinlemesine anlaşılması yeteneği üzerine odaklanmıştır. Bu öğrenme biçimiyle karakterize edilen bireyler objektif değerlendirme yapmaya, tarafsız ve sabırlı olmaya önem verirler. Eyleme geçmekten çok gözlem ve değerlendirme yapmayı tercih ederler (Richmond ve Cummings, 2005:46). Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde duygu ve sezgilerin yerine, kavramlar, ispatlanmış doğrular ve fikirler daha önemli görülmektedir. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde ise gözlemlemekten çok pratik uygulamalar yapma, araştırma inceleme, olaylara aktif olarak katılma, mutlak gerçek yerine işe yarayanı seçme söz konusudur. Birey, başladığı işi bitirme ve hedeflerine ulaşma konusunda oldukça sorumlu davranmaktadır (Demirel, 2005:137-138).

Kolb'un dört öğrenme biçiminin genel özellikleri ve bu öğrenme biçimlerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.3. Kolb'un dört öğrenme biçiminin özellikleri ve öğretim yöntemleri (faculty.academyart.edu).

Öğrenen tipi	En iyi sınıf içi etkinlikleri
Somut Yaşantı (concrete experience)	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gerçek olayların içinde yer alarak daha iyi öğrenirler ✓ Sistemik bir yaklaşım yerine duygularına güvenirler ✓ Açık fikirli olma ve uyum yetenekleri gelişmiştir. ✓ Öz denetim becerileri yüksektir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup çalışması ▪ Oyun ve filimler ▪ Alan çalışmaları ▪ Akran grupları

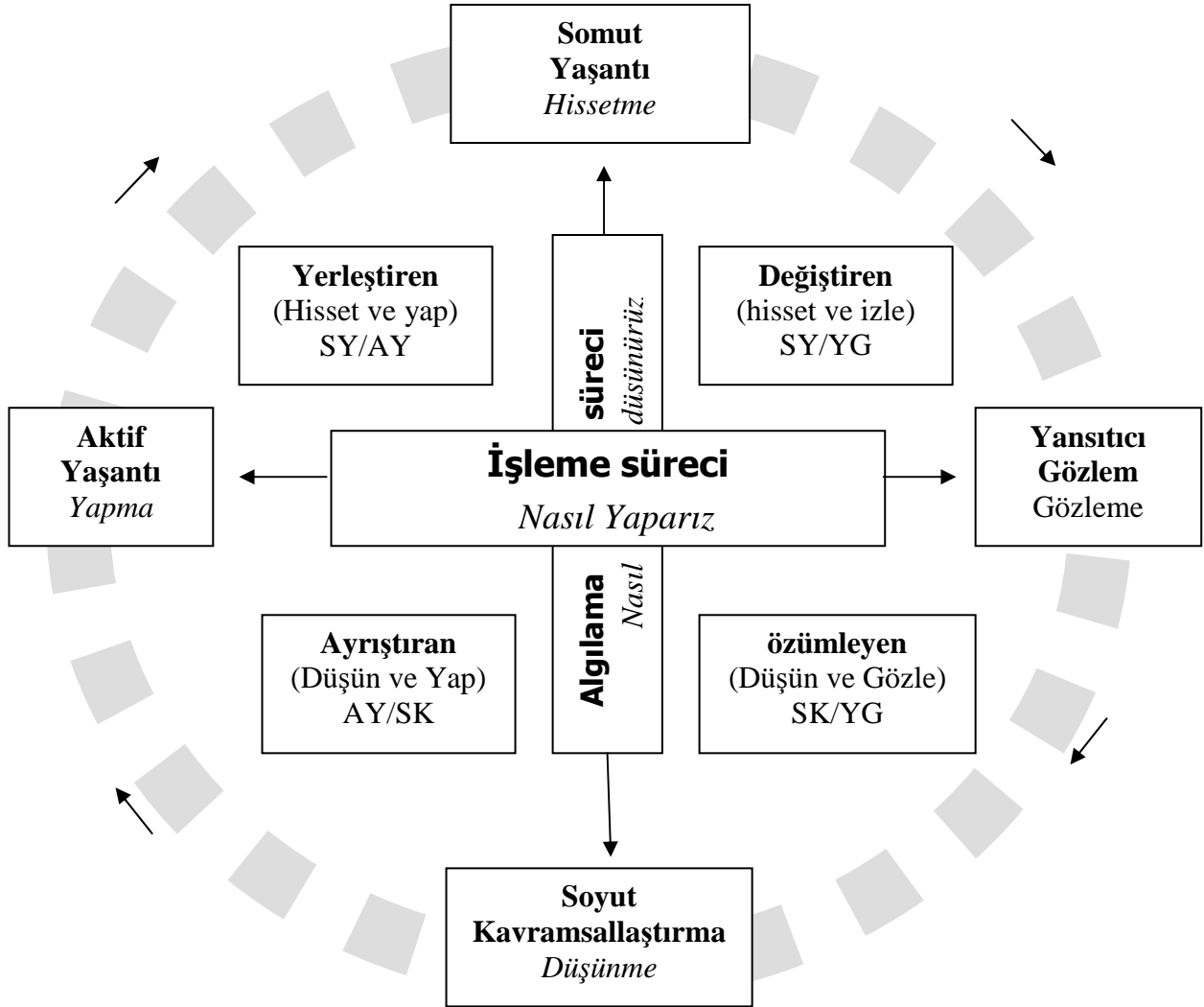
Tablo 2.3. (Devam)

Öğrenen tipi	En iyi sınıf içi etkinlikleri
Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation)	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Durumları çok farklı bakış açılarından değerlendirirler. ✓ Fikirlerini oluştururken kendi duygu ve düşüncelerine güvenirlir ✓ Sabırlı tarafsız ve dikkatli bir şekilde yargıda bulunmalarda eyleme geçmezler. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konferans ▪ Tartışma ▪ Gözlem ▪ Bülten
Soyut kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization)	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenirken duygularından çok mantıklarına güvenirlir. ✓ Gözlem ve deneylerden teori oluşturmayı severler. ✓ Açıklamalar ve hipotezler geliştirirler. ✓ Mantıksal değerlendirmeyi kullanırlar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Model yapma ▪ Teori okuma ▪ Analitik olay çalışmaları ▪ Makale yazma
Aktif yaşantı (Active experimentation)	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenci değişen durumları sürekli deneye tabi tutar. ✓ Bir durumu gözlemlemek yerine pratik bir yaklaşım içinde gerçek hayatta işe yarayacak olanı seçer. ✓ Öğrenci yatığı işin sonuçlarını görme ve hedeflerine ulaşma konusunda kararlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeler ▪ Öz-denetimli görevler ▪ Problem çözme alıştırmaları

Kolb'a göre öğrenme stili seçimini etkileyen ne olursa olsun, öğrenme stili tercihi aslında iki çift değişkenin ya da yaptığımız iki ayrı seçimin ürünüdür. Kolb, bu seçenek ya da değişkenleri düz bir eksen üzerinde ve iki ayrı uçta olacak şekilde göstermiştir. Bu gösterimde doğu-batı eksenine işleme süreci(bir işe nasıl yaklaştığımız?) ve kuzey-güney eksenine algılama süreci(duygusal tepkilerimiz ya da nasıl düşündüğümüz ve ya hissettiğimiz?) denmektedir. Kolb, aynı eksen üzerinde

farklı uçlarda bulunan öğrenme biçimlerini aynı anda kullanamadığımızı ifade etmiştir (www.businessball).

Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, bireyin bilgiyi nasıl algıladığını; yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı, bireyin bilgiyi nasıl işlediğini gösterir. Yani; Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler (Akt: Peker, 2003).



Şekil 2.8. Kolbun öğrenme stilleri çemberi (Chapman, 2005).

Burada bireyin öğrenme stili tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme biçiminin bileşenidir. Kolb'un belirlediği dört öğrenme stili aşağıda verilmiştir.

2.2.4.1. Değiştiren (Divergent) öğrenme stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bir birey bilgiyi kavrarken somut yaşantı öğrenme biçimini ve bilgiyi dönüştürürken yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini seçmeye meyillidir (Lingham, 2006:5). Bu öğrenme biçimini tercih eden bireyler sabırlı, duyarlı, nesnel ve dikkatli bir şekilde yargıda bulunsalar da eyleme geçmekten kaçınırlar. Yani, yapmaktan çok gözlemlemeyi tercih ederler. Bilgi toplamaya ve hayal güçlerini kullanarak problem çözmeye meyillidirler. Somut durumları çok farklı bakış açılarıyla değerlendirmekte oldukça iyidirler. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin geniş bir kültürel ilgileri vardır ve bilgi toplamayı severler. Düşüncelerini oluştururken kendi duygu ve düşüncelerine güvenirler. Bu öğrenme stiline değiştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerden, bir beyin fırtınası gibi alternatif fikirleri meydana getirmeleri istendiği durumlarda daha iyi performans göstermeleridir (www.businessball.com; Akt:Peker, 2003). Öğrenme etkinliklerinde grupta çalışmayı, açık fikirle dinlemeyi ve kişisel geri dönütler almayı tercih eden bu bireylerin, belirleyici sorusu “Niçin?”dir. Öğrenme ortamında öğretmen bu tür öğrenenleri öncelikle motive ederse daha başarılı olur (Akt: Hasırcı, 2006:17). Bu öğrenme stili üzerindeki araştırmalar değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin, yaratıcı ve duygusal olmaya yatkın oldukları ve sanatla ve insanlarla ilgilenmekten hoşlandıklarını göstermektedir. Danışmanlık, organizasyon geliştirme uzmanlığı ve personel müdürlüğü gibi işleri yapmak bu öğrenme stiline sahip bireylerin karakteristik özellikleridir (www.cloudnet.com).

2.2.4.2. Özümseyen (Assimilator) öğrenme stili

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi kavrarken soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini ve dönüştürürken yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kullanmaya yatkındırlar (Lingham, 2006:6). İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur. Bu öğrenme stiline sahip bireyler fikirler ve kavramlar sosyal konulardan daha önemlidir. Yapılandırılmış sistematik bilgiyi tercih ederler. Pratik uygulamalar yerine, açık anlaşılır açıklamalar isterler. Değişik özellikteki bilgileri anlamada ve bunları mantıksal bir formatta düzenlemede oldukça iyidirler. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, daha çok fikirlerle ve soyut kavramlarla ilgilenirler (www.businessball.com; Akt: Peker, 2003). Öğrenme ortamında okumayı, dinlemeyi, analitik modeller keşfetmeyi tercih eden bu bireylerin belirleyici sorusu “Nedir?”dir. Bu tür öğrenenlere öğretmenler, sıralı, mantıklı ve ayrıntılı bilgi

sunarlarsa daha başarılı olurlar (Akt: Hasırcı, 2006:17). Uygulamalı bilimler yerine, matematik ve temel bilimlerle uğraşmak bu öğrenme stiline belirleyici özellikleridir. Araştırma ve planlama gerektiren meslekleri seçerler (www.cloudnet.com).

2.2.4.3 . Ayırıştırıcı (Converger) öğrenme stili

Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi kavrarken soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini ve dönüştürürken aktif yaşantı öğrenme biçimini tercih etmeye meyillidirler (Lingham, 2006:6). Düşünerek ve yaparak öğrenme söz konusudur. Bu öğrenme stiline sahip kişiler problemleri çözebilir ve öğrendiklerini pratik sorunlara çözüm bulmada kullanabilirler. Sosyal ve ya kişiler arası konularla ilgilenmek yerine teknik görevleri tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, teori ve fikirlerin pratik uygulamalarını bulma konusunda oldukça iyidirler. Bu öğrenme stiline ayırıştırıcı denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır (www.businessball.com; Akt: Peker, 2003). Öğrenme ortamında, detaylara önem veren, parçalardan bütünü anlamaya çalışan bu bireylerin belirleyici sorusu “Nasıl?”dir. Öğretmen bu tür bireylerle etkili olmak istiyorsa bir çalıştırıcı gibi görev yapmalıdır (Akt: Hasırcı, 2006:17). Bu öğrenme stiline sahip bireyler fikirler üzerine deney yapmayı, modelini çıkarmayı ve pratik uygulamalarla çalışmayı severler. Bu nedenle fizik, mühendislik ve bilgisayar bilimlerinde uzmanlaşmayı seçerler (www.cloudnet.com).

2.2.4.4. Yerleştiren (Accomodator) öğrenme stili

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi kavrarken somut yaşantı öğrenme biçimini ve bilgiyi dönüştürürken aktif yaşantı öğrenme biçimini tercih etmeye yatkındırlar (Lingham, 2006:7). Bu öğrenme stiline sahip bireyler mantıklarından çok sezgilerine güvenirlir. Başkalarının analizlerini kullanırlar ve deneyimlere ve pratiğe dayalı bir yaklaşım tercih ederler. Risk almayı severler, hızlı karar alma ve uyum sağlama gerektiren durumlarda oldukça iyidirler. Teori ya da planlar gerçeklere uymadığı durumlarda bunları terk etmeye ve başka şeyler denemeye meyillidirler. Onlara verilen görevleri yerine getirmek için bir takımla çalışmayı tercih ederler. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun olmalarıdır. Başka insanların bilgilerine oldukça güvenirlir

ve sezgiye dayalı bir anlayışla deneme-yanılma yoluyla problemleri çözerler. Başka insanlarla birlikte olmaktan mutlu olurlar ancak sabırsız ve acelecidirler (www.businessball.com; Akt: Peker, 2003). Öğrenme ortamında açık fikirli ve yeniliklere çabuk uyum sağlayan bu bireylerin belirleyici sorusu “Eğer.... ise ne olacak?”dır. Öğretmen bu öğrenme stiline sahip bireylerle başarılı olmak istiyorsa, bu tür öğrencilere kendi kendilerine bir şeyler keşfetmeleri için fırsatlar tanınmalıdır (Akt: Hasırcı, 2006:17). Eğitsel arka planları, iş dünyası ya da eğitim gibi pratik alanlardadır. Bu nedenle pazarlama, öğretmenlik ya da hemşirelik gibi meslekleri tercih ederler (www.cloudnet.com).

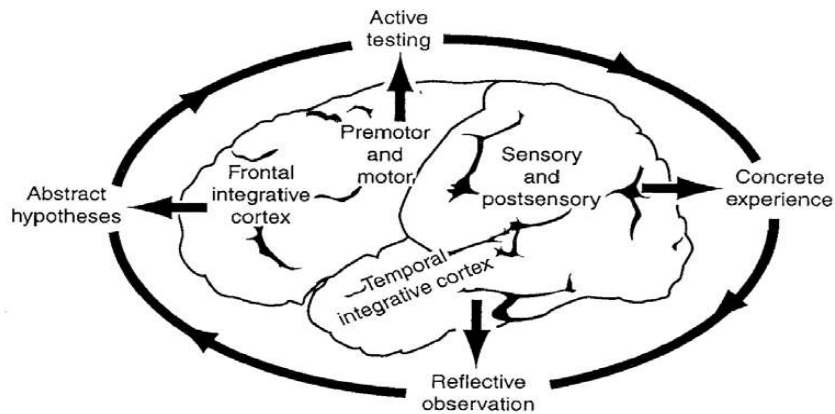
Tablo 2.4. Kolb ve Fry öğrenme stilleri özellikleri (Tennant, 1996).

Öğrenme Stilleri	Öğrenme Biçimleri	Belirleyici Özellikleri
Ayrıştırıcı	Soyut Kavramsallaştırma Aktif Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> · Fikirlerin pratik uygulamalarını yapmada güçlüdürler. · Bir problemi çözerken parçalardan bütünü anlamaya çalışırlar. · Duygularından çok mantıklarıyla hareket ederler. · Sosyal problemler yerine teknik görevleri tercih ederler.
Değiştiren	Somut Yaşantı Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> · Hayal etme yetenekleri güçlüdür. · Fikir üretmede ve durumları farklı bakış açılarıyla değerlendirmede iyidirler. · İnsanlarla ilgilenmeyi tercih ederler. · Geniş kültürel ilgileri vardır.

Tablo 2.4. (Devam)

Öğrenme Stilleri	Öğrenme Biçimleri	Belirleyici Özellikleri
Özümseyen	Soyut Kavramsallaştırma Yansıtıcı Gözlem	<ul style="list-style-type: none"> Teorik modeller yapmada güçlüdürler. Tümevarımsal sebepler bulmada iyidirler. İnsanlardan çok soyut kavramlarla ilgilenirler. Açık anlaşılır açıklamaları severler.
Yerleştiren	Somut Yaşantı Aktif Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> Bir şeyler yapmada oldukça iyidirler. Risk almayı severler. Hızlı karar alma gerektiren durumlarda oldukça iyidirler. Sezgisel olarak problem çözme yetenekleri gelişmiştir.

Zull (2002), Yaşantısal Öğrenme Modeli ile nörobiyolojik araştırmalar arasında bir bağlantı olduğunu keşfetti. Ona göre yaşantısal öğrenme süreci ile beyin fonksiyonları süreci arasında bir ilişki vardır.

Şekil 2.9. James Zull'un beyin işleyiş modeli (<http://www.cloudnet.com>).

Somut yaşantılar, duyuşsal korteks aracılığıyla gelir; yansıtıcı gözlemler, arkada yer alan bütünleştirici korteksi gerektirir. Yaratıcı yeni soyut kavramlar, önde yer alan bütünleştirici kortekste oluşur; aktif yaşantı, motor beyinle ilgilidir. Bir başka değişle öğrenme döngüsü beynin yapısından doğar (www.learningfromexperience.com).

Kolb, her insanın doğal olarak farklı bir öğrenme stili tercih ettiğini belirtmiştir. Ona göre çeşitli faktörler bir kişinin baskın öğrenme stilini belirlemektedir. Özellikle Yaşantısal Öğrenme Teorisinde Kolb, kişinin gelişim sürecinde öğrenme stiline etki eden üç basamak belirlemiştir (www.businessball.com). Kolb'un belirlediği gelişim basamakları:

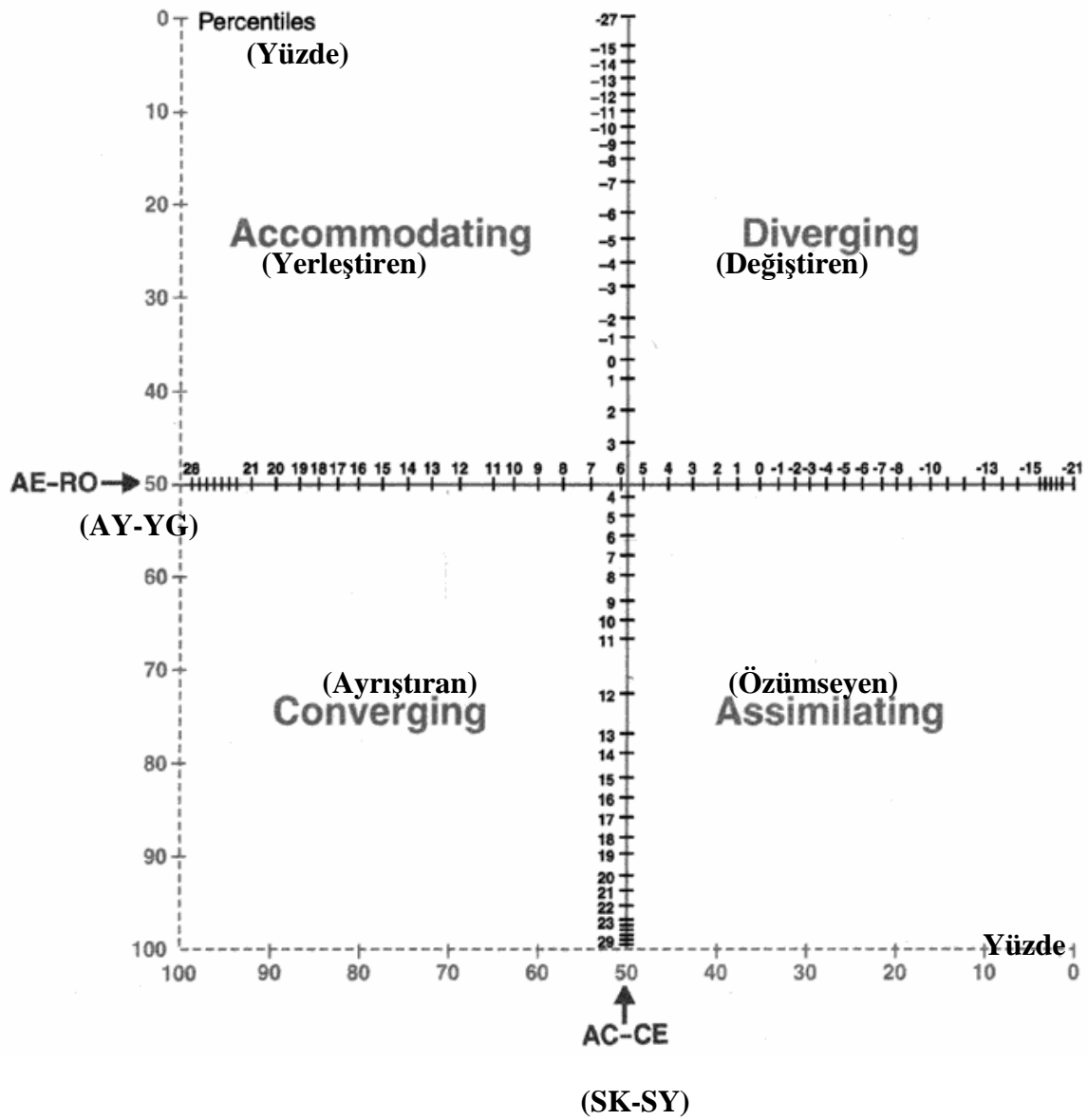
1. Kazanma; temel yeteneklerin ve bilişsel yapının gelişmesi(doğumdan ergenliğe kadar)
2. Uzmanlaşma; sosyal, eğitim ve meslek kurumlarının baskılarıyla şekillenen özel, belirgin bir öğrenme stilinin gelişmesi(ilkokul çağından yetişkinliğin ilk çalışmaları ve kişisel deneyimlere kadar)
3. Bütünleşme; iş ve kişisel yaşamda baskın olmayan öğrenme stillerinin ifade edilmesi (meslek yaşamının ortalarından yaşamın sonuna kadar)

2.2.5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Styles Inventory-1985)

Kolb'un öğrenme stilleri envanteri (1985), hangi öğrenme stilinin birey için uygun olduğunu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri bireyin kendi amaçlarını belirlemede, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözümede, meslek seçiminde ve güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesinde ona yardım eden bir ölçektir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu ölçek öğrencilerin öğrenme tercihlerini iki kutuplu bir boyutta ölçer. Ölçeğin birinci kutbu, öğrenilenlerin ya soyut ya da somut olarak algılanmasını oluşturur. Ölçeğin ikinci kutbu ise algılanan bilgilerin beyinde işlenirken ya onları uygulamaya dönüştürme ya da bilgiler üzerine yorum yapma biçimidir (Şimşek, 2006:121).

Öğrenme stilleri envanteri, yanıtlayıcıların kişisel tercihlerini belirlemeye yarayan 12 maddeden oluşmuş bir ölçektir. Her maddede dört sözcük bulunmakta ve bireyin kendisine uygun olan sözcükten başlayarak puan üstünlüğüne göre sıralaması istenmektedir. Birey kendisine en uygun sözcüğe 4, ikinci uygun olana 3, üçüncü uygun olana 2, en az uygun olana 1 puanını vererek anketi cevaplamaktadır. Ardından dört öğrenme biçimi ile ilgili puanlar kendi arasında toplanmaktadır. Daha

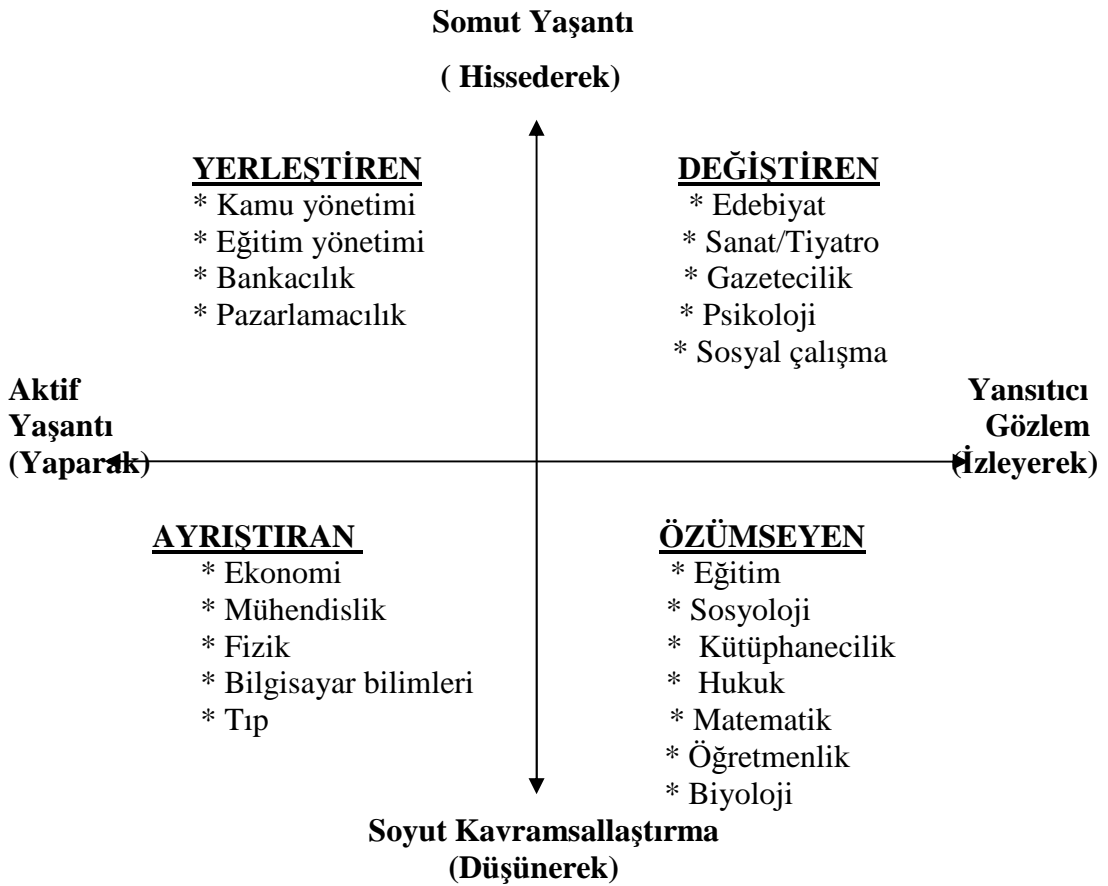
sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bunun için bireyin soyut kavramsallaştırma (SK) puanından, somut yaşantı (SY) puanı; aktif yaşantı (AY) puanından, yansıtıcı gözlem (YG) puanı çıkarılmaktadır. SK-SY farkının pozitif çıkması öğrenmesinin soyut, negatif çıkması öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde AY-YG puanının pozitif olması öğrenmenin aktif, negatif olması öğrenmesinin pasif(yansıtıcı) olduğunu gösterir. Daha sonra SK-SY ve AY-YG puanı aşağıdaki koordinat düzleminden birleştirilerek bireyin öğrenme stili belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).



Şekil 2.10. Öğrenme stilleri (Kolb, 1999:6).

Öğrencinin öğrenme stilleri koordinatları başlangıç noktasına yakınsa kişi diğer öğrenme stillerinin özelliklerini de taşır. Başlangıç noktasından ne kadar uzaklaşırsa öğrenme stiline özelliklerini o kadar gösterir (Polhemus ve diğ., 2004).

Kolb tarafından yapılan araştırmalara göre bireylerin öğrenme stilleri seçtikleri alanlara (sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi) göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (Kolb ve Kolb, 2005). Dolayısıyla bireylerin meslek seçimleri öğrenme stilleri envanteri ile belirlenebilir. Aşağıdaki tablo öğrenme stillerine göre mesleklerin olası dağılımını göstermektedir.



Şekil 2.11. Öğrenme stillerine göre meslek dağılımı (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

2.2.6. Öğrenme Stiline Etki Eden ve Şekillendiren Faktörler

Kolb'a göre bireyler, kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçlarını güvenli bir şekilde değerlendirebilirler. Bu nedenle yaşantısal öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim yöntemi olmuş; yaşantıya dayalı eğitim, kolejlerde ve üniversitelerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Akt: Peker, 2003).



Şekil 2.12. Eğitim, iş ve kişisel gelişim bağları olarak yaşantısal öğrenme (Akt: Peker, 2003)

Kolb tarafından tarif edilen dört öğrenme stili bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda beş farklı düzeydeki faktör tarafından şekillendirilir. Bunlar; kişilik (personality), eğitimsel uzmanlaşma (educational specialization), mesleki kariyer seçimi (professional carer choice), güncel işteki rol(current jop role) ve uyum sağlayan yetenekler (adaptive competencies) şeklindedir (Kolb ve Kolb, 2005:6).

2.2.6.1. Kişilik tipleri (Personality types)

Carl Jung'a göre öğrenme stilleri, kişilerin dünyaya uyum sağlamak için tercih ettikleri yollardan oluşur. Jung'un Myers-Briggs Tip Belirleyicisi (MBTI) tarafından ölçülen dışadönük/içidönük diyalektik boyutları, Öğrenme Stilleri Envanteri (LSI) ile ölçülen yaşantısal öğrenme Teorisinin((ELT) aktif/yansıtıcı diyalektik boyutlarıyla karşılıklı ilişkilidir. Aynı şekilde MBTI'nın hissetme düşünme boyutları, LSI'nın somut yaşantı /soyut kavramsallaştırma boyutlarıyla ilişkilidir. MBTI'nın duygusal tipi, LSI'nın yerleştiren öğrenme stili ile; MBTI'nın sezgisel tipi, LSI'nın özümseyen öğrenme stili ile ilişkilidir. MBTI'nın hisseden tipi, LSI'nın ayırıştırıcı öğrenme stiliyle; düşünen tipi, değiştiren öğrenme stili ile benzerdir. Buna göre yerleştiren öğrenme stili, dışadönük duygusal tip ve değiştiren stili dışadönük düşünen tiptir. Özümseyen öğrenme stili, içedönük sezgisel tipiyle; ayırıştırıcı stili ise içedönük hisseden tip ile benzerdir (Kolb, 1984:83-85).

2.2.6.2. Eğitimsel uzmanlaşma (Educational specialization)

İlk eğitimsel yaşantılar, öğrencilere nasıl öğrendiklerini öğreterek ve belirli öğrenme yeteneklerine karşı olumlu tutumlar aşılıyarak bireylerin öncelikli öğrenme stillerini şekillendirir. Öğrenciler, genellikle ilköğretim yıllarında temeli atılan, lisede başlayan ve üniversite yıllarında daha da belirgin hale gelen bir uzmanlaşma süreci

yaşamaktadır. Dolayısıyla bu uzmanlık alanlarında alınan eğitim, öğrenme stillerine de etki etmektedir. Üniversitede uzmanlık alanı sanat, tarih, siyasal bilimler, dil bilimleri ve psikoloji olan öğrenciler değiştiren öğrenme stilini; fizik bilimleri ve mühendislik gibi soyut ve uygulamalı alanlar olan kişiler ayrıştıran öğrenme stilini; iş dünyası ve yönetim olan kişiler yerleştiren öğrenme stilini; ekonomi, matematik, sosyoloji ve kimya olan kişiler özümseyen öğrenme stilini tercih etmeye eğilimleri vardır (Kolb ve Kolb, 2005:6; Kolb ve diğ., 1999:8).

2.2.6.3. Mesleki kariyer seçimi (Professional career choice)

Bir kişinin mesleki kariyer seçimi, kişinin o meslek alanında uzmanlaşması için kazanılması gereken yetenekleri öğrenmesini ve o alandaki genel problemlerden sorumlu olmasını sağlar. Böylece kişi mesleki deneyimlerin paylaşıldığı akran gruplarının etkisi ile profesyonel bir şekilde nasıl davranması gerektiği hakkında genel inanç ve değerler geliştirir. Bu etkileşim sonucu kişinin öncelikli öğrenme stili yeniden şekillenir.(Kolb ve Kolb, 2005:7). Yapılan araştırmalara göre meslekleri sosyal hizmetler (psikoloji, hemşirelik, sosyal işler, kamu yönetimi), sanat ve iletişim (tiyatro, edebiyat, gazetecilik, medya) olan insanlar değiştiren; pozitif bilimler (biyoloji, matematik, fizik), enformasyon ya da araştırma (eğitimsel araştırmalar, sosyoloji, hukuk, teoloji) olan kişiler özümseyen öğrenme stilini tercih etmeye eğilimleri vardır. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip insanların meslekleri teknoloji (mühendislik, bilgisayar bilimleri, medikal teknoloji), ekonomi ve çevre bilimleri (tarım ve ormancılık) alanlarında olmaktadır. Yerleştiren öğrenme stili, meslekleri organizasyon (yönetim, maliye, idare) ve iş dünyası (pazarlama, insan kaynakları) olan insanlarda belirgindir (Kolb ve diğ., 1999:8).

2.2.6.4. Güncel işteki rol (Current job role)

Öğrenme stiline etki eden dördüncü düzey faktörler kişinin çalıştığı işteki rolüdür. Verilen görevlerin gerektirdiği yetenekler kazanılması için harcanan çaba ve işlerin baskısı, kişinin çevreye uyum yeteneğini şekillendirir (Kolb ve Kolb, 2005:7). Yönetimsel işler, belirsiz durumlarda fikir üretme ve verilen görevleri başarmak için güçlü bir uyum yeteneğini, yani yerleştiren öğrenme stilini; personel yönetimi ve avukatlık gibi meslekler, diğer insanlarla etkili iletişim ve özel ilişkilerin kurulmasını, yani değiştiren öğrenme stilini gerektirmektedir. Planlama ve araştırma gibi danışma işleri, bilgi toplama ve analiz etme kadar kavramsal modelleme

yapılmasını, yani özümseyen öğrenme stilini; üretim ve mühendislik gibi teknik işler, problem çözme yeteneğini, yani ayrıştıran öğrenme stilini gerektirmektedir (Kolb ve diğ., 1999:9).

2.2.6.5. Uyum sağlama yetenekleri (Adaptive competencies)

Öğrenme stilini etkileyen beşinci ve en önemli faktörler, kişinin şu an üzerinde çalıştığı belirli problemler ya da görevlerdir. Başarmaya çalıştığımız her görev daha etkili performans için uygun yetenekler geliştirmemizi sağlar. Kişisel yeteneklerle, görevin gerekleri arasındaki ilişki, uyum sağlama yeteneklerine yol açar (Kolb ve Kolb, 2005:7). Yerleştiren öğrenme stili oyunculuk becerileri (liderlik, inisiyatif ve hareket) adı verilen bir grup yetenekleri kapsar. Değiştiren öğrenme stili değer becerileri (akrabalık, başkalarına yardım) ile ilişkilidir. Ayrıştıran öğrenme stili miktar analizi, teknolojiyi kullanma gibi düşünce yetenekleri ile ilişkilidir (Kolb ve diğ., 1999:10).

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmamızla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar gözden geçirilerek elde edilen sonuçlar irdelenmiştir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demirbaş Ö.O (2001) tarafından Bilkent Üniversitesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü öğrencilerinin öğrenme biçimi tercihlerinin, başarı derecelerine etkisini değerlendiren bir araştırma yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb'un öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı puanları dönem sonundaki başarı puanları olarak toplanmıştır. Tasarım öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin başarı dereceleri ile ilişkisi analiz edilmiştir. Stüdyo süreci kapsamındaki tasarım eğitiminin farklı aşamalarında, farklı öğrenme biçimleri olan öğrencilerin başarı dereceleri arasında istatistiksel olarak belirgin farklılıklar bulunmuştur. Buna karşılık, sürecin sonunda, farklı öğrenme biçimleri olan öğrencilerin başarı dereceleri arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Mutlu (2002) Ankara merkez ilköğretim okullarındaki 6.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stillerine uygun bir öğretimin hangi düzeyde uygulandığını tespit etmek için bir araştırma yapmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle seçtiği öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1985)

tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenme stillerine uygun olarak ne ölçüde fen bilgisi öğretimi yaptıklarını tespit etmek amacıyla Mutlu (2004) tarafından geliştirilen bir ölçek (öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeği) kullanılmıştır. Öğrenme stilleri belirlendikten sonra frekans ve yüzde alınarak öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almadıkları ve araştırmaya katılan öğrencilerin en çok İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler) stilinde olduğu tespit edilmiştir.

Ersoy (2003) ilköğretim 6.7.ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarını incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için öğrenme stilleri envanteri (görsel, işitsel ve kinestetik) ölçeğini, çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi için çalışma alışkanlıkları ölçeğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: Görsel ve işitsel öğrencilerin akademik başarılarıyla öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kinestetikler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarından not tutmak ve dersi dinlemek, okuma alışkanlıkları ve teknikleri, ödev hazırlamak ve okula karşı tutum özellikleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yazıcı (2004) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde Matematik Başarı Testi Ölçeğini, öğrenme stillerinin tespit edilmesi için Kolb (1985) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin aritmetik ve geometrideki başarı seviyelerinin yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu yani öğrenme stilleri ile matematik dersindeki başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kılıç ve Deniz (2004) Ankara Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerinde okumakta olan ve bilgisayar dersi alan öğrencilerin cinsiyet ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarıya etkisini incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Deneklerin başarılarını belirlemek için birbirine paralel iki ayrı başarı testi hazırlanmıştır. Bu

testlerin kapsam geçerlikleri için farklı üniversitelerde bu dersi veren öğretim elemanlarına incelenmiş ve öneriler doğrultusunda eksikleri tamamlanmıştır. Deneklerin internet ortamındaki tüm hareketleri hazırlanan veritabanına kayıt edilmiştir. Bu veritabanı, deneklerin girdikleri sayfaları ve bu sayfalarda harcadıkları zamanı göstermektedir. Veritabanı kayıtları kullanılarak deneklerin site içinde gezindikleri sayfalar adım adım belirlenmiş, her bir denek için gezinme haritası çıkarılmış ve bu harita kullanılarak deneklerin gezinme stratejileri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Hasırcı ve Bulut (2005) tarafından Çukurova Üniversitesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konuda kendi görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 100 dördüncü sınıf öğrencisine Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin en fazla ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkarmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarında baskın öğrenme stili ayrıştıran olan bireyler ile bu örnekte ikinci sırada baskın olan özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler çalışmaya alınmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı iki özümseyen, iki ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenci ile devam edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kendi öğrenme biçimlerini öğretimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir.

Güncel (2006) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyi ile öğrencilerin tutumları Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçekleriyle belirlenmiştir. Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi boyutu, araştırmanın betimsel yönünü oluşturmaktadır. Deneysel boyutta; sosyal bilgiler dersinde Kolb'un

Yaşantısal Öğrenme Teorisine dayalı eğitimin derse yönelik tutum, erişimi ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel boyutunda öğrencilerin öğrenme stilleri açısından en çok özümleyen öğrenme stiline sahip oldukları, öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı, sosyal bilgiler programının bilgi, kavrama düzeyindeki hedeflerine erişim puanlarının öğrenme stillerine göre değiştiği bulunmuştur. Deneysel boyutta ise Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Koçak (2007) ilköğretim 6.7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları il genelinde yapılan başarı izleme ve değerlendirme sınavlarından aldıkları puanlar olarak toplanmıştır. Öğrenme stilleri ile akademik başarı seviyeleri arasında korelasyon analizi yapılmış ve bazı öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yurt içinde Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, genelde öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin bazı derslerdeki akademik başarılarına, cinsiyetlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki akademik başarıları arasında ilişki olduğu (Demirbaş, 2001; Yazıcı, 2004; Güncel, 2006; Koçak, 2007), öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği (Kılıç ve deniz, 2004; Güncel, 2006), Öğrencilerin Kolb'un öğrenme stillerine göre en fazla ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği (Mutlu, 2002; Hasırcı ve Bulut, 2005), öğretmenlerin dersi işlerken öğrenme stillerini dikkate almadığı (Mutlu, 2002) tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dunn ve Price (1980), Akademik başarı açısından yüksek başarı gösteren öğrencilerin öğrenme stilleri ile, aynı yaşta olan ancak akademik başarı açısından orta düzeyde ve ortanın altında başarı gösteren öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Dunn ve Dunn Öğrenme Biçimi Envanteri ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre akademik başarı açısından yüksek düzeye sahip öğrencilerin daha kararlı olduklarını ve bedensel-duyumsal öğrenme biçimlerini daha çok tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bunun yanında akademik başarısı yüksek öğrencilerin sakin ve esnek öğrenme ortamlarından hoşlandıkları tespit edilmiştir (Akt: Şimşek, 2004:109).

Brawn ve Cooper (1992) tarafından öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıyı ölçen standart başarı testleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bunun için öğrenme stilleri anketi ile Kalifonya Başarı Testi, varoşlardaki okullarda eğitim gören 5. sınıftaki 58 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında önemsiz bir ilişki olduğu; ancak bireysel temel ele alınarak incelendiği zaman bazı öğrenme stilleri türü ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Nelson ve diğerleri (1993) öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin bir bölümü öğrenme stilleri açısından uygulamalı bir seminere katılmışlardır. Bu seminerde önce Kolb'un öğrenme stilleri envanterini doldurmuşlar, ardından öğrenme stilleri konusunda bir alt yapı geliştirmişler ve kendi öğrenme stillerini destekleyecek stratejiler hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğrenme stilleri seminerine katılanların, böyle bir eğitim almayanlardan daha yüksek not ortalamasına ulaştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında seminere katılan öğrenciler, üniversite eğitimlerini sürdürme konusunda daha kararlı olma eğilimi göstermişlerdir (Akt: Şimşek, 2004:109).

Cook (1997) üniversiteye yeni giren öğrencilerin liseden üniversiteye giriş problemlerinin üstesinden gelebilmelerine yardım etmek için, öğrencilerin öğrenme stilleri ile üniversitede ilk yarıyıldaki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Akademik başarının ölçüsü olarak da sınavlardan aldıkları puanların ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

üniversiteye yeni giren öğrencilerin öğrenme stilleri büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Akademik başarı açısından kızların erkeklere göre daha yüksek notlar aldığı ve yansıtıcı öğrencilerin akademik olarak aktif öğrencilerden daha büyük zorluklara sahip olduğu bulunmuştur. Bu nedenle yansıtıcı öğrencilerin aktif öğrencilerden daha fazla şartlı olarak geçtiği tespit edilmiştir.

Murphy ve Casey (1997), bilgi yönetimi alanındaki bir lisans programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleriyle, cinsiyeti ve akademik başarısı arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Bu amaçla öğrencileri alan bağımlı ve alan bağımsız olarak sınıflandıran İç İçe Girmiş Şekiller Testi adlı ölçeği kullanmıştır. Öğrencilerin genel olarak öğrenme stili açısından alan bağımsız (çözümlemeci düşünen, bütünden çok parçalar üzerinde yoğunlaşan bireyler) olmayı tercih ettiklerini bulmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığını ancak alan bağımsız öğrencilerin akademik başarı açısından alan bağımlı (bütüne odaklanan, nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkileri topluca değerlendiren bireyler) öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirlemiştir (Akt: Şimşek, 2004:111).

Riding ve Agrell (1997), bilişsel beceriler ve öğrenme stillerinin okuldaki başarıya etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin bilişsel becerilerini tespit etmek için Kanada Bilişsel Beceriler Testi, öğrenme stillerini belirlemek için de Bilişsel Biçim Çözümlemesi adı verilen ölçekleri kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel becerileri ile bilişsel öğrenme biçimleri arasında önemsiz bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani bilişsel beceriler ile bilişsel öğrenme biçimleri birbirinden bağımsız değişkenlerdir. Bunun yanında cinsiyetin konu alanlarındaki Fen Bilgisi, Matematik, Coğrafya, İngilizce, Fransızca) başarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kızların çoğunun konu alanında erkeklerden daha başarılı olduklarını, özellikle dil alanında başarı düzeyi bakımından belirgin bir farklılık olduğunu bulmuşlardır (Akt: Şimşek, 2004:110).

Atkinson (1998), öğrenme stilleri ile başarı, öğretim stratejisi ve güdülenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Veri toplamak amacıyla Bilişsel Biçimler Çözümlemesi adlı ölçeği kullanmıştır. İmgeci ve bütüncü öğrenme biçimine sahip öğrenciler en düşük başarıyı gösterirken analitik öğrenciler, imgeci ve bütüncü öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermişlerdir. Araştırılan öğretim stratejilerinden en çok yararlanan öğrenciler, esnek öğrenme alışkanlığına sahip olan ve öğrenme stilleri tercihi kesin olarak belirlenemeyen öğrencilerdir. Bunlardan sonra analitik öğrenciler gelmektedir. Bütüncü öğrencilerin öğretim stratejilerinden

en az yararlandığı tespit edilmiştir. Güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde başarısı düşük olan öğrencilerin çoğunun güdülenme düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğrencileri oldukları tespit edilmiştir (Akt:Şimşek, 2004:110).

Cezair (1999) Üniversitede okuyan muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyet ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Kolb'un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak cinsiyetle akademik başarı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Bayan öğrenciler somut yaşantı öğrenme biçimini tercih ederken erkek öğrenciler soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanmaktadır.

Ross, Drysdale ve Schulz (2001) bilişsel öğrenme biçimlerinin üniversitede eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisini incelemiştir. Öğrencilerin bilişsel öğrenme stillerini belirlemek için Gregorc (1982) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri belirleyicisini kullanmışlardır. Bilgisayar kullanımıyla ilgili iki derste yapılan araştırmaların sonuçlarına göre bilişsel öğrenme stilinin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, sıralı biçimde öğrenenlerin (pratik, ayrıntılara önem veren, değerlendirmeci, çözümlemeci ve mantıksal bireyler) tesadüfi biçimde öğrenenlerden (sezgisel düşünen, güdülüleriyle hareket eden ve bağımsız davranan bireyler) daha başarılı olduğunu göstermiştir (Akt: Şimşek, 2004:110).

Elfant (2002) Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve öğretmenlerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un öğrenme stilleri envanterini kullanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için üniversiteye yeni giren 128 kişilik bir öğrencisi grubu iki yarıyıl boyunca iki kursa tabi tutmuştur. Öğrenciler, ilk yarıyıl sosyal bilimler üzerine, ikinci yarıyıl doğal bilimler ve matematik üzerine kurs görmüşler ve bu kurslardan sınava girmişlerdir. Bu sınavlardan elde ettikleri puanlar akademik başarı derecesi olarak belirlenmiştir. Her kurs 8 kişilik bir öğretmen gurubu tarafından verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilimler kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken doğal bilimler ve matematik kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu iki kursu veren öğretmenlerin

öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki uyumluluğun veya uyumsuzluğun öğrenci başarısına etkisi açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu (Elfant, 2002; Ross ve diğ., 2001), öğretimin, öğrenme stillerine göre düzenlenmesi halinde öğrencilerin daha başarılı oldukları (Pham, 1998), öğrencilerin kendi öğrenme tercihleri hakkında bilgi sahibi olmaları halinde kaygılarını azaltarak öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergiledikleri (Dunn, 1990), öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkisi olmadığı (Cezair, 1999), bireylerin eğitimsel uzmanlaşma alanlarının öğrenme stillerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (Kolb, 1985).

Yurt içinde ve yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında öğrenme stillerinin bu kadar popüler olması ve üzerinde yoğun bir şekilde araştırma yapılmasının sebebi Conner'e göre (2007) geleneksel yetenek testlerinin bireysel kapasite hakkında sınırlı bir bilgi sunması ve insanlar arasındaki performans farklılıklarını açıklayamamasıdır (s.41). Bu açıdan bakıldığında, yaptığımız araştırma hem öğrenciler arasındaki performans farklılıklarının öğrenme stillerine göre nasıl değiştiğinin belirlenmesinde hem de öğrencilerin eğitim alanlarını etkili bir şekilde seçmelerinde yapacağı katkılar bakımından önem kazanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri verilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma, iki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçladığından genel tarama modellerinden, ilişki tarama modeli ile hazırlanmıştır.

İki değişken arasındaki ilişkiyi çözümleme, karşılaştırma ve korelasyon yöntemi ile iki şekilde yapılabilir. Karşılaştırma yönteminde her iki değişken belirli özellikleri açısından betimlenir. Daha sonra belirlenen ortak ölçütlere göre karşılaştırılır ve yorumlar yapılır. Korelasyon yönteminde ise iki değişken arasında birlikte bir değişim olup olmadığı, değişim mevcutsa, nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2005:82-86). Araştırmalarda toplanan veriler sürekli (aralıklı, oransal) ise ilişkinin tespit edilmesinde korelasyon yöntemi kullanılırken veriler kategorik nitelikte ise kategorik gruplar arasında ilişki olup olmadığını incelemek için ki-kare bağımsızlık testi kullanılır (Kalaycı, 2006:89-90).

Araştırmamızda önce öğrenme stili bağımlı değişken, akademik başarı ise bağımsız değişken olarak kabul edilip öğrenme stillerinin akademik başarının yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır. Topladığımız veriler incelendiğinde öğrenme stillerinin özümleyen, değiştiren, ayrıştıran ve yerleştiren kategorilerinden; cinsiyetin kız ve erkek kategorilerinden ve öğrenim görülen alanların ise fen bilimleri, Türkçe-matematik ve sosyal bilimler bölümü kategorilerinden oluştuğu görülür. Bu nedenle bu kategoriler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ki-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Bu araştırmada ki-kare bağımsızlık testi uygulanarak öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin

akademik başarı, cinsiyet ve öğrenim görülen alan değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir.

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı resmi liselerde okuyan 10. sınıf öğrencileridir.

Araştırmanın örnekleme ise küme örnekleme yöntemlerinden oransız örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde Şahinbey ilçesine bağlı resmi liseler bir kümeyi, Şehitkâmil ilçesine bağlı liseler diğer kümeyi oluşturmuştur. Bu iki kümeden yansızlık kuralına göre kura ile ikişer lise seçilmiştir. Örnekleme dâhil olan liseler ve öğrenci sayıları şöyledir:

1. Özel İdare Anadolu Lisesi

Tablo 3.1. Özel İdare Anadolu Lisesinin öğrenci dağılımı

ÖZEL İDARE ANADOLU LİSESİ				
BÖLÜM	FEN BİLİMLERİ	TURKÇE-MATEMATİK	YABANCI DİL	TOPLAM
KIZ	40	20	9	69
ERKEK	44	29	3	76
TOPLAM	84	49	12	145

2. Gaziantep Lisesi

Tablo 3.2. Gaziantep Lisesinin öğrenci dağılımı

GAZİANTEP LİSESİ				
BÖLÜM	FEN BİLİMLER	SOSYAL BİLİMLER	TURKÇE-MATEMATİK	TOPLAM
KIZ	27	24	44	95
ERKEK	34	25	34	93
TOPLAM	61	49	78	188

3. Ayten Kemal Akınal Anadolu Lisesi

Tablo 3.3. Ayten Kemal Akınal Anadolu Lisesinin öğrenci dağılımı

AYTEN KEMAL AKINAL ANADOLU LİSESİ				
BÖLÜM	FEN BİLİMLER	TURKÇE-MATEMATİK	TOPLAM	
KIZ	38	5	43	
ERKEK	44	5	49	
TOPLAM	82	10	92	

4. Arif Nihat Asya Lisesi

Tablo 3.4. Arif Nihat Asya Lisesinin öğrenci dağılımı

ARIF NİHAT ASYA LİSESİ				
BÖLÜM	FEN BİLİMLER	SOSYAL BİLİMLER	TURKÇE-MATEMATİK	TOPLAM
KIZ	11	11	16	38
ERKEK	8	36	20	64
TOPLAM	19	47	36	102

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Öğrencilerin akademik başarıları yıl sonunda tüm derslerden aldıkları notların ortalamasıdır. Öğrencilerin 9. sınıftaki akademik başarı puanları Mikom ve Bilsa okul programlarından alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Envanter 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter, Kolb'un 4 öğrenme stilini ölçen sıralama tipi 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden, her maddede bulunan dört alt maddeye kendilerine en uygun olandan başlayarak 4-3-2-1 puanlarını vermeleri istenmektedir.

Kolb'un belirlediği dört öğrenme biçimine giren maddeler şunlardır:

Tablo 3.5. Somut yaşantı öğrenme biçiminin anket maddeleri

Madde No	Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi
1.a	Öğrenirken, duyularımı kullanmaktan hoşlanırım. (Yani; dokunmak veya hissetmekten hoşlanırım)
2.a	En iyi, duyularımı ve sezgilerimi kullandığımda öğrenirim.
3.a	Öğrenirken, güçlü duygu ve tepkilerle hareket ederim. (Öğrenmeye karşı çok istekli ve arzulu olurum).
4.a	En iyi, duyularımı birlikte kullandığımda öğrenirim. (Dokunarak, hissederek daha iyi öğrenirim).
5.a	Öğrenirken, yeni deneyimlere açık olurum. (Yeniliklere hemen uyum sağlarım).
6.a	Öğrenirken, sezgisel biriyim. (Yani; açıkça söylenmeyeni de fark ederim).
7.a	En iyi, arkadaşlarımla birlikte olduğumda öğrenirim. (Arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım).
8.a	Öğrenirken, kişisel olarak o işin bir parçası olurum. (Öğrenirken, yaptığım işle bütünleşirim).
9.a	En iyi, duyularıyla algıladığım zaman öğrenirim. (Yani; O işin içinde olduğum zaman öğrenirim).
10.a	Öğrenirken, kabul eden biriyim. (Yani; yeniliklere açığım ve çabuk uyum sağlarım).

Tablo 3.5.(Devam)

Madde No	Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi
11.a	Öğrenirken, derse katılırım
12.a	En iyi, akılcı ve açık fikirli olduğum zaman öğrenirim. (Yani; yeniliklere açık biriyim)

Tablo 3.6. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi anket maddeleri

Madde No	Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi
1.b	Öğrenirken, izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
2.b	En iyi, dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.
3.b	Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum (Öğrenirken, duygularımı belli etmem, gözlemlerim).
4.b	En iyi, izleyerek öğrenirim.
5.b	Öğrenirken, anlatılan konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendiririm.
6.b	Gözlem yaparak öğrenen biriyim.
7.b	En iyi, gözlemlediklerimden öğrenirim.
8.b	Öğrenirken, işleri yapmak için acele etmem (Öğrenirken, sabırlı biriyim).
9.b	En iyi, gözlemlerime dayandığım zaman öğrenirim.
10.b	Öğrenirken, çekingen biriyim (Derse katılmaktan çok gözlemlemeyi severim).
11.b	Öğrenirken, gözlemlemekten hoşlanırım.
12.b	En iyi, dikkatle anlatılanları dinlediğimde öğrenirim.

Tablo 3.7. Soyut kavramsallaştırma anket maddeleri

Madde No	Soyut Kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi
1.c	Öğrenirken, fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.
2.c	En iyi, öğrenilecek konunun mantığını anlamaya çalıştığımında öğrenirim.
3.c	Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum (Öğrenirken, duygularımı belli etmem, gözlemlerim).
4.c	En iyi, düşünerek (kendi mantığımla anlamaya çalıştığımında) öğrenirim.
5.c	Öğrenirken, konuyu çözümlenmekten (alt parçalarına ayırmaktan) hoşlanırım.
6.c	Mantıklı düşünerek öğrenen biriyim.
7.c	En iyi, ispatlanmış doğrular ve kurallardan öğrenirim.
8.c	Öğrenirken, ispatlanmış doğrular ve fikirlerden hoşlanırım.
9.c	En iyi, öğrendiklerimle kendi fikirlerimi oluşturduğum zaman öğrenirim.
10.c	Öğrenirken, akılcı biriyim (Öğrendiklerimi mantığıma uydurmayı severim).
11.c	Öğrenirken, anlatılanları değerlendiririm.
12.c	En iyi, fikirleri çözümlenmeye (alt parçalarına ayırmaya) çalışarak öğrenirim.

Tablo 3.8. Aktif yaşantı öğrenme biçimi

Madde No	Aktif Yaşantı Öğrenme Biçimi
1.d	Yaparak, uygulayarak öğrenmekten hoşlanırım.
2.d	En iyi, kendim öğrenmeye çaba harcadığımda öğrenirim.
3.d	Öğrenirken, yaptığım işten kendimi sorumlu hissederim.
4.d	En iyi, yaparak öğrenirim.
5.d	Öğrenirken, denemekten (öğrendiklerimi uygulamaktan) hoşlanırım.
6.d	Öğrenirken, hareket eden biriyim. (Yani; Öğrenirken ayağımı sallarım, kalemle oynarım.)
7.d	En iyi, uygulama ve denemelerden öğrenirim.
8.d	Öğrenirken, çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9.d	En iyi, öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.
10.d	Öğrenirken, sorumlu biriyim (Öğrendiklerimden kendimi sorumlu hissederim).
11.d	Öğrenirken, aktif olmaktan hoşlanırım (Yani; araştırmaktan, incelemekten hoşlanırım).
12.d	En iyi, pratik olduğum zaman öğrenirim (Yani; işe yarayan bilgiyi öğrenmekten hoşlanırım).

3.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİLİĞİNİN SAĞLANMASI

Envanterin Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışmaları Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır. Öğrenme stilleri envanterinin Türkçe son sürümü tez danışmanı ile birlikte daha da geliştirilerek güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması 200 kişi üzerinde yapılmış ve bu çalışmadan elde edilen güvenilirlik katsayısı (alfa) aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.9. Anketin cronbach-alpha katsayıları

Öğrenme Biçimleri	Kolb'un Cronbach-alpha (n=268)	Aşkar-Akkoyunlu Cronbach-alpha (n=103)	Kanadlı-Summak Cronbach-alpha (n=200)
Somut Yaşantı(SY)	.82	.58	.75
Yansıtıcı gözlem(YG)	.73	.70	.70
Soyut Kavramsallaştırma(SK)	.83	.71	.72
Aktif Yaşantı(AY)	.78	.65	.73
Soyut-Somut(SK-SY)	.88	.77	.76
Aktif-Yansıtıcı(AY-YG)	.81	.76	.73

Cronbach Alfa katsayısı, bir ölçekte yer alan soruların homojen bir bütünü ifade edip etmediğini ölçer. 0 ile 1 arasında değerler alır. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şöyle yorumlanır (Kalaycı, 2006:405):

- Alfa 0.00 ile 0.40 arasında ise ölçek güvenilir değildir.
- Alfa 0.40 ile 0.60 arasında ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
- Alfa 0.60 ile 0.80 arasında ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- Alfa 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Tabloda görülen sonuçlara göre düzeltilen envanterin güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuş ve orijinal envanterin güvenilirliğine yaklaşmıştır.

Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinden elde edilen ortalama ve standart kayma puanları Tablo 3.11. verilmiştir.

Tablo 3.10. Ortalama ve standart sapmalar

Öğrenme Biçimleri	Ortalama	Standart Sapma
Somut Yaşantı(SY)	26,40	6,50
Yansıtıcı gözlem(YG)	28,23	5,69
Soyut Kavramsallaştırma(SK)	32,06	5,61
Aktif Yaşantı(AY)	33,33	6,16
Soyut-Somut(SK-SY)	5,66	10,35
Aktif-Yansıtıcı(AY-YG)	5,10	9,97

Genel olarak, standart sapmanın küçük olması; ortalamadan sapmaların ve riskin az olduğunun, büyük olması ise; ortalamadan sapmaların, riskin çok olduğunun ve oynaklığın göstergesidir. Bu sapmanın ölçüsü için; standart sapma değeri ağırlıklı ortalama değerinin yarısının üstünde ise, sapma çoktur. Fakat standart sapma değeri ortalama değerinin %20'si kadarsa veya yarısından çok daha az ise sapma azdır (Özkan, 2007). Buna göre Tablo 6'daki ortalama ve standart sapmalara bakıldığında SY, YG, SK ve AY puanlarında ortalamadan sapmanın az olduğu, SK-SY ve AY-YG 'de ise ortalamadan sapmanın çok olduğu söylenebilir. Elde edilen bu ortalama ve standart kayma puanlarınının 1985'te Kolb tarafından geliştirilen envanterin puanlarına yakın olduğu tespit edilmiştir.

Kullandığımız envanterin Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 3.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Pearson korelasyon katsayıları

	SY	YG	SK	AY	SK-SY	AY-YG
SY	1.0	-,19	-,46	-,47	-,88	-,18
YG	-,19	1.0	-,33	-,41	-,06	-,83
SK	-,46	-,33	1.0	-,13	,83	,11
AY	-,47	-,41	-,13	1.0	,23	,85
SK-SY	-,88	-,06	,83	,23	1.0	,18
AY-YG	-,18	-,83	,11	,85	,18	1.0

Pearson korelasyon katsayısı bize iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlatır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olduğunu gösterir. Ayrıca iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, her iki değişkenin birlikte azalıp arttığını; negatif bir ilişkinin olması, değişkenlerden birinin artarken diğerinin azalma eğiliminde olduğunu belirtir (Büyüköztürk, 2005:32). Tablodaki katsayılara göre, Soyut kavramsallaştırma (SK) ile somut yaşantı (SY) ve aktif yaşantı (AY) ile yansıtıcı gözlem (YG) arasında orta düzeyde negatif bir ilişki varken, soyut-somut (SK-SY) ile aktif-yansıtıcı (AY-YG) arasındaki ilişkinin düşük olduğunu görmekteyiz. Elde edilen bu puanlar Kolb (1985) tarafından elde edilen pearson korelasyon katsayılarına (SK ve SY için -.42; AY ve YG için -.33) yakındır. Soyut kavramsallaştırma ve somut yaşantı ile aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem arasında negatif bir ilişkinin çıkması normaldir ve ölçeğin sağlıklı olduğunu gösterir. Çünkü bu öğrenme biçimleri Kolb'un öğrenme stilleri çemberinde birbirleriyle zıt kutuplarda yer almaktadırlar.

3.6.VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Araştırmada Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilen ve kültürel uyarlaması yapılan Öğrenme Stilleri Envanteri yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapıldı. Anketin pilot uygulamalarından istenen güvenilirlik elde edildikten sonra örnekleme dâhil olan lise 10. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Anket önce ilköğretim 6.7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış ancak güvenilirlik düşük çıktığı için anketin bu yaş gurubuna uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple anket 10. sınıflara uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları 9. sınıf yılsonu notlarının ortalaması olarak toplanmıştır.

Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile toplanan veriler SPSS 15.0 paket programıyla işlenmiş ve değerlendirilmiştir. İlk önce akademik başarıyı, öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olup olmadığını ya da öğrenme stillerinin akademik başarı seviyesinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için basit regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin akademik başarı, öğrenim görülen alan ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için ki-kare analizi yapılmıştır. Ancak ki-kare testini uygulayabilmek için iki şartın yerine getirilmesi gerekir:

1. Kategorik iki değişkenin normal dağılım göstermemesi gerekir.
2. Beklenen değeri 5'ten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının %20'sini aşmaması ve tüm kategorilerde bu değerinden birinden büyük olması gereklidir (Büyüköztürk, 2005:145).

Ki-kare testinde analizi yapılacak iki hipotez kurulur. Bunlar sıfır hipotezi (H_0) ve alternatif hipotez (H_A)'dir. Ki-kare testi sonuç tablosundan Pearson Chi-Square değerinin anlamlılık düzeyi (Sig.) ile anlamlılık düzeyimiz alfa ($\alpha=0,05$) karşılaştırılır. Eğer;

1. Sig. > α ise sıfır hipotezi kabul edilir, alternatif hipotez reddedilir.
2. Sig. < α ise sıfır hipotez reddedilir, alternatif hipotez kabul edilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin bilgi işleme modelleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler ve yorumlar yer almaktadır. Bu amaçla 10. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri envanterine verdikleri cevaplar ve 9.sınıf yılsonu ortalamalarının SPSS.15 programında işlenmesi sonucu elde edilen sonuçlar, tablolar ve grafiklerle betimlenmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “10. sınıf öğrencilerinin Kolb’un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri, akademik başarılarının yordayıcısıdır” şeklindedir.

Birinci hipotezde akademik başarıyı öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olup olmadığını yani öğrenme stillerinin, akademik başarı seviyesinin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için basit regresyon analizi yapıldı. Bu analizden elde edilen sonuçlar ve yorumları şöyledir:

Tablo 4.1. Model özeti

Model	R	R Kare (R Square)	Düzeltilmiş R Kare (Adjusted R Square)	Tahminin standart sapması (Std. Error of the Estimate)	Durbin- Watson
1	,189(a)	,036	,034	,80740	1,084

Yordayıcı: Öğrenme stili
Bağımlı değişken: Akademik başarı

Tablo 4.1.'de R^2 değeri verilmektedir. Bu değer yordayıcının bağımlı değişkenin yüzde kaçını açıkladığını gösterir (Kalaycı, 2006:203). Buradaki değer 0,036'tir. Yani, akademik başarıdaki %3,6'lık değişim modele dâhil ettiğimiz öğrenme stilleri tarafından açıklanmaktadır. Başka bir ifade ile akademik başarıdaki değişimin sadece %3,6'lık kısmı öğrenme stillerindeki farklılıklar tarafından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.2. ANOVA^(b) sonuçları

	Karelerin Toplamı (Sum of Squares)	Sd (df)	Ortalama Kare (Mean Square)	F	Anlamlılık düzeyi (Sig.)
Regresyon (Regression)	12,668	1	12,668	19,433	,000(a)
Artan-Kalan (Residual)	342,242	525	,652		
Toplam	354,911	526			

Tablo 4.2.'de yorumlanması gereken önemli bir değer modelin anlamlılığını gösteren F istatistiği ve bu değer anlamlılığını gösteren sig. değeridir. Eğer F değeri anlamlı bulduysa modelimizin tümüyle istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz (Kalaycı, 2006:203). Burada sig. değeri (0,000) 0,01'den küçük olduğu için akademik başarıyı, öğrenme stili ile açıkladığımız model anlamlıdır. Bu durum akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olduğunu gösterir. Böylece kurduğumuz hipotez doğrulanmıştır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “10. sınıf öğrencilerinin Kolb’un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark vardır” şeklindedir.

Hipotezi test etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 4.3. Öğrenme Stilleri * Akademik başarı çapraz tablosu

Akademik Başarı Seviyeleri		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
Geçer	Öğrenci Sayısı	15	9	5	9	38
	Akademik içindeki %	39,5%	23,7%	13,2%	23,7%	100,0%
	Standart Artan (Std. Residual)	2,3	-,1	-2,2	,6	
Orta	Öğrenci Sayısı	56	73	46	38	213
	Akademik içindeki %	26,3%	34,3%	21,6%	17,8%	100,0%
	Standart Artan	1,3	2,8	-3,0	-,6	
İyi	Öğrenci Sayısı	39	34	84	43	200
	Akademik içindeki %	19,5%	17,0%	42,0%	21,5%	100,0%
	Standart Artan	-,8	-2,2	2,1	,6	
Pekiyi	Öğrenci Sayısı	7	15	41	13	76
	Akademik içindeki %	9,2%	19,7%	53,9%	17,1%	100,0%
	Standart Artan	-2,4	-,9	3,1	-,5	
Toplam Öğrenci Sayısı		117	131	176	103	527
Akademik içindeki %		22,2%	24,9%	33,4%	19,5%	100,0%

Tabloya göre araştırmaya katılan 527 öğrenciden %33,4 (176 kişi)'ü ayrıştıran öğrenme stilini tercih ederken %19,5 (103 kişi) yerleştiren öğrenme stilini tercih etmektedir. Yani ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısı en fazla iken yerleştiren öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin sayısı en azdır. İyi dereceye

sahip (200 kişi) öğrencilerin %42 (84 kişi)'si ve pekiyi dereceye sahip (76 kişi) öğrencilerin %53,9 (41 kişi)'u ayarıştırarak öğrenme stilini tercih etmektedir. Ayarıştırarak öğrenme stiline sahip öğrenciler geçer seviyesine sahip öğrenciler (38 kişi) arasında en az sayıda (5 kişi) bulunmaktadır. Başarı seviyesi düşük olan öğrenciler en fazla (%39, 5) değiştirerek öğrenme stilini tercih etmektedir. Değiştirerek öğrenme stiline sahip öğrenciler pekiyi derecesinde en az sayıda (% 9,2) bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre akademik başarısı yüksek olan öğrenciler ayarıştırarak öğrenme stiline sahipken başarı seviyesi düşük olan öğrenciler değiştirerek öğrenme stiline sahiptir diyebiliriz.

Tablo 4.4. Ki-Kare test sonuçları

	Değer (Value)	(Sd) df	Anlamlılık Düzeyi (Asymp. Sig. (2-sided))
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	55,389(a)	9	,000
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	56,700	9	,000
Doğrusal Olarak Çakışma (Linear-by-Linear Association)	18,775	1	,000
Geçerli Değer sayısı (N of Valid Cases)	527		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi SPSS tarafından hesaplanan Pearson Ki-kare değeri 55,39'dur. Tabloda anlamlılık düzeyi 0,000'dır. $0,000 < 0,05$ olduğu için kurduğumuz hipotez kabul edilir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında, akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi "10. sınıf öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır" şeklindedir.

Hipotezi test etmek için ki-kare uygulandı. Ki-kare testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri dağılımları

			Öğrenme Stilleri				Toplam
			Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
Cinsiyet	Kız	Öğrenci Sayısı	52	56	87	50	245
		Cinsiyet içinde %	21,2%	22,9%	35,5%	20,4%	100,0%
		Std. Artan	-,3	-,6	,6	,3	
	Erkek	Öğrenci Sayısı	65	75	89	53	282
		Cinsiyet içinde %	23,0%	26,6%	31,6%	18,8%	100,0%
		Std. Artan	,3	,6	-,5	-,3	
Toplam	Öğrenci sayısı	117	131	176	103	527	
	Cinsiyet içinde %	22,2%	24,9%	33,4%	19,5%	100,0%	

Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin en fazla ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin %35,5'i (87 kişi) ayrıştıran öğrenme stilinde iken erkeklerin %31,6'sı (89 kişi) ayrıştıran öğrenme stilindedir. Kız öğrenciler diğer öğrenme stillerini yaklaşık olarak eşit derecede tercih etmektedir. Aynı şekilde kız ve erkek öğrenciler ayrıştıran öğrenme stilinden sonra en fazla özümseyen öğrenme stiline sahiptir.

Tablo 4.6. Ki-Kare test sonuçları

	Değer (Value)	Sd. (df)	Anlamlılık Düzeyi (Asymp. Sig. (2-sided))
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	1,721(a)	3	,632
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	1,723	3	,632
Doğrusal Olarak Çakışma (Linear-by-Linear Association)	,978	1	,323
Geçerli Değer Sayısı (N of Valid Cases)	527		

Ki-kare testi sonuç tablosuna göre bulduğumuz Pearson Chi-Square değeri 1,72 ve anlamlılık düzeyi 0,63'tür. Bu anlamlılık düzeyi alfa (α)'dan büyük ($0,63 > 0,005$) olduğu için kurduğumuz hipotez reddedilir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi "10. sınıf öğrencilerinin Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiş öğrenme stilleri arasında öğrenim gördükleri alanlar açısından anlamlı bir fark vardır" şeklindedir.

Hipotezi test etmek için ki-kare uygulandı. Ki-kare testinin sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrenme stilleri * Öğrenim görülen alanlar çapraz tablosu

Alanlar		Öğrenme Stiller				Toplam
		Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
Fen Bilimleri	Öğrenci Sayısı	36	55	108	47	246
	Alan içindeki %	14,6%	22,4%	43,9%	19,1%	100,0%
	Std. Artan	-2,5	-,8	2,9	-,2	
Sosyal Bilimler	Öğrenci Sayısı	40	29	17	22	108
	Alan içindeki %	37,0%	26,9%	15,7%	20,4%	100,0%
	Std. Artan	3,3	,4	-3,2	,2	
Türkçe Matematik	Öğrenci Sayısı	41	47	51	34	173
	Alan içindeki %	23,7%	27,2%	29,5%	19,7%	100,0%
	Std. Artan	,4	,6	-,9	,0	
Toplam	Öğrenci Sayısı	117	131	176	103	527
	Alan içindeki %	22,2%	24,9%	33,4%	19,5%	100,0%

Tabloya göre ankete katılan fen bilimleri alanındaki 246 öğrenciden 108 (%43,9)'i ayarıştırarak öğrenme stiline sahiptir. Fen bilimleri alanında ikinci yüksek öğrenme stili %22,4 (55 Kişi) ile özümseyen öğrenme stildir. Sosyal bilimler alanındaki 108 öğrenciden 40 (%37)'i değiştiren öğrenme stilindedir. Türkçe-Matematik alanındaki 173 öğrenciden 51 (%29,5)'i ayarıştırarak, 47 (%27,2)'si özümseyen, 41 (%23,7) değiştiren, 34 (%19,7)'ü yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Dikkat edilirse Türkçe-Matematik alanında öğrenme stilleri birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Bu sonuçlara göre ayarıştırarak öğrenme stiline sahip öğrenciler en fazla fen bilimleri alanında eğitim görmeyi seğerken değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler en fazla sosyal bilimler alanında eğitim görmeyi tercih etmektedir.

Tablo 4.8. Ki-Kare test sonuçları

	(Değer) Value	Sd. (df)	Anlamlılık Düzeyi Asymp. Sig.
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	37,458(a)	6	,000
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	38,300	6	,000
(Doğrusal Olarak Çakışma) Linear-by-Linear Association	5,919	1	,015
Geçerli Değer sayısı (N of Valid Cases)	527		

Ki-kare testi sonuç tablosuna göre bulduğumuz Pearson Chi-Square değeri 37,45 ve anlamlılık düzeyi 0,000'dır. Bu anlamlılık düzeyi alfa (0,05)'dan küçük ($0,005 > 0,00$) olduğu için kurduğumuz hipotez kabul edilir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında, öğrenim gördükleri alanlar açısından anlamlı bir fark vardır.

4.2. TARTIŞMA

10. Sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarı, cinsiyet ve öğrenim gördükleri alanlara göre farklılık gösterip göstermediğini incelediğimiz bu araştırmamızda öğrenme stillerinin akademik başarı ve öğrenim görülen alanlara göre farklılık gösterdiği ancak cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlara göre;

Akademik başarıyı öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı çıkması, öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu gösterir. Öğrenme stillerine göre bu başarının nasıl değiştiğinin tespit edilmesi, derslerde kullanılacak öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin düzenlenmesinde ve öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenlere rehberlik edebilir. Bu amaçla öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemekle işe başlaması gerekir. Çünkü; yapılan araştırmalar etkili öğrenmenin, öğretim yöntemleri ve materyallerinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlendiği öğrenme ortamlarında ortaya çıktığı belirlenmiştir. Böyle bir düzenleme yapılmadığı zaman öğrenciler güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygular yaşamakta, bu durum da çeşitli olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Açıkgöz, 1996:52).

Bulduğumuz sonuca benzer bir sonuç Elfant (2002) tarafından George Mason Üniversitesine yeni giren öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasındaki uyumun öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen çalışmasında bulunmuştur. Kolb öğrenme stilleri envanterini kullanarak öğrenme stillerini belirlendiği araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik ve doğa bilimleri sınavlarından aldıkları puanlar arasında bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Gaziantep'te belli bir örneklem gurubu üzerinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin Kolb'un öğrenme stillerinden en çok ayırıştırıcı ve özümleyen öğrenme stillerini tercih ettikleri bulunmuştur. Bu iki öğrenme stilinin ortak özelliği parçalardan bütünü anlamaya çalışma ve sosyal konulardan çok soyut ve teknik konularla çalışmayı tercih etmeleridir. Kolb ve diğ. (1999) göre ilk eğitimsel yaşantılar, öğrencilere nasıl öğrendiklerini öğretmek ve belirli öğrenme yeteneklerine karşı olumlu tutumlar aşılıyarak bireylerin öncelikli öğrenme stillerini şekillendirir. Öğrenciler, genellikle ilköğretim yıllarında temeli atılan lisede başlayan ve üniversite yıllarında daha da belirgin hale gelen bir uzmanlaşma süreci yaşamaktadır. Hasırcı ve Bulut (2005) tarafından Çukurova Üniversitesi ilköğretim

Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konudaki kendi görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada öğrencilerin en çok özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer sonuç Güncel (2006) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırmada da öğrencilerin en fazla özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur.

İlköğretim kademesinden başlamak kaydıyla genellikle okulda yapılan eğitim öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak olmaktan çok bilişsel bilgi düzeyine hitap ettiği ve öğrencilere sıralı, mantıklı ve ayrıntılı bilgi sunulduğu için öğrenciler öğrenme stilleri arasında ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stillerini daha çok tercih etmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrenci öğrenme stilini okul sıralarında, dışarıdan aldığı uyarımlar sonucu oluşturur. Öyleyse öğrencilerin bu iki stili verilen eğitimin yönü doğrultusunda şekillendirdiği söylenebilir.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı açısından en fazla iyi ve pekiyi derecesinde olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin akademik başarı açısından değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip kişilerin özellikleri soyut problemleri çözebilme ve öğrendiklerini pratik sorunlara çözüm bulmada kullanabilmeleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, teori ve fikirlerin pratik uygulamalarını bulma konusunda oldukça iyidirler. Eyleme geçmekten çok olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirerek gözlemlemeyi tercih ederler. Öğrenme ortamında parçalardan bütünü anlamaya çalışırlar. Bu öğrenme stiline ayrıştıran denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır (www.businessball.com; Akt: Peker, 2003).

Öğretmen ve öğrencinin öğrenme stillerinin uyumluluğu konusunda yapılan araştırmada, öğretmenle öğrencinin stilleri birbirine uyum gösterdiğinde öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırladıkları, derste daha aktif ve etkili oldukları ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri bulunmuştur (Pham, 1998). Benzer şekilde Jonston ve McClune (2000) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrencilerin gidecekleri okulları, geleceklerini ve durumlarını etkileyen testlerin ya

da sınavların kullanılması, öğretmenlerin test içeriğine yoğunlaşarak öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmalarına yönelik öğretim yapmalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim stilleri birçok öğrencinin öğrenme stillerine uymamaktadır. Bu sebeple bazı öğrenciler daha başarılı olmakta bazı öğrencilerde başarılı olamamaktadır.

Eğitim sistemimizde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, müfredatın yapısı ve okul başarısının üniversite sınavından alınan sonuçlarla ölçülmesinden dolayı yapılan öğretim genelde ayrıştıran öğrenme stiline yönelik olmaktadır. Daha öncede belirttiğimiz gibi ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler tek doğruya dayanan test sınavlarında oldukça başarılıdır. Bu nedenle ayrıştıran öğrenme stili en başarılı gruplar arasında yer almaktadır.

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı açısından en fazla geçer seviyesinde olduğu bulunmuştur. Değiştiren öğrenme stilini tercih eden bireyler sabırlı, duyarlı, nesnel ve dikkatli bir şekilde yargıda bulunsalar da eyleme geçmekten kaçınırlar. Bilgi toplamaya ve hayal güçlerini kullanarak problem çözmeye meyillidirler. Somut durumları çok farklı bakış açılarıyla değerlendirmekte oldukça iyidirler (Lingham, 2006:5). Öğrenme etkinliklerinde grupla çalışmayı, açık fikirle dinlemeyi ve kişisel geri dönütler almayı severler. Öğrenme ortamında bütünden parçaları anlamaya çalışırlar. Öğrenme sürecinde bu bireylerle başarılı olabilmek için öğrenmeye güdülenmeli ve konular deney, gözlem ya da rol alma yöntemiyle somutlaştırılarak anlatılmalıdır.

Ültanır (2005) Türk Eğitim Sistemi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki hümanist- demokratik eğitim modellerini karşılaştırdığı çalışmasında, eğitim sistemimizde bilişsel bilgi düzeyine yönelik içeriğin ağırlıklı olduğunu, tümevarım yönteminin sıklıkla kullanıldığını ve müfredat programında duyuşsal hedeflere pek dikkat edilmediğini tespit etmiştir. Bununla birlikte kişilik gelişimini ve sosyal öğrenmeyi teşvik eden içeriğin dersi sunan öğretmenin keyfine bırakıldığını belirtmiştir. Tümdengelim yöntemiyle ve grup içinde arkadaşlarıyla etkileşerek öğrenen değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin böyle öğrenme ortamlarında istenen başarıyı gösteremeyeceği aşikârdır.

Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri ile ilgili yaptıkları araştırmada çevre, kaynak ve yöntemlerin öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenmesi halinde öğrencilerin daha iyi başarılar elde ettiğini ve daha yüksek notlar aldığını tespit etmişlerdir (Dunn ve Dunn, 1993). Günümüz eğitim sistemimizde her ne kadar

öğrenci merkezli, araştırma ve incelemeye önem veren, öğrencinin bilgiyi yorumlama ve günlük hayata uygulama yeteneğinin geliştirilmesi amacıyla yenilikler yapılsa da, sınıfların kalabalık oluşu, müfredat programının yüklü oluşu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim yetersizliğinden dolayı ezberci eğitim devam etmektedir. Bu sebeplerle öğretmenler kendilerini daha az yoran düz anlatım yoluyla, tümevarım yöntemini kullanarak soyut bilgileri öğretmeye çalıştıklarından ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olması beklenen bir durumdur. Bulunan bu sonuç Murphy ve Casey (1997) tarafından yapılan araştırmayla desteklenmektedir. Murphy ve Casey'ye göre öğrencilerin genel olarak öğrenme stili açısından çözümleneci düşünen, bütünden çok parçalar üzerinde yoğunlaşan bireyler (Alan bağımsız) olmayı tercih etmektedir. Alan bağımsız öğrencilerin akademik başarı açısından alan bağımlı(bütüne odaklanan, nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkileri topluca değerlendiren bireyler) öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir (Akt: Şimşek, 2004:111). Benzer sonuç Atkinson (1998) ve Ross, Drysdale ve Schulz (2001) yaptıkları araştırmalarda bulunmuştur.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği araştırmanın başka bir sonucudur. Araştırmada erkek ve kız öğrencilerin en fazla ayrıştıran en az ise yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca kızların diğer öğrenme stillerini(değiştiren, yerleştiren ve özümleyen) aynı derecede tercih ettikleri ve kız ve erkeklerin ayrıştıran öğrenme stilinden sonra en çok özümleyen öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Kızlar ve erkekler arasında öğrenme stilleri açısından bir farklılık bulunmaması başarılı olmak için eşit şansa sahip olduklarını göstermektedir. Kolb (1985) tarafından yapılan araştırmada öğrenme biçimi açısından erkeklerin kızlardan daha çok soyut kavramsallaştırma biçimini tercih ettikleri ancak öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Aynı sonuçlar Cezair (1999) tarafından üniversitede okuyan muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyet ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmada öğrenme stili ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Benzer sonuç Murphy ve Casey (1997) yaptığı araştırmada bulunmuştur. Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanılarak Kılıç ve Deniz (2004) tarafından Ankara Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerde okumakta olan ve bilgisayar dersi alan öğrencilerin cinsiyet ve öğrenme stiline ilişkin gezinme stratejisi ve başarıya etkisini belirlemek için yapılan

araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmadan çıkan bir başka sonuç da öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında okuyan öğrenciler öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermişken Türkçe-Matematik alanında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Willcoxson ve Prossor (1996) öğrenme stilleri ile eğitimsel uzmanlaşma üzerinde yapılan araştırmaları incelerken öğrenme stillerinin bazı disiplinlere göre farklılaştığı özellikle sosyal bilimler alanında daha belirgin hale geldiği sonucuna varmışlardır (Kolb ve Kolb, 2005;26).

Ankete katılan fen bilimleri alanındaki 246 öğrenciden 108 (%43,9)'inin ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettiği bulunmuştur. Kolb'a göre ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler fikirler üzerine deneyler ve modeller yapmayı severler. Genel kuramlar geliştirme ve bir problemin çözümünde bilimsel bir yaklaşım tercih etme bu öğrenme stilinin en belirgin özelliklerinden biridir. Bu nedenle bu bireyler fen bilimleri alanlarında başarılı olurlar. Üniversitede fizik, mühendislik ve bilgisayar bilimlerinde eğitim görmeyi seçerler (www.businessball.com; Akt: Peker, 2003). Fen bilimleri alanında ikinci yüksek öğrenme stili %22,4 (55 Kişi) ile özümseyen öğrenme stili olduğu bulunmuştur. Kolb'a göre bu öğrenme stiline sahip bireyler daha çok fikirler ve soyut kavramlarla uğraşırlar. Değişik özellikteki bilgileri anlamada ve bunları mantığa uydurmada oldukça iyidirler. Bu nedenle bu öğrenciler fen bilimleri alanında da başarılı olabilirler (www.businessball.com; Akt: Peker, 2003). Ancak yerleştiren öğrenme stillerine sahip bireylerin fen bilimleri alanında başarılı olmaları çok zordur. Çünkü Kolb'a göre bu öğrenme stilini tercih eden bireyler mantıklarından çok sezgilerine güvenirlir. Başkalarının analizlerini kullanırlar ve deneyimlere ve pratiğe dayalı bir yaklaşımı tercih ederler. Risk almayı severler, hızlı karar alma ve uyum sağlama gerektiren durumlarda oldukça iyidirler. Teori ya da planlar gerçeklere uymadığı durumlarda bunları terk etmeye ve başka şeyler denemeye meyillidirler. Onlara verilen görevleri yerine getirmek için bir takımla çalışmayı tercih ederler (Akt: Peker, 2003). Bu sebeple fen bilimleri ve Türkçe-matematik alanlarını tercih eden yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler yanlış alan seçimi yapmıştır.

Sosyal bilimler alanındaki 108 öğrenciden 40 (%37)'inin değiştiren öğrenme stilini tercih ettiği bulunmuştur. Kolb (1985)'a göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler somut durumları farklı bakış açılarıyla değerlendirmekte başarılıdırlar. Düşüncelerini oluştururken kendi duygu ve düşüncelerine güvenirlir. Bu öğrenme stili üzerindeki araştırmalar değiştiren öğrenme stiline bireylerin, yaratıcı ve duygusal olmaya yatkın olduklarını ve sanatla ve insanlarla ilgilenmekten hoşlandıklarını göstermektedir. Bu nedenlerle bu öğrenciler sosyal bilimler alanında daha başarılı olurlar. Meslek yaşamlarında danışmanlık, psikologluk, personel müdürlüğü gibi meslekleri seçerler (Kolb ve Kolb, 1999; www.cloud.net).

Türkçe-Matematik alanındaki 173 öğrenciden 51 (%29,5)'i ayrıştıran, 47 (%27,2)'si özümseyen, 41 (%23,7)'i değiştiren, 34 (%19,7)'ü yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Dikkat edilirse Türkçe-Matematik alanında öğrenme stilleri birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Zaten bu alanı seçen öğrenciler ya sosyal bilimler alanlarına ya da fen bilimleri alanlarına yatkın öğrenciler olduklarından dağılım birbirine yakın olmuştur.

Benzer sonuçlar Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Kolb öğrenme stilleri envanterinin kültürel uyarlaması yapılırken bulunmuştur. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun 62 kadın ve 41 erkek yetişkine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Fen bilimleri alanındaki öğrencilerin %74'ünün özümseyen, mühendislik bölümündeki öğrencilerin %83'ünün ayrıştıran, sosyal bilimler alanında okuyan öğrencilerin %73'ünün özümseyen ve %15'nini değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur.

Bireysel farklılıklara yeterince önem vermeyen eğitim sistemimiz düşünüldüğünde, öğrenme stilleri ilgili elde ettiğimiz bu bulgular daha da önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim sistemimizin temel sorunlarından biri öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin genelde öğrencileri araştırmaya, incelemeye, değerlendirmeye yönlendirmekten çok ezbere yöneltmesidir. Bu sebeple birçok öğrenci öğrenme stiline uygun olmayan bir yöntemle ders işlendiği için sıkılmakta ve başarısız olmaktadır. Bu durumların üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin öğrenme stillerinin farkında olması ve müfredat programlarının düzenlenirken öğrenme stillerinin dikkate alınması hayati önem taşımaktadır. Eğitim sistemimizin temel sorunlarından bir diğeri de öğrencilerin etkili bir şekilde ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönlendirilememesidir. Ancak yukarıda tartışığımız araştırmalar,

öğrencilerin seçtikleri mesleklerle öğrenme stilleri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sebeple öğrenciler bir mesleğe yönlendirilirken öğrenme stilleri tercihi dikkate alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı resmi liselerden örnekleme dâhil olan Gaziantep Lisesi, Ayten Kemal Akınal Anadolu Lisesi, Arif Nihat Asya Lisesi ve Özel İdare Anadolu Lisesinde okuyan 527 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanarak öğrencilerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiş, akademik başarıları ise 9. sınıf yıl sonu notlarının ortalaması olarak toplanmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin akademik başarı, cinsiyet ve öğrenim görülen alanlara (fen bilimleri, Türkçe-matematik ve sosyal bilimler alanı) göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için ki-kare analizi yapılmıştır. Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara göre şu öneriler verilmiştir:

1. Kolb (1984), öğrenme stillerin modelinde “özümseyen”, “ayrıştırıcı”, “değiştiren” ve “yerleştiren” olmak üzere dört çeşit öğrenme stili belirlemiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Kolb’un bu dört farklı öğrenme stiline göre çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla “ayrıştırıcı”, en az ise “yerleştiren” öğrenme stilini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri açısından çeşitlilik göstermesi birbirlerinden farklı şekillerde öğrendiklerine yönelik bir işarettir. Teorik olarak ne kadar farklı öğrenme stili varsa o kadar farklı öğretim yönteminin olması beklenir. Burada öğretmenden beklenen her öğrenciye göre dersi sunması değil öğretmenin bu çeşitliliğin farkında olması ve öğretim yöntem ve stratejilerini, ders araç ve gereçlerini farklı öğrenme stillerine göre zenginleştirmesidir.

2. Mevcut araştırma bulgularına göre öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Ayrıştırıcı” öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı açısından “değiştiren”, “özümseyen” ve “yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca “değiştiren”

öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı seviyesinin diğer öğrenme stilleri ile karşılaştırıldığında en düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmalar derslerin öğrencilerin öğrenme stillerine göre işlenmesi halinde daha iyi öğrendiklerini, daha kolay hatırladıkları, sınavlardan iyi notlar aldıkları ve bu sebeple özgüvenlerinin arttığı ve kaygılarının azaldığını göstermektedir (Coman ve Hearves, 1993). Aynı şekilde bütün öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidirler ve öğrenme potansiyeline sahiptirler. Bilişsel psikologların yaptıkları araştırmalar; okulun teknoloji, araç-gereç ve personel açısından eğitime hazır olması durumunda bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ortaya koymuştur (Vural, 2005:62). Araştırmamızda bulduğumuz sonuçlara göre “ayrıştıran” öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha başarılı olması öğretmenlerin hep bu öğrenme stiline özelliklerine göre öğretim yöntemi kullandıklarını yönelik bir işarettir. Bu açıdan bakıldığında eğer öğretmenler daha zengin öğrenme ortamları oluşturmak ve başarısız olan öğrencilerin başarı seviyesini yükseltmek istiyorlarsa diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin özelliklerini bilip öğrenme yaşantılarını bu özelliklere göre düzenlemeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkında bilgilerinin olması, ders çalışmaya karşı olumlu tutumlar sergilemelerine, daha verimli bir şekilde ders çalışmalarına ve sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olur (Dunn ve Dunn, 1993; Cammon ve Harves, 1998). Aynı şekilde velilerin öğrenme stilleri hakkında bilgili olmaları ders çalışma konusunda öğrenci-veli çatışmalarını en aza indirebilir. Bu amaçla öğretmenler ve okul yönetimi Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini kullanarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilir, öğrencilere ve velilere bu konuda bilgi verilebilir.

3. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Erkek ve kız öğrencilerin en fazla “ayrıştıran” en az ise “yerleştiren” öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemesi, cinsiyet ayırımı gözetmeksizin her öğrencinin öğrenme potansiyeline sahip olduğunu gösterir. Bu da sınıfta “aptal”, “geri zekâlı” olarak etiketlenen öğrencilerin aslında öğrenme özürsü olmadıklarını ve öğrenme stillerine uygun bir yöntemle öğrenebileceğini gösterir.

4. Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri ile belirlenmiş öğrenme stilleri, öğrenim gördükleri alanlar (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Türkçe-Matematik)

açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin en fazla “ayrıştıran” ondan sonra “özümseyen” öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin ise en fazla “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrenciler öğrenme stilleri açısından birbirine yakın dağılım göstermiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri alanlara göre farklılık göstermesi, özellikle öğrencilerin alan seçiminde öğrencilere, velilere ve öğretmenlere yardımcı olabilir. Günümüzde eğitim sistemimizin en büyük sorunlarından biri öğrencilerin ilgi, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilirken ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple pek çok öğrenci yanlış alanlara kaymakta ve ömür boyu sevmedikleri meslekleri yapmak zorunda kalmaktadır. Bunun farkında olan öğretmenler veya eğitim yöneticileri Kolb öğrenme stilleri Envanterini kullanarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilir ve öğrenciler öğrenme stillerine göre uygun alanlara yönlendirilebilir.

Öğrenme stilleri alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılara öneriler:

1. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki uyumluluğun, öğrencinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi;
2. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ÖSS sınavındaki başarılarına, cinsiyetlerine ve tercih ettikleri akademik alanlara göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin araştırılması;
3. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması;
4. Öğretmenlerin öğretme stratejilerinin öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması
5. Öğrencilerin kişilik yapısı (içedönük, dışa dönük vb.) ile Kolb’un öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Sonuç olarak, son yıllarda geleneksel okul yaklaşımından, öğrenci merkezli okul anlayışına geçmek amacıyla eğitim sistemimizde yeniden yapılandırılmaya gidilmiştir. Bu amaçla müfredat programları değiştirilerek öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelinde öğrencilerin bir birey olarak benzersiz olduğu ve hepsinin öğrenme kapasitesine sahip olduğu düşüncesi yatmaktadır. Öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin ortaya çıkarılmasında ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu

üstlenmiş bireylerin yetiştirilmesinde öğrencilerin öğrenme tercihleri yani öğrenme stilleri önemli değişkenlerden biridir. Bu sebeple öğretmenlerin belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmaları için kendi öğrencilerini tanımaları, bireysel farklılıklarını dikkate almaları ve öğrenme eğilimlerini bilmeleri gerekmektedir. Yani mevcut yapılandırmacı program uygulamalarının tamamlayıcısı olarak öğrenme stillerinin belirlenmesi de kullanılabilir. Benzer şekilde Milli Eğitimin amaçlarından biri olan “gençlere, yetenek ve ilgilerine uygun, kendilerini mutlu, verimli ve başarılı kılacak bir meslek ve beceriler kazandırmak” şeklinde ifade edilen amacın gerçekleştirilmesinde de öğrencilerin öğrenme stilleri farklılıkları önemli ipuçları verebilir. Bu açıardan bakıldığında yaptığımız araştırma hem öğretmenlerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelerine yardımcı olacağı hem de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönlendirilmesinde katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Altun, A. ve Cakan, M. (2006). Undergraduate Students' Academic Achievement, Field Dependent/Independent Cognitive Styles and Attitude toward Computers. *Educational Technology and Society*, 9 (1), 289-297. www.ifets.info/journals (21.02.2008).
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, sayı 87. ss. 37-47.
- Açıkgöz, K.Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretmen. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, s. 52.
- Başer, M. Öğrenme Stilleri. www.egitim.aku.edu.tr (24.04.2007).
- Broeck, H.V.D. The Field Of Cognitive Styles: From A Theoretical Review To The Construction Of The Cognitive Style Inventory. <http://www.vlerick.be> (20.02.2008).
- Balaban Salı, J., Deryakulu, D., Eylen Özyut, B. Hazır Bıkmaz, F., Kuzgun, Y., Pişkin, M., Şimşek, Ali. ve Yeşilyaprak, B. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. 1. Baskı, No:16/2, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.109-111.
- Bulut, S. ve Hasırcı, Ö.Z. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Öğretim Stillерine Etkisi. www.egitim.cukurova.edu.tr/dergi/download/12.pdf (10.01.2008).
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pagem A Yayıncılık, Ankara. 5. Baskı, ss.145-148.
- Cezair, J. (1999). Exploring The Impact Gender May Have On Student's Learning Styles Course Achievement In Selected Accounting Courses. www.multicultural.vt.edu (20.02.2008).
- Cook, M.J. An exploratory study of learning styles as a predictor of college academic adjustment. www.matthewjcook.com/research/learnstyle.pdf (21.02.2008).
- Cools, E. ve Broeck, V.D (2007). Searching The Holy Grail: Some thoughts on the future of cognitive research. www.feb.ugent.be/fac/research (10.02.2008).
- Conner, C. Learning Styles Research.Primary Leadership, No:47 <http://www.keyskillssupport.net/cpda/materials/session07/07od1.pdf> (14.11.2007).
- Current Thinking-Learning Styles and Alternative Learning Approaches, (2007). Museums, Libraries and Archives Council, London. www.mla.gov.uk (06.06.2007).
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi, s.139.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pagem Yayıncılık. Sekizinci Baskı, ss.137-138.
- Davief, J. Ve Graff, M. (2006). Wholist analytic cognitive style. A matter of reflection. Department of Psychology and Education, School of Humanities and Social Sciences, University of Glamorgan, Glamorgan, UK, pp.989-997.

- Demirbaş, Ö.O. (2001). *The Relation Of The Learning Styles And Performance Scores Of The Students In Interior Architecture Education*. Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Ankara, ss. 89-93. <http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0001800.pdf> (23.12.2008).
- Dunn and Dunn Learning Styles Model. <http://www.stetson.edu/DUNN.doc> (12.05.2008).
- Elfant, B. A. (2002). A Study of The relationship Between Integrative Studies Freshman Learning Styles and Their Instructors' Learning Styles Represented By Students' Course Achievement. www.ncc.gmu.edu. George Mason University (23.02.2008).
- Ersoy, S. (2003) *İlköğretim 6.7.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Mersin İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.35. <http://tez2.yok.gov.tr> (22.02.2008).
- Erden, M. ve Fidan, N. (1998). *Eğitime Giriş*. Ankara, Alkım Yayınları, ss.146-147.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. Morpa Kültür Yayıncılık, İstanbul, ss.14.
- Evoy, P.M. (1998). *Educating The Future GP. The Course Organizer's Handbook*. Radcliffe Medical Pres. <http://books.google.com/books> (22.02.2008).
- Farrel-Moskwa, C. (1992). A study investigated the correlation between students' learning styles and their academic achievement on report cards and standardized tests. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal (21.02.2008).
- Fidan, N. (1996). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları, s.58.
- Fuller, C. (2005). *Ben Farklıyım "çocuğunuzun öğrenme tarzını keşfedin"*. Öztürk, G.(Çev.), Step Ajans, İstanbul, ss. 22-44.
- Güncel, İ.E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr> (22.02.2008)
- Hansen, J. ve Stansfield, C. (1980). The Relation Of Field- Dependent- Independent Cognitives Styles Foreign Language Achievement. Universty Of Colorado Boulder. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal (17.02.2008).
- Hasırcı, Ö.K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. www.eku.comu.edu.tr/index/2/1/okhasirci.pdf (06.06.2007).
- Hein, T.L ve Budny.D.D (2007). *Teaching to Student's Learning Styles: Approaches That Work*. Prude University . Washington. www.engr.pitt.edu (06.06.2007).
- Holt, J. (1999). *Çocuklar Neden Başarısız Olur?* Koca, G.(Çev.) Beyaz Yayınları, Ankara.
- John, D. ve Boucouvalas, A. Multimedia Tasks and User Cognitive Styles. Multimedia Communications Research Group, School of Design Engineering and Computing, Bournemouth University, Fern Barrow, Poole, Dorset, BH12 5BB, UK.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.15. Baskı, ss. 81-83.
- Kılıç, E.ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. www.gefad.gazi.edu.tr/son/8.pdf. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3 (2004) 129-146 (25.01.2008).
- Kolb, A.Y. ve Kolb, D.A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1*. www.learningfromexperience.com (20.03.2007).

- Kolb Learning Styles. (2007). <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>. (06.06.2007).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, pp.41-83-85.
- Kolb, D.A. Boyatzis, R.E. Mainemelis, C (1999). *Experiential Learning Theory. Previous Research and New Directions*, pp.1-10.
- Kolb Learning Styles. <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm> (13.03.2007)
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.ve8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.(Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep, ss. 54-57.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın DağıtımLtd.Şti. Ankara, ss.203-405.
- Learning Style Inventory Based on David Kolb's Model. (2007). <http://www.cloudnet.com/kolblearningstyle.html> (05.06.2007).
- Liu, Y. ve Ginther, D. (1999). *Cognitive Styles and Distance Education*. Online Jurnal, Volume II, Number III. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal (17.02.2008).
- Long, M. (2000). *The Psychology Of Education*. Routledge/Flamer. <http://books.google.com/books> (22.02.2008).
- Lingham, T. (2006). *Experiential Learning Theory*. Department of Human Resources ESADE Business School. www.esade.edu. (06.04.2008).
- Mutlu, M. (2002). *Öğrenme Stillere Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi*. <http://efdergi.yyu.edu.tr>. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: II, Sayı: II (18.02.2008).
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, ss.50.
- Özer, B. (2007). *Öğrenmeyi Öğretme*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir. s.151 www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite09.pdf (06.06.2007).
- Özkan, A. Standart Sapma: Tanımı, Formülü, Yorumlanması. <http://analiz.ibsyazilim.com> (15.11.2007).
- Önder, F. (2006). *Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir, ss. 45-48.
- Peker, M. (2003). *Kolb Öğrenme Stili Modeli*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 157 yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm (06.06.2007).
- Polhemus, L., Danchak, M., and Karen Swan. (2004). *Adaptive Presentations for Learning Styles: Reflective Online Teaching*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA, pp. 4-5. <http://www.cipce.rpi.edu> (04.03.2008).
- Richmond, A. S. ve Cummings, R. (2005). *Implementing Kolb's learning styles into online distance education*. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, pp. 45-54.
- Sharlanova, V. (2004). *Experiential Learning*. Trakia Journal of Sciences, Vol.2, No: 4. Department of Information and qualification of Teachers, Trakia University, Bulgaria. <http://www.uni-sz.pdf> (10.01.2008).
- Severiens, S.E. ve Dam, G.T.M. (1994). *Gender Differences in Learning Styles: A Narrative Review and Quantitative Meta-Analysis*. *Higher Education*, Vol. 27, No.4, pp. 487-501. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal (23.02.2008).

- Theroux. (2004). Learning Styles. Canada. <http://members.shaw.ca/priscillatheroux> (06.06.2007).
- Titiz, T. (2000). Okulda Yeni Eğitim. Beyaz Yayınları, Ankara, ss. 8-15.
- Utah State of Education CTE Introduction (1997). Experiential Learning Theory. www.schools.utah.gov/ate/tlc/cda/experiential.htm (28.06.2008)
- Ültanır, Y.G. (2005). Türk Eğitim Sistemi İle Avrupa Birliği Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması. Eğitim ve Sosyal Bilimler dergisi. Sayı 167. yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-gurcanultanir.htm (13.04.2008).
- Vural, B.(2005). Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka. Hayat Yayıncılık, İstanbul, ss. 62-79.
- Yazıcı E. (2004). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya, ss. 59-62. <http://tez2.yok.gov.tr> (17.02.2008).
- Zanich (1993). Kolb Learning Style Inventory. <http://core.ecu.edu> (06.06.2007).