

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖZBEK ASILLI  
AFGAN GÖÇMENİ ÖĞRENCİLER İLE TÜRK  
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN  
AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**AYŞE ÖZER  
4706006**

**TEZ DANIŞMANI  
Yrd. Doç. Dr. SERTEL ALTUN**

**İSTANBUL  
2008**

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖZBEK ASILLI  
AFGAN GÖÇMENİ ÖĞRENCİLER İLE TÜRK  
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN  
AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE  
KARŞILAŞTIRILMASI

AYŞE ÖZER  
4706006

TEZ DANIŞMANI  
Yrd. Doç. Dr. SERTEL ALTUN

İSTANBUL  
2008

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖZBEK ASILLI AFGAN  
GÖÇMENİ ÖĞRENCİLER İLE TÜRK ÖĞRENCİLERİN  
ÖĞRENME STİLLERİNİN  
AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE  
KARŞILAŞTIRILMASI

AYŞE ÖZER  
4706006

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 25 Ocak 2008  
Tezin Savunulduğu Tarih: 7 Mart 2008

Tez Oy Birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad  
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN  
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Münire ERDEN  
Doç. Dr. Seval FER

İmza

İSTANBUL  
OCAK 2008

## ÖZ

### İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖZBEK ASILLI AFGAN GÖÇMENİ ÖĞRENCİLER İLE TÜRK ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE CİNSİYETE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI Ayşe ÖZER Ocak, 2008

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılmış, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Karşılaştırmalı tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim Okulu 6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 104 Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrenci ile Konya Çiftliközü İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 106 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Reichman tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için okul müdürlüklerinden alınan birinci döneme ait Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not çizelgelerindeki notların ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), Kruskal-Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin, öğrenme stillerinin bağımsız, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı alt boyutlarında farklılık göstermediğini, sadece kaçınan alt boyutunda farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre Türk öğrenciler daha kaçınan öğrenme stiline sahiptir. Araştırmanın sonuçları ayrıca; Özbek asıllı Afgan göçmeni kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığını, Türk kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığını, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıya göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre; Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin; kaçınan, işbirlikli ve katılımcı alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterirken, Türk öğrencilerin öğrenme stilleri ise bağımlı ve kaçınan alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Stili, Grasha-Reichman öğrenme stilleri ölçeği, Akademik Başarı

## **ABSTRACT**

### **THE COMPARISON OF UZBEK ORIGINATED AFGHAN IMMIGRANT SECONDARY STUDENT WITH TURKISH STUDENTS ACCORDING TO THE LEARNING STYLES REGARD TO GENDER AND ACCADEMIC ACHIEVEMENT**

**Ayşe ÖZER**

**January, 2008**

Within this research the learning styles of secondary school Turkish students and of Usbek originated Afghan immigrant students are compared, differentiations between their learning styles regarding academic achievement and gender are examined. The working group which is studied using comparative assessment investigation model, is consisted of 104 Usbec originated Afghan immigrant students who attend 6.,7. and 8.classes in Sanliurfa Evrenpaşa Secondary School and 106 Turkish students who attend 6.,7. and 8. classes in Konya Ciftlikozu Secondary School. In research, in order to identify the learning styles of the students, Learning Style Inventory developed by Grasha-Reichman is used and in order to identify the academic achievements of them the average of first term marks of Turkish, Mathematics, Science and Social Science subjects which are obtained from the administration of the schools are used. Data of the research is analysed using t test, one way variance analysis (One-Way Anova) and Kruskal-Wallis tests for independent groups. The results of the research puts forward that the learning styles of Usbec originated Afghan immigrant students and Turkish students only differ in avoidant sub-dimension. According to that, Turkish students have more avoidant learning styles. Furthermore, the results of the research point out that there is no particular gender differentiation between Usbec originated Afghan students' and also between Turkish students' learning styles, but there is differentiation regarding academic achievements in both groups. As a result, from the sub-dimensions of the learning styles called avoidant, cooperative and participant, Usbec originated Afghan immigrant students points differed according to academic achievement. On the other hand, Turkish students' points from the sub-dimensions of learning styles called dependant and avoidant changed according to academic achievement.

**Key Words:** Learning Style, Grasha-Reichman Learning Style Inventory, Accademic Achievement.

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada Türk ve Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Genç bir eğitimci olarak ülkemizde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı, sınıflarda öğrencilerin aynı kabul edildiği ortamlar yaratmak yerine öğrencilerin farklılıklarıyla gökkuşağı gibi heterojen ve renkli ortamların yaratıldığı, öğrencilerin okuldan kaçmak yerine okula gitmek için sabırsızlandığı bir eğitim öğretim ortamı hayal ediyorum. Biz yeni yetişen eğitimcilerin eğitim bilimindeki yeni yaklaşımlara ve öğrenme stillerine daha duyarlı olacaklarını umuyor bu konuda çaba harcayan her eğitimciye saygılarımı sunuyorum.

Karşılıksız olarak bilgiyi paylaşmak paylaşımların en değerlisi. İyi bir eğitimci olma çabalarımda bana çok şey katan yüksek lisans eğitimim boyunca, bizlerle pek çok şey paylaşıp zaman ayıran ve gelişimime katkıda bulunan hocalarım Sayın Prof. Dr. Münire Erden, Prof. Dr. Ali Baykal, Doç. Dr. Seval Fer, Yrd. Doç. Dr. Sevinç Peker ve Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle'ye, 1200 km. uzaklığa rağmen devam ettirmeye çalıştığım "taşınmalı eğitim" sürecimin tüm zorluk ve sıkıntılara benimle birlikte katlanarak yanımda olan, öneri ve yönlendirmeleriyle bana çok şey katan danışmanım Yrd. Doç. Sertel ALTUN'a çok teşekkür ederim.

Eğitimimiz boyunca bilimsel bakış açısı kazanma sürecinde birlikte olup pek çok şey paylaştığımız, uzakta kaldığım sürede bana her konuda yardımcı olan arkadaşlarım Ferda Dikmen, Serkan Demir, Neriman Nüzket, Hakan Karataş ve Aynur Özcan'a teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca gösterdiği özveri ve anlayışla hep yanımda olan, gerçekleştirmek istediğim ideallerime saygı duyup zorluklarına benimle birlikte katlanan hayat arkadaşım, sevgili eşim Harun Özer'e çok teşekkür ederim.

İstanbul; Ocak, 2008

Ayşe ÖZER

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>ÖZ</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÖNSÖZ</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	x
<b>KISALTIMA LİSTESİ</b> .....	.xi

## 1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Öğrenme Kavramı.....	2
1.3. Öğrenme Kuramları.....	5
1.3.1. Davranışçı Kuramlar.....	6
1.3.2.Sosyal Bilişsel Kuram.....	10
1.3.3. Bilişsel Öğrenme Kuramları.....	12
1.3.4. Nörofizyolojik Kuram.....	16
1.3.5. Yapılandırmacı Kuram.....	17
1.4. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar.....	22
1.5. Öğrenme Stilleri.....	24
1.6. Öğrenme Stili Modelleri.....	28
1.6.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	29
1.6.2. John N. Harb, S. Olani Durrant and Ronald E.Terry Öğrenme Stili...32	
1.6.3. Lynne M. Celi Sarasin Öğrenme Stili Modeli.....	32
1.6.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	34
1.6.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	37
1.6.6. Grasha- Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli.....	41
1.7. Öğrenme Stillerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Önemi.....	44

1.8. Öğrenme ve Kültür.....	46
1.9. Öğrenme ve Cinsiyet.....	49
1.10. İlgili Araştırmalar.....	51
1.10.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	51
1.10.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	61
1.11. Problem.....	65
1.12. Alt Problemler.....	65
1.13. Araştırmanın Önemi.....	66
1.14. Araştırmanın Sayıltıları.....	67
1.15. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	67
1.16. Tanımlar.....	67
<b>2. YÖNTEM</b>	
2.1.Araştırma Modeli.....	68
2.2. Çalışma Grubu.....	68
2.3. Veri Toplama Araçları.....	69
2.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü.....	70
2.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	70
2.3.3. Akademik Başarı Düzeyi.....	71
2.4. Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Uygulanması.....	71
2.5. Verilerin Analizi.....	71
<b>3. BULGULAR VE YORUM</b>	
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
<b>4. SONUÇ</b>	
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	88
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	88
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	91



4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
4.2. Öneriler.....	96
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	96
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	97
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>98</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>104</b>
Ek 1. Öğrenci Bilgi Formu.....	104
Ek 2. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	105
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>108</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1:</b>	Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri... 23
<b>Tablo 2:</b>	Öğrenen Özellikleri.....33
<b>Tablo 3:</b>	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Köken, Cinsiyet, Sınıf ve Başarı Durumlarına Göre Dağılımı..... 69
<b>Tablo 4:</b>	GRÖSÖ Alt Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları..... 70
<b>Tablo 5:</b>	GRÖSÖ Güvenirlilik Analizi Sonuçları..... 70
<b>Tablo6:</b>	Türk ve Özbek Kökenli Afgan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları..... 73
<b>Tablo7:</b>	Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları ..... 75
<b>Tablo 8:</b>	Öğrencilerin GRÖSE’den Almış Oldukları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....77
<b>Tablo 9:</b>	Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri.....79
<b>Tablo 10:</b>	Özbek asıllı Afgan Göçmeni Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Anova Sonuçları..... 80
<b>Tablo 11:</b>	Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi..... 80
<b>Tablo 12:</b>	Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları..... 81
<b>Tablo 13:</b>	Türk Kz ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları..... 82
<b>Tablo 14:</b>	Türk Öğrencilerin GRÖSE’ye İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri..... 84
<b>Tablo 15:</b>	Varyansların Eşitliği için Levene Testi Değerleri..... 86
<b>Tablo 16:</b>	Türk Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Anova Sonuçları..... 86
<b>Tablo 17:</b>	Scheffe çoklu karşılaştırma testi..... 87

## ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Şekil 1.</b> Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	31

## **KISALTMA**

**GRÖSÖ:** Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği

# 1. GİRİŞ

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

## 1.1. Problem Durumu

İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenir. Öğrenmenin insan hayatı üzerindeki etkisi ve önemi, yüzyıllardır insanları öğrenme üzerinde araştırmalar yapmaya yöneltmiştir. Daha etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için, “Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği?” sorusu her dönem üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Bu konu ile ilgili birçok kuram öne sürülmüştür.

Günümüzde artık öğrenenleri tek tip gören, öğrenenlerin zihnine bilgi depolamayı hedefleyen, tüm bireyler için aynı yöntemleri kullanıp herkesten benzer sonuçları bekleyen anlayış ve yaklaşımlar terk edilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımların yerine her bireyin birbirinden farklı olduğunu, bireylerin öğrenme ile ilgili farklı tercihlerinin olabileceğini, etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bu tercihlerin göz önünde bulundurulmasının gerekliliğini kabul eden anlayış ve yaklaşımlar yaygınlaşmıştır.

Bireyler; kalıtımla getirdikleri özellikler, geçmiş yaşantılar, sosyal çevre, sosyo-ekonomik düzey, kültürleri, cinsiyetleri, anadil, zekâ, öğrenme stili gibi daha pek çok özellik açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir. Öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme süreçlerinde etkili olan en önemli bireysel farklılıklardan biridir. Bireylerin birbirinden farklı olmasını etkileyen faktörler, bireylerin öğrenme stillerinin de farklılaşmasını etkilemektedir. Bireylerin davranışları içinde yaşadıkları toplumun kültürüne göre şekillenir. Bireylerin kültürel özellikleri; etnik köken, din, anadil, cinsiyet v.b. faktörlerden etkilenir. Bireylerin kültürle ilişkili davranışlarının eğitim süreci üzerindeki etkisi önemlidir (Slavin, 2003, 103). Kültürel özellikler öğrenme stilleri üzerinde de etkilidir. Bu yüzden bireylerin öğrenme stilleri incelenirken içinde yaşadıkları toplumun kültürel özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Yapılan araştırmalar (Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000, Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2003, Bilgin ve Durmuş, 2003) bireylerin öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimcilerin bireylerin öğrenme stillerini dikkate alması, bireylerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bundan dolayı derslerdeki öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenip, ihtiyaçlarını karşılamaya uygun yöntem ve materyallerin seçilmesi öğrenenlerin akademik başarısının artırılmasında önemli rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan Göçmeni öğrencilerin öğrenme stilleri ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılmış, Türk ve Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyet ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma problemi çerçevesinde alanyazın taranarak, aşağıda öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme stili, farklı öğrenme stili modelleri, kültür, cinsiyet, öğrenme stilinin eğitim, öğrenme ve öğretim sürecindeki önemi ile ilgili konuların incelenmesine yer verilmiştir.

## **1.2. Öğrenme Kavramı**

Organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için çevresine ve çevrede meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmesi gerekir.

Çevreye uyum için, insanlarda kalıtım yoluyla gelen içgüdüsel davranışlar çok azdır. Göz kırpma, göz bebeği, salya ve diz kapağı gibi refleksler, öğrenilmemiş tepkilerimizdendir (Morgan, 2004, 76).

İnsanda bulunan bu sınırlı sayıdaki içgüdüsel davranışlar çevreye her koşulda uyum sağlamada ve tüm gereksinimlerini karşılayarak yaşamı sürdürmede yetersizdir. Bu yüzden insanlar yaşamlarını sürdürebilmek için hayatları boyunca birtakım bilgi, beceri ve davranışları öğrenmek zorundadır. Yaşamı sürdürebilmek için çevreye uyum sağlamayı öğrenme temel bir gerekliliktir. Hayvanlar bile içgüdülerinin doğuştan sahip oldukları özellikleri geliştirmek ve sınırlı da olsa yeni davranışlar öğrenmek zorunda kalabilmektedirler. Hiçbir canlı temel gereksinimlerini karşılayabilmek için çevreden nasıl yararlanacağını öğrenmeden uzun süre hayatta kalamaz. Organizma yaşamını sürdürebilmek için çevreye uyum sağlamada etkin olmak zorundadır ve organizmaya bu esnekliği ancak öğrenme süreci sağlayabilir.

Öğrenme yoluyla insanlar, çeşitli bilgi, beceri ve tutum kazanırlar. Günlük yaşamın gerektirdiği pek çok davranışı (okumak, yazmak, dans etmek, futbol oynamak, birlikte yaşamak...) öğrenme yoluyla kazanırız.

İnsanın biyolojik yapısında son on bin yıldır anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Ne var ki, on bin yıl önceki insan toplumunun yaşayış biçimiyle, bugünkü insanın yaşayış biçimini karşılaştırdığımızda, arada son derece önemli farklar olduğunu görülmektedir. On bin yıl öncesinin ilkel insanını, zaman içerisinde yolculuğa çıkararak bugünkü şehir yaşamının içine getirebilseydi, bizim her gün yaptığımız davranışları yapamaz büyük bir olasılıkla bir trafik kazasında hayatını kaybederdi. Oysa on bin yıl öncesinin insanı, bizim şu andaki sinir sistemimizin, öğrenme yeteneğimizin aynısına sahiptir. İçinde bulunduğumuz uygarlığın yaratılması, daha önceki insanlardan daha zeki veya daha yetenekli olduğundan değil, daha çok şeyin öğrenilmiş olduğundandır. İnsanın öğrenme yeteneği onun yaşayış tarzının sürekli değişmesine olanak vermektedir (Cüceloğlu, 1998, 139).

Öğrenme sözcüğünü duyduğumuzda, çoğumuz çalışmayı ve okulu düşünürüz. Ama öğrenme sadece okulla sınırlı değildir. Yaşamımızın her gününde bir şeyler öğreniriz. Bebekler hareket edebilmek için bacaklarını beşiklerine vurmaya, gençler sevdikleri şarkıların sözlerini, orta yaşta olanlar beslenme ve egzersiz düzenlerini değiştirmeyi ve her birkaç yılda bir hepimiz giyim kuşamımızda yeni tarzlar bulmayı öğrenir, önceden sevdiğimiz giysileri modası geçti diye giymeyiz. Bu son örnek öğrenmenin her zaman kasıtlı olmadığını gösterir; eski giysilerimizden hoşlanmayıp yeni tarzları sevmek için çaba harcamayız, biz farkında olmadan bizdeki değişim gerçekleşmiştir. O halde öğrenme denilen bu güçlü fenomen nedir (Woolfolk, 2004, 198).

Öğrenme, yaşantı ürünü olarak meydana gelen ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1998, 79).

Öğrenmenin tanımında üç önemli öge vardır. Bunlardan ilki, davranışta ya da potansiyel davranışta, iyiye ya da kötüye doğru meydana gelen değişikliktir. İkincisi, davranıştaki değişimin tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelmesidir. Büyüme, olgunlaşma ya da sakatlanma sonucu meydana gelen değişiklikler öğrenme değildir. Tanımın bu kısmı öğrenmeyi doğuştan gelme ve türe özgü davranışlardan ayırmaktadır. Öğrenmenin tanımındaki üçüncü öge ise davranıştaki değişikliğin

oldukça devamlı olmasının gerekmesidir. Bu ifade; güdü, yorgunluk, fizyolojik uyum gibi kaynaklara bağlı değişiklikleri öğrenme tanımından ayırmaktadır (Morgan, 2004, 77).

Öğrenme genel olarak yukarıdaki gibi tanımlansa da öğrenmenin herkesçe ortaklaşmış tek bir tanımı yoktur. Öğrenmeye farklı kuramlar açısından değişik tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir (Ataman, 2004, 219):

- Pavlov, Tolman, Thorndike ve Skinner öğrenmeyi, “uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak” olarak açıklamaktadırlar.
- Wertheimer, Köhler, Kofka, Bruner ve Ausbel öğrenmeyi, “hem zekânın hem güdülenmenin hem de transferin ürünü” olarak tanımlamaktadırlar.
- Miller, Dollard ve Piaget ise öğrenmenin; “kişinin yeteneklerine, biyolojik ve kültürel gelişimine, güdülenmişliğine, ilgisine ve öğrenme ortamının havasına bağlı olduğunu” ifade etmektedirler.

Driscoll (2000, 11), öğrenme kuramlarının öğrenme tanımları farklı olsa da öğrenme ile ilgili temel, tanımsal yaklaşımlarında ortaklıklar olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki öğrenmenin bireyin davranışında ya da potansiyel davranışında kalıcı bir değişimin olması, ikincisi ise bu kalıcı değişimin yaşantı sonucu yani bireyin dünyayla etkileşimi sonucu oluştuğudur.

Mazur (1990, aktaran, Slavin, 2003, 138), öğrenmenin genellikle yaşantıların bireyde oluşturduğu değişim olarak tanımlandığını belirtmiştir. Slavin (2003, 138), reflekslerimiz gibi doğuştan getirdiğimiz özellikler ve boy uzaması gibi gelişim sonucu olan değişimleri öğrenme kavramının dışında tutulması gerektiğini vurgulamıştır.

Hill (2002, aktaran Woolfolk, 2004, 198), öğrenmenin, genel anlamda bir bireyin bilgi ya da davranışlarında nispeten kalıcı değişikle yol açan yaşantılarla meydana geldiğini, bu değişikliğin isteyerek ya da istemeyerek, daha kötü ya da daha iyi, doğru ya da yanlış, bilinçli ya da bilinçsiz olabileceğini belirtmiştir.

Ülgen (1997, 101), öğrenmenin ürün ve süreç olarak açıklanabileceğini belirtmiştir. Ürün olarak öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu davranışlarda ve zihinsel yapıda meydana gelen doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerdir.



Süreç olarak öğrenme ise, bireyin etkileşim ortamında uyarınları algılayarak düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde belleğine kaydetmesidir.

Öğrenme; organizmanın ya da bireyin çevreye uyumunda temel ve çok önemli bir unsurdur. Bu yüzden araştırmacılar ve bilim adamları yıllardır öğrenmenin nasıl oluştuğu, öğrenmeyi nelerin etkilediği, neleri öğrenebileceğimiz gibi öğrenme ile ilgili pek çok soruya cevap vermekle uğraşmışlardır. Öğrenmenin tanımının nasıl yapılacağı, öğrenmeye hangi kuramsal bakış açısıyla yaklaşıldığına göre değişmektedir.

### **1.3. Öğrenme Kuramları**

Psikologlar, kendi psikoloji anlayışlarına göre, öğrenme konusunda bir takım görüşler ileri sürmüşler ve bu görüşlerini, gözlem ve deneylerle bilimsel temellere oturtmaya çalışmışlar, ilkeler saptamışlardır. Bu görüşlere, genel olarak, “öğrenme kuramları” denir (Binbaşıoğlu, 1995, 235).

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde, okul içinde ve dışındaki tüm durumlarda nasıl oluştuğunu açıklaması beklenir. Ancak tüm öğrenme durumlarını açıklayabilen bir öğrenme kuramı henüz oluşmamıştır (De Cecco, 1968, aktaran Senemoğlu, 1998, 99).

Öğrenen kişinin kim olduğuna, öğrenilecek olan materyalin özelliğine göre, bir öğrenme kuramı diğerinden daha etkili olabilir. Amaç ve hitap edilen kişiler değiştiğinde seçilen öğrenme kuramı da değişmelidir (Tuckman, 1991, 24).

Bu çalışmada aşağıda sıralanan beş öğrenme kuramına yer verilecektir.

1. Davranışçı Kuramlar
2. Sosyal Bilişsel Kuram
3. Bilişsel Kuramlar
4. Nörofizyolojik Kuramlar
5. Yapılandırmacı Kuram

### 1.3.1. Davranışçı Kuramlar

İnsan zihninin işleyiş biçimini incelemek, ilk başlarda psikolojinin temel konusu olarak kabul edilmiştir. İçe bakış (introspection) yöntemini kullanan o devrin psikologları, düşüncenin yapısını anlamaya çalışıyorlardı. Araştırmalardan elde edilen, güvenilir olmaktan uzak ve ne anlama geldiği belirsiz veriler, psikologlar arasında ciddiye alınmamaya başlanmıştır. Bu yüzden, Amerikalı psikolog James B. Watson 1920'lerde, zihinde olup biten düşünce ve duygularla hiç ilgilenmeden, bireyin gözlenebilen davranışlarını incelemeyi amaçlayan davranışsal yaklaşımı ortaya koymuştur (Cüceloğlu, 1998, 28). Öğrenmeyi ürün olarak görenler “davranışçılar” olarak adlandırılır. Davranışçılık terimi bireylerin davranış sebeplerini açıklamayı amaçlayan bir grup psikolojik teoriyi tanımlar (Thomas, 1985, aktaran Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 113).

Davranışçılığı teorik bir akım haline getiren Watson olmakla birlikte ondan önce bu görüşün taraftarları çıkmış ve Watson'un ortaya çıkışını hazırlamışlardır. Felsefe sahasında John Locke, fizyoloji sahasında Ivan Pavlov, psikoloji sahasında L. L. Bernard, Watson için fikir kaynağı teşkil etmişlerdir. Özellikle Pavlov'un yaptığı çalışmalar davranışçı ekolün gelişmesine zemin hazırlamıştır (Kazancı, 1989, aktaran Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 113).

Davranışçı öğrenme kuramları insanın öğrenmesi ile diğer canlıların öğrenmesini birbirine benzetir. Yalnız gözlenebilen ve ölçülebilen verileri kullanırlar. Uyarıcı ve tepki değişkenleri bağımsız ve bağımlı değişkenler olarak tanımlanır ve aralarındaki işlevsel ilişkileri açıklamak için varsayımlar oluşturulur. Diğer bir deyişle öğrenme, fiziksel konular gibi ölçülebilir ve gözlenebilir olaylar üzerinde odaklanarak incelenebilir. Öğrenme sürecinde olagelen iç değişiklikler bu kuramların ilgi alanının dışında kalır. Organizma bir “kara kutu”dur. Kutuya giren (uyarıcı) ve kutudan çıkan (teпки) ölçülebilir ve gözlenebilir. Ama bu kutunun içinde neler olup bittiği anlaşılamaz (Ataman, 2004, 260-261).

Klasik koşullama yoluyla öğrenme, ilk kez Rus bilim adamı I. Pavlov tarafından ortaya atılmıştır. Pavlov'un çalışması deneysel olarak incelenen ilk koşullanma türü olduğu için “klasik koşullanma” adını almıştır. Bu teoriye göre, insanlar ve hayvanlar doğal olarak tepki gösterdikleri uyarıcılardan farklı uyarıcılara da aynı tepkiyi göstermeyi öğrenirler. Özellikle duygusal tepkiler, korkular ve fizyolojik tepkiler bu

yolla oluşur. Pavlov'un geliştirdiği koşullanma modeli objektiftir. Davranış ve çevre uyarıcıları açık seçik gözlenebilir ve tanımlanabilir. Bundan dolayı davranışçılık akımının temsilcileri klasik koşullanma sürecine büyük önem verirler (Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 116).

Pavlov kontrollü bir deneysel ortam oluşturduktan sonra, köpeğe düzenli olarak, yiyecek vermeden hemen önce zil sesi vermiştir. Bu ilişkiyi pek çok kere tekrarladıktan sonra, yiyecek vermediği durumlarda da zil sesini duyduğu zaman, köpeğin salya salgıladığını görmüştür. Diğer bir deyişle köpek zil sesine salya akıtmasını öğrenmiştir. Pavlov, yiyecek ile salya salgılama arasındaki ilişki doğal ve otomatik olduğu için, yiyeceğe "koşulsuz uyarıcı", salyaya ise "koşulsuz tepki" demiştir. Yeni uyarıcıya (zil sesi) ise, doğal olarak köpeğin salya salgılamasına neden olmadığı için "koşullu uyarıcı", zil karşısında gösterilen salya salgılama davranışına ise "koşullu tepki" adını vermiş, bu süreci de klasik koşullama süreci olarak adlandırmıştır (Erden ve Akman, 2004,134, Senemoğlu, 1998, 103, Slavin, 2003, 140-141, Tuckman, 1991, 25-26).

Klasik koşullanma kavramının okul ortamıyla ilişkisini kurmak amacıyla bir sınavda başarısız olmuş bir öğrencinin durumu ile Pavlov'un köpeğinin şartlanması karşılaştırmalı olarak verilebilir. Çocuk başarısız olduğunda paniğe kapılmıştır. Böyle hissetmeyi aslında tercih etmemiştir. Buradaki his, istemsiz ve duygusal olup şartsız tepkidir. Başarısızlık ise şartsız uyarıcıdır. Çocuk ilk testte başarısızlık yaşantısı geçirdiği için testler şartlı uyarıcı haline gelmiştir. Burada şartsız uyarıcı ile şartlı uyarıcının eşleştirilmesi söz konusudur. Bu eşleştirme sonucunda da şartlı tepki ortaya çıkar. Çocuk başka bir sınava girdiğinde şartsız tepkiye benzer tepkiler gösterecektir (Selçuk, 2004, 133). Davranışçı öğrenme kuramında, klasik koşullanma süreci ile ilgili bitişiklik, sönme, genelleme, ayırt etme, kendiliğinden geri gelme gibi ilkeler üzerinde durulmuştur (Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 116).

Temelde bütün davranışçılar öğrenmeyi uyarıcı ve tepki arasında bir ilişki kurulması olarak ortaya koyarlar. Davranışçı kuramcılar ortak olan belirli karakteristiklerde ortaklaşsalar da aralarında bir takım farklılıklar görülmektedir. Örneğin Watson'a göre öğrenme iki ilkeye dayanır. Tekrar ve son yapılan tepki. Uyarana verilen tepki ne denli sık ve hemen art arda yapılırsa öğrenme o denli güçlenir (Ataman, 2004, 271).

Edwin R. Guthrie öğrenme teorisinde davranışların zamanda yakınlık yoluyla öğrenildiğini iddia etmiştir. Bu teoriye göre öğrenme bir işlemde tamamlanır. Tekrar ve pekiştirme öğrenme üzerinde etkili değildir (Wilson, 1974, aktaran Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 120).

Thorndike öğrenmenin üç temel kanuna bağlı olduğunu öne sürmüştür. Hazırloluş kanunu, egzersiz veya tekrar kanunu ve etki kanunu. Etki kanunu, uyarıcı ve tepki bağının (davranışın) sonucunda meydana gelen doyurucu bir etki o davranışın yapılma sıklığının artacağı, rahatsız edici bir etki ise o davranışın yapılma sıklığını azalacağını belirtir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990, 213-214). Thorndike, yapılan davranışların sonuçlarının, kişilerin gelecekte nasıl davranacaklarını etkilediğini ortaya koymuştur (Slavin, 2003, 142). Thorndike'in etki kanunu, davranışların sonuçlarına göre şekillenmesi açısından, Skinner'in ortaya koyduğu teorinin temeli olmuştur (Tuckman, 1991, 46).

Skinner teorisinin klasik U-T psikologlarından ayrı yönü, davranışı "Tepkisel Davranış" ve "Edimsel Davranış" diye ikiye ayırmasıdır. Burada tepkisel davranış uyarıcıların meydana getirdiği davranışlar, edimsel davranışlar ise organizmanın kendiliğinden ortaya koyduğu davranışlardır. Skinner öğrenmeyi uyarıcıdan değil organizmanın tepkilerinden başlatmış ve U-T formülünü ters çevirerek T-U şekline dönüştürmüştür (Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 129). Skinner'e göre bir davranışın sonucu, organizma için hoş giden, olumlu bir durum yaratıyorsa, o davranışın tekrar ortaya çıkma olasılığı artar. Davranışın arkasından olumlu uyarıcı verilerek yapılan koşullamaya edimsel koşullama denir. Bu tür koşullamada, davranışı izleyen ve organizma üzerinde hoş gidici bir etki yaratarak, davranışın (edimin) ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarıcılara pekiştirme denir. Bir davranışın arkasından gelen ve organizma için hoş gitmeyen bir durum yaratan uyarıcılar ise cezadır. Klasik koşullanmaya benzer biçimde edimsel koşullanma ile öğrenilen davranışlar uzun süre pekiştirilmezlerse davranışı gösterme sıklığı giderek azalır ve davranış söner (Erden ve Akman, 2004, 137).

Bir diğer davranışçı öğrenme kuramcısı olan C. L. Hull'ın öğrenme kuramı, bilimsel ve sistematik bir davranış kuramı olarak psikolojiye önemli bir katkıda bulunmuştur. Ancak, laboratuvar koşullarının dışında davranışı açıklama yetersizliği nedeniyle eleştirilmektedir (Senemoğlu, 1998, 193). Bu kuramın iki önemli kavramı vardır: "Alışkanlık kuvveti" (habit strenght) ve "dürtü (drive) azalması"dır. Bu kurama göre,

alışkanlık, uyarıcı ve tepki arasında gelişen kalıcı bir bağıdır. Uyarıcının tepkiye, her çağrışım yapmasında alışkanlık kuvvetlenir. Çağrışım, belirli bir dürtü azalması ile birlikte bulunur. Örneğin, çocuk yuvarlak bir kutunun içinde bulunan şekerini bulmayı öğreniyor. Çünkü burada, uyarıcı (yuvarlak kutu) ve tepki (kutunun kapağının açılması) bağıntısı vardır. Şeker yendiği zaman, açlık dürtüsündeki azalma ile birlikte çağrışım olur ve bu da alışkanlık kuvvetini arttırarak öğrenmeye yol açar (Silverman, 1974, aktaran Binbaşıoğlu, 1995, 250). Hull'a göre, öğrenme burada görüldüğü gibi çağrışıma ve dürtü azalmasına dayanır. O'na göre bu, pekiştirmenin temelidir (Binbaşıoğlu, 1995, 250).

Davranışçı öğrenme kuramcılardan son olarak Tolman'ın görüşlerine yer vermek gereklidir. O'nun görüşleri bilişsel öğrenme sürecine geçişte önemli rol oynamaktadır. Öğrenme kuramlarına bakıldığında birleştikleri noktalara göre bunları sınıflamak mümkün olsa da hepsi bütünlüklü bir sürecin parçaları olduğundan onları birbirinden keskin bir çizgiyle ayırmak doğru değildir. Tolman'ın görüşleri de öğrenmeyi açıklama çabalarında bir geçiş sürecinde yer aldığından ne tam anlamıyla klasik bir davranışçı kuram ne de tam anlamıyla bilişsel öğrenme kuramıdır. Alanyazın incelendiğinde bazı kaynaklarda (Cüceloğlu, 1998, 163; Ataman, 2004, 301, Binbaşıoğlu, 1995, 253), O'nun görüşlerine bilişçi kuramlarda yer verildiği, bazı kaynaklarda (Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 151), bilişsel-davranışçı öğrenme kuramı adıyla yer verildiği, bazısında ise (Schultz ve Schultz, 2002, 412) Tolman'ın görüşleri davranışçılara dâhil ederek incelenmekle birlikte O'nun klasik bir davranışçı olmadığını açıklamıştır. Bu çalışmada Tolman'ın görüşlerine, davranışçı ve bilişsel kuramlar arasındaki geçiş sürecinde yer aldığı belirtilerek, davranışçı öğrenme kuramlarının incelendiği bölümde yer verilmiştir.

Tolman'ın davranışı moleküler seviyede, uyarıcı-tepki bağları açısından incelemekle ilgilenmemiş, davranışın temel, basit üniteleri ile sınırların, kasların ve bezlerin faaliyetleri ile ilgilenmemiştir. Tolman'ın odaklandığı nokta tüm organizmanın toplam tepkileri, yani molar davranışlar idi. Bu açıdan bakıldığında Tolman'ın sistemi davranışçılık ile Gestalt kavramlarını birleştirir (Schultz ve Schultz, 2002, 412). Tolman öğrenme deneyindeki farelerin, öğrenme durumunda yer alan birimlerin zihinsel resimleri ile bir bilişsel harita (cognitive map) geliştirdiğini öne sürmüştü ve tezini gizil öğrenme (latent learning) üzerine yaptığı araştırmalarla desteklemiştir. Gizil öğrenme, öğrenme sürecinin deney yapılırken kendini göstermediği, fakat daha

sonraki bir anda öğrenilen davranışın ortaya çıktığı durumlara verilen bir addır (Cüceloğlu, 1998, 163-164). Her gün geçtiğimiz, yürüdüğümüz sokakların, binaların, mağazaların yerleri hakkında farkında olmadan bilişsel haritalar geliştiririz. Herhangi bir mağazaya gitmemiz gerektiğinde veya bir yer tarif ederken birden bire bu yerleri bildiğimizi fark ederiz. Aslında daha önce geliştirdiğimiz bilişsel haritaları kullanırız ve o anda öğrenmiş oluruz. Çünkü daha önce ne bildiğimizin farkında değilizdir (Ataman, 2004, 301).

Öğrenmeyi açıklayabilme çalışmalarında bugün oldukça ilerlenmiştir. Davranışçılığın açıklayamadığı pek çok öğrenme durumu artık açıklanabilmektedir. Davranışçılığa bugünden bakınca eskimiş veya geçerliliği geçmekte olan teoriler gibi görünse de bugünlere nasıl gelindiğini anlamada davranışçı kuramları anlamamanın önemi büyüktür ve dönemi içinde bakıldığında davranışçılık o döneme kadar ortaya atılan kuramlara göre çok önemli bir değişimi başlatmıştır. Bunu bugünden bakarak değil o dönemdeki koşulları okuyarak daha iyi anlayabiliriz. Ayrıca özellikle duyuşsal davranışların bir kısmını açıklamada davranışçı teoriler günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır.

Öğrenmeyi açıklama çabaları süreci davranışçı teorilerden sonra, öğrenmeyi yaşamdan yalıtılmış deney düzeneklerinde değil sosyal ortamlarda oluştuğunu öne süren kuramlarla, uyarıcı tepki arasındaki bağı kurarken insan beyninin içinde neler olduğunu merak edip, insan zihnini işleyişine yönelen kuramlarla devam etmektedir.

### **1.3.2. Sosyal Bilişsel Kuram**

Klasik ve edimsel koşullanma kuramları insan ve hayvan davranışlarının hangi uyarıcılarla azaldığı ya da çoğaldığını açıklamaktadır. Ancak insanların görece olarak karmaşık davranışları, doğrudan pekiştirilmeden bir kerede tüm özellikleri ile gösterdikleri gözlenmektedir. Örneğin öğrenciler parmak kaldırarak söz istemeyi, öğretmen geldiği zaman sessiz durmayı genellikle doğrudan pekiştireç almaksızın öğrenirler. Bu tür öğrenmeleri açıklayan en önemli kuramlardan biri, gözlem yoluyla öğrenme kuramıdır (Erden ve Akman, 2004, 145).

Bazı kaynaklarda (Selçuk, 2004, 154, Erden ve Akman, 2004, 145) davranışçı yaklaşım bölümünde “gözlem yoluyla öğrenme” ya da “sosyal öğrenme” olarak yer verilen Bandura’nın öncülüğünü yaptığı bu yaklaşım, bu çalışmada sosyal bilişsel kuram olarak adlandırılıp ayrı bir bölüm olarak incelenmektedir.

İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Plato ve Aristo'ya kadar gitmektedir. Onlara göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır. Gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi ise Thorndike'tir. Miller ve Dollard da organizmanın diğer organizmalarının etkinliklerini gözleyerek öğrenebilecekleri görüşünü benimsemiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapmışlardır (Hergenhahn, 1988, aktaran Senemoğlu, 1998, 221-222). Bu çalışmada Thorndike, Miller ve Dollard'ın görüşlerinin ayrıntılarına girilmeden sadece Bandura'nın görüşlerine değinilecektir. Bandura'nın yaklaşımı öğrenmeyi, içinde bulunduğu sosyal ortamlarda incelediği için sosyal öğrenme kuramı olarak adlandırılır (Sprinthall ve Sprinthall, 1990, 259).

Bandura'ya göre, gözlemin bireyi bilgilendirme işlevi de vardır. Bandura insanların çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemlediklerini, bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olan durumlarda davranışı gösterdiklerini öne sürmüştür. O'na göre model alınan davranış saklanabildiği ve değişikliğe uğratılabildiğine göre, gözlenen davranışların bireyin belleğine kodlanması ve gerektiği zaman hatırlanması gerekir. Bu özelliklerinden ötürü gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel boyutu da önemlidir (Erden ve Akman, 2004, 146). Bandura, düşünme süreçlerinin (inançlar, beklentiler ve eğitim gibi) dışa ait pekiştirme tarifeleri üzerinde etkili olduğunu düşünür. O'na göre davranışsal tepkiler, bir robot veya makine örneğinde olduğu gibi, otomatik olarak dışsal bir uyarıcı tarafından başlatılmaz. Birey neyin pekiştirildiğinin farkındadır ve aynı şekilde davranırsa aynı ödülün tekrar geleceğini umduğu için, bir dış uyarıcı davranışı değiştirebilir (Schultz ve Schultz, 2002, 445).

Bandura davranışımızı etkileyen modellerin nitelikleri hakkında geniş çaplı araştırmalar yapmıştır. Edindiği sonuçlar göstermiştir ki, en fazla bizimle aynı yaşta ve cinsiyette olan insanların davranışlarından etkileniyoruz. Bundan başka statüsü ve prestiji yüksek modellerden de etkilenme eğilimindeyiz. Ayrıca yapılan davranışın tipi taklit derecemizi etkilemektedir. Basit davranışlar karmaşık davranışlara göre daha fazla taklit ediliyor. Düşmanca ve saldırgan davranışlar kuvvetle taklit edilen davranışlar arasındadır, özellikle de çocuklar tarafından (Bandura, 1986, aktaran Schultz ve Schultz, 2002, 446).

Gözleyerek öğrenmenin dört evresi vardır (Selçuk, 2004, 155-156, Demir, Yavuzer, Koç, 2006, 148, Slavin, 2003, 159). Bunlar;

- Dikkat evresi: Gözleyerek öğrenmenin ilk evresi dikkattir. Dikkat evresi gözlenen modelin öğrenilecek olan konuyla ilgili ya da ilgisiz özelliklerini seçmek için gereklidir. Seçici dikkat yoluyla birey gözlediği modele daha iyi yoğunlaşır.
- Hatırlama evresi: Bu evrede gözlenen davranışla ilgili semboller kodlanır ve bu kodlamalar bilişsel olarak örgütlenir. Bu esnada gözlenen davranış hafızaya transfer edilir. Daha sonra, zihindeki bu örgütlemeler açık ya da örtülü bir şekilde tekrar edilir. Açık tekrar, bir davranışın veya işlemin fiziksel olarak deneme mahiyetinde kısmen uygulanmasıdır. Örtülü tekrar ise davranışın zihinden, hayal edilerek tekrar edilmesidir.
- Yeniden Üretme: Bu evreye gelindiğinde öğrenme henüz tamamlanmamıştır. Bunun için öğrencilerin öğretmenin gösterdiği modeli ne derece yapabildiklerine bakılması gerekir. Öğretmen kontrollü bir şekilde öğrencinin gözlenen davranışı yapmalarını ister. Gerekirse ipuçları ve geri bildirim vererek, öğrencinin öğrenmesi gereken davranışı en iyi şekilde ortaya koymasını sağlar.
- Güdüleme: Model alanın başarıları takdir edilir ve teşvik edilirse; doğru davranışların tekrar edilme ihtimali artar ve gözleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığı sağlanır. Bunun için bireylerin modeli taklit etme eğilimleri pekiştirilmelidir. Bandura'ya göre pekiştirmenin iki işlevi vardır. Birincisi, gözleyenlerde modelin pekiştirilen davranışı gibi davrandıkları takdirde kendilerinin de pekiştirileceklerine ilişkin beklenti yaratır. İkincisi, öğrenmenin performansla dönüştürülmesinde harekete geçirici olarak işlev yapar.

### **1.3.3. Bilişsel Öğrenme Kuramları**

Özellikle II. Dünya savaşından itibaren psikoloji camiasında davranışçı ekole karşı çıkan çok sayıda bilim adamı, davranışçılığın yetersizliği konusunda bir tartışma başlatmıştır. Bütün bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar, hayvan davranışlarını açıklamada yeterli olabilecek basit uyaran-tepki bağının insanlara tam anlamıyla



genellenemeyeceğini vurgulamışlardır. Neticede bir öğrenme problemi ile karşılaştıklarında insanlar ne düşünüyorlar ve ne yapıyorlar noktasına gelinmiştir. Böylece bilişsel yaklaşım doğmuştur (Selçuk, 2004, 137).

1912–13 yıllarında Amerika’da davranışçı yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak ele alırken, Almanya’da bir grup bilim adamı da öğrenmede önemli rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamıştır. Bu küçük grup kendilerine “Gestalt Psikologları” adını vermiştir. Gestalt psikologlarının özellikle algı üzerine yaptıkları araştırmalarla başlayan, öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar, daha sonra Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı, Atkinson ve Shiffrin’in bellek modelleri, Bruner ve Ausebel’in öğretim modelleri ile hızla gelişmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır (Erden ve Akman, 2004, 156).

Biliş, insanın dünyayı ve kendisini algılamada kullandığı işlemler bütünüdür. Biliş kavramından yola çıkan bilişçi öğrenme kuramları ise, uyarıcı ve tepki arasındaki içsel süreçlere odaklanarak, organizmanın bilgiyi nasıl edindiğini ve bu bilgiyi problemleri çözmek üzere nasıl kullandığını açıklamaya çalışmıştır (Curzon, 1990, aktaran Ataman, 2004, 298). Bilişçi öğrenme kuramlarının öncülerinden olan Gestalt Psikologları, Max Wertheimer, Kurt Kofka ve Wolfgang Köhler, Gestalt kavramını 1910 yılında ortaya atmışlardır (Ataman, 2004, 300).

Onların öğrenme ile ilgili görüşleri, algılamayla ilgili çalışmalarına dayanmaktadır. Onlara göre algısal örgütlenme yasaları, öğrenmeyi de açıklamaya yardım etmektedir (Bower ve Hilgard, 1981, aktaran Senemoğlu, 1998, 246). Bireyin, geçmişine veya beklentisine bağlı olarak farklı algılar geliştirebileceğini belirten Gestalt psikologlarına göre öğrenme, parçaların organize edilmesi, ilişkilendirilmesi sonucu bütünün kavranmasıdır (Ataman, 2004, 300). Gestaltçılara göre bizler dünyayı bütün olarak algılarız. Bize gelen uyarıcıları birbirinden ayrılmış bir şekilde değil, bir arada anlamlı bütünler halinde örgütlenmiş bir biçimde görürüz (Hergenhahn, 1988, aktaran Senemoğlu, 1998, 245). Gestaltçılara göre beyin, kendisine gelen duyuusal uyarımları anlamlandırmakta, basitleştirmekte, tamamlamakta, organize etmektedir. Gestaltçılar aktif zihin gücüne inanmakta ve bu gücün de kalıtım yoluyla belirlendiğini savunmaktadırlar (Senemoğlu, 1998, 245).

Wertheimer'ın, algısal organizasyon ilkeleri 1923 yılında bir raporda sunulmuştur. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

- Yakınlık (Proximity): Algımızda zaman veya mekânda birbirine yakın olan parçaları birlikte algılama eğilimi vardır.
- Süreklilik (Continuity): Algımızda belirli bir doğrultuyu izlemeye ve elementleri onları bir süreklilik veya akış doğrultusunda birleştirmeye yönelik bir eğilim vardır.
- Benzerlik (Similarity): Birbirine benzer parçalar bir grup oluşturacak şekilde birlikte algılanırlar.
- Bütünleme (Closure): Algılama sürecinde parçaları eksik olan figürleri tamamlama, boşlukları doldurma eğilimimiz vardır.
- Basitlik (Pragnanz-Simplicity): Bir figürü uyarıcı koşulları altında mümkün olduğu kadar “iyi” görme eğilimimiz vardır.
- Şekil/zemin (Figure-ground): Tüm algılamalarda bir şekil ve zemin vardır. Şekil, arka yüzeyi oluşturan zemin içinde anlam kazanır. Şekil, zeminden daha büyüktür ve belirgindir. Algı organizasyonumuza göre şekil ve zemin yer değiştirebilir (Schultz ve Schultz, 2002, 478-479).

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri de Bilgiyi İşleme Kuramıdır. Bilişsel öğrenme kuramcıları insanların öğrenme süreciyle, bilgisayarların işleyiş sistemlerini benzetmişlerdir. Bu benzetmeye göre, hem bilgisayar hem de insan, bilgiyi çevreden alırlar, bilgisayara bilgi, klavye veya CD'ler ile aktarılırken, insanlar duyu organlarını kullanırlar. Bilgisayara girilen veriler, bilgisayar tarafından değiştirilir, kayıt edilir ve saklanır. Bu işlem elektronik devreler ve yazılımlarla sağlanır. İnsan da yeni bilgiyi değiştirir, hali hazırda olan bilgileri ile birleştirir ve saklar. Bunu sinir sistemi ile gerçekleştirir. Son olarak bilgisayar bilgiyi ekranda göstererek ya da yazıcı aracılığı ile dışarı çıktı olarak verirken, insanlar da el, ağız gibi organlarını kullanarak bilgiyi davranışa dönüştürerek gözlenebilir hale getirir (Erden ve Akman, 2004, 159).

Bilgiyi işleme modeli iki temel ögeye sahiptir. Bu temel öğelerden biri, üç tür bellekten (Duyuşsal bellek, Kısa Süreli (İşleyen) Bellek ve Uzun Süreli Bellek) oluşan bilgi depolarıdır. Diğer öge ise, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını

sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir (Senemoğlu, 1998, 271).

Selçuk (2004, 177) bilgi depoları ve bilişsel süreçlere, biliş bilgisini de ekleyerek bilgiyi işleme modelinin temelde üç öğeden meydana geldiğini belirtmiştir.

- Bilgi depoları: Bilgisayardaki merkezi işlem birimi ve harddiskin karşılığı olarak duyuşsal kayıt, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza. Tıpkı bir adres defteri gibi bilgiyi tutarlar.
- Bilişsel süreçler: Bilgiyi bir bilgi deposundan bir diğerine aktaran içsel zihinsel eylemlerdir. Dikkat, algı, tekrar, kodlama, geri getirme süreçleri vardır.
- Biliş bilgisi (Metacognition): Bireyin bilişsel süreç ve ürünleriyle ilgili bilgisi ve bu konudaki farkındalığına biliş bilgisi denilmektedir.

Bir bilgi birimine ne kadar çok yoldan ulaşabilirsek, bilgi o kadar iyi organize edilmiş demektir ve bilgi uzun süreli anlamsal bellekte o derece iyi saklanıp geriye getirilebilir. Uzun süreli bellekte bilgi yok olmaz; ancak bilgi kaybedilebilir (Senemoğlu, 1998, 287).

Öğrenme, dikkat etme süreciyle başlar. Çevremizde çok uyarıcı olmasına rağmen sadece dikkat ettiğimiz, bizim için önemli olan bilgiyi öğreniriz. Duyusal kayıta bilgiyi işleme dikkat ile başlar. Duyusal kayıta gelen belli uyarıcılara dikkat ettiğimizde *algılama* süreci başlar. İşleyen belleğe (kısa süreli bellek) giren bilgi, duyuşsal kayıta gelen çevresel uyarıcılardan, öğrenenin sadece algılayabildiği bilgilerdir. Algılama, duyuşsal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması sürecidir. Algılama, bireyin zihinsel kuruluşu, geçmiş yaşantıları, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi ve pek çok başka içsel faktörden etkilenir. Bu durumda işleyen bellekteki bilgi “objektif gerçek” değil, “algılanan gerçek”tir. Bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniyedir. Tekrar edilmediğinde bilgi kısa süreli bellekten kaybolur. Kodlama işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan önceki bilgilere ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilme sürecidir. Yeni gelen bilgi ile var olan eski bilgiler arasında ne kadar çok sayıda ilişki kurulursa, bilgi o kadar anlamlı hale gelmektedir. Bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilmesi, bilginin uzun süreli bellekten bulunarak açığa çıkarılma sürecidir. Bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi

uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Bilgi etkili bir şekilde kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez (Senemoğlu, 1998, 290-327).

Bilgi, ya doğrudan kısa süreli bellekten ya da uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilerek tepki üreticilere gönderilir. Tepki üreticiler, bilgiyi sinirsel mesajlara dönüştürerek vericilere (kaslara) gönderir ve kasları harekete geçirir. Böylece vericiler, öğrenenin kendini ve çevresini etkileyen performansı üretir. Performans, öğrenme ve başka faktörlerin etkileşimi sonucu doğrudan gözlenebilen davranışlardır (Senemoğlu, 1998, 337).

Sonuç olarak öğrenmeyi uyaran ve tepki bağıyla açıklamayı yetersiz gören bilişsel öğrenme kuramcılarının görüşleri, büyük bir değişimi başlatıp dikkatleri insan zihninin işleyişine çekmeleri açısından önemlidir. Bundan sonra öğrenmeyi açıklayabilme çabaları gelişerek insan beyni üzerinde odaklanmıştır. Aşağıda insan beyninin işleyişine odaklanan bu öğrenme kuramlarına yer verilmiştir.

#### **1.3.4. Nörofizyolojik Kuram**

Beyin temelli öğrenme kuramı olarak ta adlandırılan bu kuramın temsilcisi Donald Hebb'dir. Beyin temelli öğrenme, insan beyninin yapısına ve işlevine dayanan bir öğrenme kuramıdır. Bu kuramda anahtar kavram, normal beyin süreci ile tutarlı öğrenme fırsatları sağlamadır. Beyin hakkında bilinenler "sinir sistemi, beyin, beynin biyolojik temelleri, algı, zihin ve öğrenme çalışmalarını" içeren nörobilimden gelmektedir. Nörobilim, beyin ve sinir sistemi ile bilişsel davranışlar arasında bağlantı kurmaya yardımcı olur (Brewer, 1999 aktaran Köksal, 2005, 112).

Hebb, beyindeki hücrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. "Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa, beyinin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olmalıdır." Düşüncesinden hareket eden Hebb, öğrenme sonucunda beyinde meydana gelen fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır (Ataman, 2004, 234).

Sinir sistemi, bilgiyi işleme, yorumlama ve depolama, organlara, adalelerine ve salgı bezlerine komut verme gibi görevleri olan merkezi sinir sistemi ve merkezi sinir sistemine giden ve gelen bilgiyi taşıyan periferik sinir sistemi olarak ele alınır. Sinir sisteminin en ufak birimi nöronlar (sinir hücreleri)'dir. Nöronlar dentrit ve aksonlardan oluşmuştur. Dentrit'ler bir ağacın kökleri gibi çatallaşmış bir yapıdır. Bu yapılar anten gibi mesajları toplamaktan sorumludur. Aksonlar ise sinir

hücrelerinden mesajları diğer sinir hücrelerine, adalelere veya salgı bezlerine taşımakla görevlidir. Bir sinir hücresinin aksonu diğerinin dentriti ile temas halindedir. Bunların birleştiği yer sinapslardır. Mesajlar bir sinir hücresinin aksonundan, diğer bir sinir hücresinin dentritine aktarılarak taşınır (Aydın, 2005, 163-165).

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu kuramda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak ta açıklanmaktadır. Araştırmalar biyolojik bilgi depoları niteliğindeki RNA'ların ergenlik yaşlarına doğru arttığını, öğrenme kapasitesinin azalması ile birlikte, yaşlılıkta da azaldığını göstermektedir (Yavuzer, Demir, Koç, 2006, 181).

İnsanın zihin kapasitesi onun beynindeki nöron (sinir hücresi) sayısına değil, nöronlar arasında kurduğu bağlantılara bağlıdır. Bağlantılar beyne ulaşan veriler sayesinde oluşur. Beyin ne kadar kullanılırsa o kadar güçlenir. Yeni oluşturulan bağlantılarla beyin her bölgesi örümcek ağı ile donatılır. Kullanıldıkça daha sonraki yolculukları kolaylaştıran geniş otobanlar açılır. Beyin işler hale gelir (Özden, 2005, 41-43).

Beynin işleyişi ve öğrenme gerçekleşirken beyinde meydana gelen değişiklikler çok daha ayrıntılıdır. Ancak bu çalışmada bu konunun ayrıntılarına girilmeyecektir. Sonuç olarak nörofizyolojik kuramların getirdiği açılımlar öğrenmeyi açıklayabilme çalışmaları açısından çok önemli bir noktadadır. Bu kuramların sağladığı bilgiler, özellikle eğitimcilerin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamalarında, onlara farklı bakış açıları sağlamaktadır.

### **1.3.5. Yapılandırmacı Kuram**

Yapılandırmacı kuramların özünde öğrenenin bireysel olarak bilgiyi keşfedip dönüştürerek kendine ait bilgi haline getirmesi fikri yer almaktadır (Anderson, Greeno, Reder ve Simon, 2000, Brown, Collins ve Duguid, 1989, Steffe ve Gale, 1995, Tishman, Perkins ve Jay, 1995, Waxman, Pardon ve Arnold, 2001, aktaran Slavin, 2003, 256). Yapılandırmacı yaklaşım sistematik bir şekilde 1960'lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerin felsefe tarihinde rastlanmaktadır. Sokrates yaklaşık iki bin yıl önce, "Bilgi sadece algıdır."

demiş, Onsekizinci yüzyıl filozoflarından Vico, karmaşık insan yapısının biçimlenmesinde duygular, özelemler, saplantılar ve düşlerin etkisini vurgulamış, Descartes'çı doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklığı savunmuştur (Şimşek, 2004, 117). Çek eğitim reformcusu ve din adamı Comenius, dil eğitimine ilişkin bu doğrultudaki görüşleriyle tanınmış; geleneksel sınıf düzenine karşı çıkan Bayan Montessori, geniş ölçekli öğrenci inisiyatifini öne çıkarmıştır (Şimşek, 2004, 117).

Yapılandırmacı yaklaşımlar, Piaget, Vygotsky, Gestalt psikologları, Bartlet, Bruner ve John Dewey'in çalışmaları temelinde şekillenmişlerdir (Woolfolk, 2004, 323). Yapılandırmacılık, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması anlamına gelir. Bu yaklaşıma göre öğrenme denilen şey de bilgiyi bireysel ya da sosyal olarak anlamlandırma ya da yapılandırma sürecidir (Özden, 2005, 55).

Yapılandırmacılığın öğrenme ile ilgili iki temel varsayımı vardır. Bunlardan ilki bilginin birey tarafından etkin şekilde biçimlendirildiği, edilgen bir şekilde dış dünyadan alınmadığıdır. İkinci varsayımı ise öğrenmenin, bireyin zihnindeki dünyadan bağımsız bir keşif süreci değil, onun zihinsel dünyasını düzenlemeye dönük bir uyarılma süreci olduğudur (Matthews, 1992, aktaran Şimşek, 2004, 123).

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1994, aktaran Deryakulu, 2001).

Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Önbilgiler ve yaşantılar yapılandırma sürecini etkilemektedir. Çeşitli ortamlarda geçirdiği yaşantılar bireyde bir dengesizlik, bir problem yaratır. Birey bunu çözmek için geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerine, kavramlarına ve bilgilerine dayanarak olası çözümler düşünür. Bu çözümlerden doğru olanlar, daha sonra kullanılmak üzere saklanır. Bazı yazarlar buna “şema” demektedir (Açıkgöz, 2003, 61-62).

Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere

yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür (Deryakulu, 2001).

Yeni öğrenilenler önceki bilinenlerle yukarıdaki gibi uyumlu değil ise öğrenen ya var olan bilgilerin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılandırılması gerektiğini, ya var olan düşüncelerini yeniden yapılandırmadan otorite tarafından doğru yanıt beklenir ve ezberlenir. Böyle olunca benzer bağlamlarda bu bilgi hatırlanır farklı bağlamlarda hatırlanamaz, ya da öğrenen hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez (Appleton ve Asoko, 1996, aktaran Açıkgöz, 2003, 62).

Yapılandırımacılığa göre zihinde oluşturulan yapılar bireylere özgüdür. Dolayısıyla bir bireyin oluşturduğu yapıları bir başkasına aktarması olanaksızdır. Öğretmenler de kendi zihinlerindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilere aynen aktaramaz. Anlattıkları öğrenciler tarafından yorumlanıp dönüştürülerek öğrenilir. Öğretmenlerin öğretmeye çalıştıklarının, öğrenciler tarafından aynen öğrenilememesinin nedeni de budur (Açıkgöz, 2003, 64). Yapılandırımacılık bireyin bilgiyi yapılandırma sürecinde bireylerin geçmiş yaşantılarının ve ön öğrenmelerinin önemli olduğunu vurgularlar.

Bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin bilinenler, eğitim durumlarının düzenlenmesinde temel alınır. Öğrenmenin pasif olarak bilgiyi dışarıdan alarak gerçekleştiği düşüncesi temel alındığında eğitim durumlarında bilginin aktarılmasına önem verilir. Eğer öğrenmenin etkin olarak birey tarafından gerçekleştiği düşüncesi temel alınır, anlama ve anlam geliştirmeye önem verilir. Yapılandırımacı öğrenme yaklaşımı geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, bireyin öğrenme sürecinde aktif olarak, bilgiyi zihinsel şemalarında yerli yerine oturtabilmesidir (Özden, 2005, 56).

Öğrencilerin aktif öğrenenler olması gerektiğine vurgu yapmasından dolayı yapılandırımacı stratejiler öğrenci merkezli öğretim olarak adlandırılırlar. Öğrenci merkezli sınıflarda öğretmen sınıfın merkezindeki bilgi aktaran, sınıf etkinliklerini

yöneten kişi olmaktan çıkıp sınıfın kenardaki öğrencilere kendi anlamlarını keşfedip oluşturmalarında yardımcı olan rehber kişi haline gelir (Weinberger ve McCombs, 2001, Windschitl, 1999, aktaran Slavin, 2003, 258).

Yapılandırmacılık, kuramsal açıdan kendi içinde bilişsel yönelimli ve toplumsal yönelimli yapılandırmacılık olarak iki değişik eğilimi barındırmaktadır. Her ne kadar, kuramsal olarak bilişsel ve toplumsal yönelimli yapıcı görüşlerde öğrenme sırasında öğrencilerin bilgiyi yapılandırması bireysel ya da toplumsal bir etkinlik olarak iki farklı biçimde değerlendirilmekteyse de, birçok öğretim uygulaması özünde bu iki anlayışı harmanlayarak kullanmakta, öğrencilerin öğrenme sırasında bilgileri hem bireysel, hem de toplumsal olarak yapılandırdıklarını belirtmektedirler (Deryakulu, 2001).

Woolfolk (2004, 323), yapılandırmacılığın türlerini, psikolojik/bireysel (individual) yapılandırmacılık ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Psikolojik/bireysel (individual) yapılandırmacılardan olan Piaget öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleştiğini vurgularken sosyal yapılandırmacılardan Vygotsky sosyal etkileşim ve kültürel yapının öğrenmenin gerçekleşmesinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Piaget, sosyal çevrenin gelişim üzerinde önemli bir faktör olduğunu kabul etmektedir ama zihinsel işleyişte sosyal etkileşimin temel bir mekanizma olduğuna inanmamaktadır (Moshman, 1997, aktaran Woolfolk, 2004, 324).

Yapılandırmacı yaklaşımlar arasında farklılıklar olmakla birlikte kuramlar arasında birbirine ters düşen fikirler yoktur. Son zamanlarda yapılan tartışmalar ve eleştiriler sonucunda bilişsel ve sosyal yapılandırmacı kuramlar birbirine yaklaşmakta ve bütüncül bir yaklaşım gelişmeye başlamaktadır. Yapılandırmacı eğitim programcılarının çoğu, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme ve keşfe dayalı öğrenmeyi vurgulayan Vygotsky'nin kuramına ağırlık vermektedir (Tynjala, 1999, aktaran Demirel ve Koç, 2004, 176).

1992 yılında APA (American Psychological Association)'nın "Öğrenen Merkezli Psikoloji Prensipleri: Okulların Yeniden Düzenlenme Kılavuzu" adında yayınladığı doküman 1997'de yeniden düzenlenmiştir (American Psychological Association, 1992, 1997; Alexander ve Murphy, 1994, aktaran Slavin, 2003, 264). Bu yayın, yapılandırmacı yaklaşım üzerine çalışan eğitim psikologlarının öğrenme ve



motivasyon üzerindeki ortaklaşmış fikirlerini yansıtmaktadır. Bu yayında yer alan Öğrenen Merkezli Psikoloji Prensipleri, öğrenenin aktif bir şekilde;

- Bilgiyi kendi yaşantılarıyla anlamlandırarak,
- Başkalarıyla birlikte çalışıp sosyal olarak anlam oluşturarak,
- Bilgiyi keşfederken büyüklerin ya da bir ödülün motivesiyle değil kendi kendini motive ederek,
- Kendi öğrenme stratejilerinin farkında olarak,

yeni karşılaşılan problem ya da durumlarda bunları kullanabilecek yetenekte olup, bilgiyi zihninde yapılandırabilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Slavin, 2003, 264).

Yukarıda da belirtilen öğrenen merkezli yaklaşımların belirttiği öğrenen özellikleri, yapılandırmacı kuramların öğrenene bakışında ortaya koyduğu temel ilkeler üzerinde şekillenmiştir.

Yapılandırmacı ortamların bilişsel öğrenme ürünlerinin kazandırılmasında geleneksel ortamlardan daha etkili olduğu araştırmalarla (Christianson, Fisher, 1999, Demirel, Taş, Tüfekçi, Yazçayır ve Yurdakul 2000, Freppon, McIntyre, 1999, Koç, 2002, Lord, 1999, Özkan, 2001, aktaran Demirel ve Koç, 2004, 179) kanıtlanmıştır. Yine araştırmalarda yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin dersten zevk aldığı, dersi daha eğlenceli ve ilginç bulduğu, daha fazla sorumluluk aldığı, büyük bir enerji ve istekle çalıştığı, daha cesaretli ve azimli olduğu dikkati çeken duyuşsal kazançlardır. Görüldüğü gibi yapılandırmacı yaklaşım hem duyuşsal öğrenme ürünleri hem de üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada geleneksel yöntemlerden daha etkilidir. Bunun en önemli nedeni yapılandırmacı eğitimin ilk ilkesi olan, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandığı ve kendi öğrenmesini yönettiği görüşüdür (Demirel ve Koç, 2004, 179).

Yurt dışında uzun zamandan beri kabul görüp uygulamaları yaygınlaşan yapılandırmacı kuramlar özellikle son yıllarda ülkemizde de yaygın olarak kabul görmektedir. Öğretmenin her şeyi tam olarak anlatsa da bunun yarar sağlamayacağı, asıl önemli olanın öğrenenin edilgen bir alıcı konumundan çıkarılıp, aktif hale gelerek kendi zihninde olup bitenlere hakim olması fikri zamanla ülkemizde de uygulamalara daha sağlıklı ve yaygın bir şekilde yansıtacağı hedeflenmektedir.

#### 1.4. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır. Diğer bir deyişle biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelir ve kültürel özelliklerden etkilenerek sosyal bir varlık haline dönüşür. Bu nedenle bireyin gelişmesinde ve farklılaşmasında kalıtım ile içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevrenin etkileşimi önemli rol oynar (Erden ve Altun, 2006,14).

Bireyler arasında sayısız farklar vardır. Bireylerin boy, ağırlık, yüz çizgileri ve beden biçimlerine ilişkin farklar kolayca, doğrudan gözlenebilirken ilgi, yetenek, başarı, tutum ve kişilik gibi nitelikleri dolaylı olarak gözlenebilmektedir. Bireysel farklılıkları ortaya çıkaran farklılıklar var ya da yok türünden kategorik farklar olabilirse de daha çok derece farklılıklarıdır. Bireysel farklılıklar dölleme ile canlı organizmanın oluşumundan başlayarak, kalıtım ve çevre faktörlerinin birlikte etkisi ile ortaya çıkmaktadır. Pek çok nitelik ve davranışların oluşmasında çevre ve kalıtım aynı derecede önemli rol oynamakla beraber, çevreye göre kalıtımın veya kalıtıma göre çevrenin daha geniş ölçüde etkin olduğu nitelikler, yetenek ve davranışlar da vardır. Genel yetenek, mizaç ve kişiliğe ilişkin çeşitli özellikler çevre ve kalıtımın karşılıklı etkileşimleri sonucu, beden yapısına ilişkin özellikler geniş ölçüde kalıtımın, tavır, değer, ilgi ve alışkanlıklar geniş ölçüde toplumsal ve doğal çevrenin oluşturduğu nitelik ve davranışlardır (Özgüven, 2002, 19). Kalıtım yoluyla geçecek özellikleri belirleyen genlerin % 95'i tüm insanlarda aynıdır ve insanların ortak özelliklerini oluşturur, genlerin % 5'i ise bireysel farklılıkları ortaya çıkaran özelliklerimizi belirler (Jensen, 2000 aktaran Erden ve Altun, 2006,14).

İnsanlarda kalıtımsal yolla geçen özellikler içinden kan grubu, göz ve deri rengi gibi sadece birkaç özellik çevresel etmenlerden etkilenmeden bireyin yaşamı boyunca değişmeden kalmaktadır. Bazı özellikler, genetik yatkınlık çerçevesinde çevresel etmenlere bağlı olarak, bireyin yaşamının bir evresinde açığa çıkmakta ya da hiç açığa çıkmamakta (bazı kanser türleri gibi), bazı özellikler ise genetik sınırlar içinde zamanla az ya da çok gelişebilmekte ve ya farklılaşabilmektedir (insanın boyunun genlerle geçen alt-üst sınır içinde beslenme, spor gibi çevresel etmenlere bağlı olarak gelişebilmesi gibi) (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, 2-3).

Birey, özellikle çocukluk döneminde aileden ve yakın çevresinden çok etkilenir. Ailenin çocuk yetiştirme tutumları, fiziksel koşullar, sosyal çevre, toplumun kültürel özellikleri, cinsiyet vb. bireyin davranışlarını ve kişiliğini etkiler. Bireyler aynı aile

ya da toplum içinde yaşasa bile, getirdiği farklı kalıtsal özellikler nedeniyle, farklı yaşantılar geçirir ve farklı davranışlar öğrenir. Bireyin davranışlarını etkileyen çok fazla etken vardır, bunların hepsinin farklı biçimlerde etkileşime girmesiyle bireysel farklılıklar meydana gelir (Erden ve Altun, 2006, 14-15).

Slavin (2003, 102) bireylerin, performans düzeylerine, öğrenme oranlarına, öğrenme stillerine, etnik kökenlerine, kültürlerine, sosyal sınıflarına, anadillerine, cinsiyetlerine ve yeteneklerine göre farklılaştığına değinmiş ve bireysel farklılıkların öğretim sürecinde, eğitim programında ve okul politikalarında önemli uygulamalara neden olabileceğini vurgulamıştır.

Kuzgun ve Deryakulu (2004, 9), çalışmalarında, Smith ve Ragan'ın (1999) öğretme-öğrenme sürecinin tasarlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gereken çeşitli bireysel farklılıkların bazılarını bilişsel, toplumsal, duyuşsal ve fizyolojik öğrenci özellikleri kategorileri altında ele alarak yaptığı sınıflamalarına yer vermektedir. Tablo 1'de bu kategorilere yer verilmektedir.

**Tablo 1: Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri**

<b>Bilişsel</b>	<b>Duyuşsal</b>	<b>Toplumsal</b>	<b>Fizyolojik</b>
. Zeka bölümü (IQ) . Yetenek türü ve düzeyi . Bilişsel gelişim düzeyi . Dil gelişim düzeyi . Okuma düzeyi . Sözcük bilgisi düzeyi . Görsel okur-yazarlık düzeyi . Bilişsel biçimi/öğrenme biçimi . Öğrenme stratejileri . Önbilgi düzeyi	. Kişilik Yapısı . İlgileri . Güdülenme tür ve düzeyi . Tutumları . Akademik benlik algısı . Kaygı düzeyi . Denetim odağı . Epistemolojik inançları . Öz-yeterlik inancı . Diğer inançları	. Akran ilişkileri . Otoriteye karşı tepkileri . Ahlaki gelişim düzeyi . Rol modelleri . İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi . Irksal kökeni . Sosyo-ekonomik düzeyi . Aile yapısı ve desteği	. Duyusal algılama kapasitesi . Beynin bilgi işleme kapasitesi . Genel sağlık durumu . Cinsiyeti . Yaşı

Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999, Instructional design. 2 b.s. NY: John Wiley & Sons. Aktaran Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. 2004,9)

Görüldüğü gibi bireyler arasında birçok farklılık vardır. Bu çalışmada bireysel farklılıklardan, araştırma konusu ile doğrudan ilişkili olan öğrenme stilleri, kültür ve cinsiyete değinilmiştir.

## 1.5. Öğrenme Stilleri

Günümüzde yaşamın her alanında, özellikle öğrenme ve öğretme ortamlarında bireysel farklılıklara verilen önem artmıştır. Her bireyin kendine özgü özellikleri ve tercihleri olduğu fikrinin kabulü yaygınlaşmıştır. Bu bireysel farklılıkların eğitimciler açısından en önemlilerinden birisi de öğrenme stilleridir. Çalışmanın bu bölümünde öğrenme stili üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına tepkisi sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004, 2-3). Bireyler farklı yollarla öğrenirler. Tıpkı farklı saç stilleri, kıyafet stilleri, yönetim stilleri, yemek stilleri, müzik stilleri vb. olduğu gibi bireylerin bir de tercih ettikleri öğrenme stillerine uygun bilgi edinme yolları vardır (Ekici, 2003, 10).

Webster Sözlüğü'ne (1967, 873, aktaran Stenberg, Grigorenko, 2001, 2) göre stil ayırt edici ve karakteristik bir biçimdir ya da bir şeyleri yapmanın bir yoludur. Psikolojide stil fikri resmi olarak Alport (1937)'un stili ayırt edici kişilik türleri ya da davranış türlerini tanımlamanın yolu olarak kullanmasıyla ortaya çıkmıştır. Alport'un stil anlayışının kökleri Jung (1923)'un psikolojik türler teorisine kadar uzanır. Alport'un zamanından bu yana kavram değişikliğe uğramış ve farklı anlamlarda da kullanılmıştır. Ama stilin temel anlamını oluşturan, alışkanlıklara vurgu yapması ya da süreklilik arz eden birçok farklı etkinlik alanını kapsayan bir şeyleri yapmanın tercih edilen yolu olması (örneğin düşünme öğrenme öğretme) gibi özellikleri pek değişikliğe uğramamıştır (Stenberg, Grigorenko, 2001, 2).

Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine özgü, hem kişiliğiyle ilgili hem de entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel özelliktir (Riding ve Rayner,1998, aktaran Güven, 2004, 21-22). Stil; kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojik olan bir kavramdır (Babadoğan, 1994, 1058). Stil kavramında biyolojik köken ağır bastığı için standarttır (Babadoğan, 1994, 1063). Doğası gereği, stil kolay değişmez ve nörofizyolojik temeli olan bir değişkendir (Cengizhan, 2006, 28-29).

Cronbach ve Snow (1977, aktaran Stenberg, Grigorenko, 2001, 3), stillerin alternatifler arasından seçim yaparak değil kişisel bir farkındalık olmadan işlediğini belirtmiş, Stenberg ve Grigorenko (2001, 3) da stilin yetenek ile strateji arasında yüksek değişmezliği (stability) olan bir kavram olma özelliğine değinmiştir.

Yukarıdaki tanımlamalar incelendiğinde stilin, bireylere özgü, bir bireyi diğerinden farklı kılan, sürekli değişmeyen, zamanla tutarlılık gösteren özellikleri içeren bir kavram olduğu söylenilebilir. Bu özelliklerle birlikte stil, bireyin çeşitli alanlardaki kendine özgü seçtiği yol ya da tercihleri olarak tanımlanabilir.

Stenberg ve Grigorenko (2001, 4-16), stil ile ilgili çalışmaları üç ana başlık altında incelemişlerdir.

- Biliş merkezli stiller
- Kişilik merkezli stiller
- Etkinlik merkezli stiller

Daha özel bir kavram olan bilişsel stil ise bilgiyi işlemenin yolu anlamına gelir. Kavram problem çözme ve duyuşsal ve algısal becerilerle ilgili araştırma yürüten bilişsel psikologlar tarafından geliştirilmiştir (Stenberg, Grigorenko, 2001, 2). Bilişsel stil, bireylerin bilgiyi alma (represent) ve organize etmede alışageldikleri yaklaşımları ve tercihleridir (Riding ve Rayner, 1998, aktaran Riding ve Al-Salih, 2000, 19).

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür (Erden ve Akman, 2004, 156-157). Bilişsel stil ise; her bireyin kendine özgü bilgiyi algılama ve işleme tercihi olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Altun, 2006, 30)

Bilişsel stil bilgiyi alma, organize etme, kullanma, hatırlama ve gerektiğinde kullanmak üzere bellekte tutabilme sürecinde tercih ettiği yöntemleri ifade etmektedir (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977, aktaran Altun, 2003).

Ülgen (1997, 33), bilişsel stili (cognitive style); “bilme biçimi” olarak adlandırmış ve bireyin bilme sürecindeki ya da problem çözme yöntemindeki ayrıcalığa işaret eden bir kavram olduğunu, zekâ düzeyi, yaratıcılık, bilişsel ve duygusal olgunluğun bilme biçimini etkileyen bağımsız değişkenler olduğunu belirtmiştir.

Bireysel farklılıkların öğrenme üzerindeki en önemli yansımalarından biri de öğrenme stilidir. Öğrenme stili ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır.

1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1994, 1058).

Dunn ve Dunn (1993,2) öğrenme stilini; her öğrenenin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayıp, bilgiyi işleme ve zihinde yerleştirmede kullandığı bir yol olarak tanımlar ve bunun her birey için farklılık gösterdiğini belirtir. Başka bir deyişle, Dunn ve Dunn öğrenme stilini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklamaktadır (Ülgen, 1997, 38).

Son on yılda öğrenme stilleri üzerine 60'dan fazla üniversitede araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve bilişsel tercihlerin, öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri ile ilgili bulgular ortaya çıkarmışlardır. Öğrenme stili, biyolojik ve gelişimsel olarak aynı öğretim yöntemini bazı öğrenciler için etkili diğerleri için etkisiz yapan kişisel karakteristiklerin yüklenmiş ve yerleşmiş bir şeklidir. Herkesin bir öğrenme stili vardır ve öğrenme stili kişinin imzası gibi o kişiye özgüdür (Dunn, Beadury ve Klavas 1989, 50).

Dunn, Beadury ve Klavas (1989, aktaran Şimşek, 2004, 98), öğrenme stillerinin incelenmeye değer dört boyutu üzerinde durmaktadırlar. İlk boyut, bilişsel öğrenme biçimidir. Bu boyut, öğrencilerin algılama, düşünme, sorun çözme, anımsama ve ilişkilendirme konusundaki bilgi işleme alışkanlıklarını ifade eder. İkinci boyut, duyuşsal öğrenme biçimidir ve dikkat, duygu, güdülenme, özendiricilik, merak, sıkılma, korku ve tedirginlik gibi kişilik özellikleri anlamına gelir. Üçüncü boyut fizyolojik öğrenme biçimidir, bunun göstergesi de, insan vücudunun öğrenmeyle ilgili karakteristik davranışlarıdır. Bunlar da cinsiyete ilişkin farklılıklar, beslenme, sağlık ve fiziksel çevreye gösterilen tepkiler gibi biyolojik temelli tepki biçimleridir. Yine bunlar öğrenme de duyu organlarının oynadığı işitsel, görsel ve tensel rollerle ilgilidir. Dördüncü boyut, psikolojik öğrenme biçimidir ve içsel güç ya da bireyselliğin öğrenmeyi nasıl etkilediğiyle ilişkilidir.

Grasha (2002), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya getirilmesi olarak tanımlamıştır. Grasha (2002), benzer bir yaklaşımla, öğrenme stilini, öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla

etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlamaktadır.

Keefe and Languis (1983, aktaran Kefe ve Ferrel, 1990, 59) öğrenme stilini, öğrenenin öğrenme ortamındaki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu, nasıl algıladığını ve diğer öğrenenler ve öğrenme ortamıyla nasıl etkileştiğini gösteren, nispeten kalıcı, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik etkenlerin karakteristik bileşimi olarak tanımlamaktadır.

Gregorc (1985, aktaran Açıkgöz, 2007, 57) ise öğrenme stilini, ruhun ve bir takım zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olarak tanımlamıştır. Antony F. Gregorc tarafından geliştirilen öğrenme stili modelini temel alan Butler (1987, 9), öğrenme stilini; genel bir terim, bireysel öğrenme farklılıklarının farkına varmak için bir isim, şemsiye bir kavram olarak tanımlamıştır.

Kolb'a göre öğrenme stilindeki farklılıkların nedeni, geçmiş yaşantılardaki deneyimlerden ve içinde yaşanılan çevredeki beklentilerden kaynaklanmaktadır. Bunların yanında aile, okul, çalışılan iş yerindeki deneyimler bireyleri etkilemektedir (Güven, 2004, 23).

Şimşek (2004, 95), öğrenme stilinin kolayca değişim göstermeyeceğini, nitel bir değişken olup fazla sayısallaştırılamayacağını belirtmiş, öğrenme stilini, bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımı olarak tanımlamış ve bu yönüyle bireysel bir farklılık olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Bireylerin öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, analitik bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre değişiklik gösterebilmektedir (Shaughnessy, 1998, 1, Özer, 1998, 151, aktaran Güven, 2004, 27).

Curry (1990, 50), öğrenme stili teorisinin operasyonelleştirilmesinde (operationalization) üç genel sorunla karşılaştığını belirtmiş, bunları; tanımlamada karşılaşılan karmaşıklık, ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliklerindeki zayıflık, öğrenen ve eğitim ortamlarında ilgili özelliklerin tanımlanması şeklinde ifade etmiştir.

Farklı tanımlamalar yapılsa da öğrenme stilleri genel olarak; bireylerin, kalımsal olarak doğuştan getirip, çevresel faktörlerle de değişebilen, bireyden bireye farklılık gösteren, öğrenme ile ilgili tercihleri olarak tanımlanabilir. Öğrenme stilleri ile ilgi

görüşlerde farklılıklar olsa da öğrenme stillerinin, öğrenme üzerindeki önemi, bireyin yaşamını etkiliyor olması ve her bireyin öğrenme stiline o bireye özgü olması noktasında birleştiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenme stilini belirlemek için kullanılan ölçekler ve öğrenme stili sınıflamaları konusunda farklı görüşler vardır ve farklı modeller ortaya atılmıştır. Aşağıda bu modellerin birkaçına yer verilmiştir.

## **1.6. Öğrenme Stili Modelleri**

Öğrenme stili modelleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğrenme stili modellerinin; öğretim tercihi modelleri, sosyal etkileşim modelleri, bilgiyi işleme modelleri ve kişisel modeller olmak üzere dört temel başlık altında toplandığı görülmektedir. Her bir model, öğrenme stillerini farklı yaklaşımlarla açıklamaktadır (Cengizhan, 2006, 29).

Eğitmcilerin öğrenme stilini kullanma yollarında yaygınlaşan üç farklı yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi, kişisel farkındalıktır. Bu yaklaşımda birey üzerinde bir odaklanma vardır. Bu eğitimciler için bireyleri anlamada önemlidir. Kişisel farkındalık aslında bütün öğrenme stili kuramlarında yer alır fakat Gregorc, Jung'ın teorisiyle çalışanlar ve Myers-Briggs gibi bazı kuramcılar diğerlerinden daha fazla bu yaklaşımı vurgularlar. İkinci yaklaşım, öğrenme stilini eğitim programı tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı yöntemlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, Bernice McCarty, Kathy Butler ve diğer bazı araştırmacılarıdır. Üçüncü yaklaşım öğrenme stillerine tanısal bakıştır. Bireylerin anahtar denilebilecek öğrenme stili öğeleri tanımlanır ve mümkün olduğu kadar bu öğeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim materyalleriyle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir (Brandt, 1990, 10).

Öğrenme stilleri modelleri ve öğrenme stili ölçeklerini geliştiren araştırmacılar, öğrenme stillerine farklı açılardan yaklaşmışlardır. Bu durumun temel nedeni, geliştirdikleri ölçeklerin farklı teorik temellere dayanmasıdır. Kimisi öğrenme stilini, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış özelliklerinin karışımı olarak çok boyutlu ifade ederken, kimisi bilişsel ya da duyuşsal boyut ile sınırlı olarak ifade etmiştir (De Bello, 1990; Cano-Garcia ve Hughes, 2000, aktaran Altun, 2005, 35)



Öğrenme stili modellerinin öne sürdüğü sınıflamalar farklılık gösterse de, her model bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin önemi noktasında birleşmektedir.

Dunn (1990, 15), öğrenme stili modelleri ile ilgili her modelin bireysel farklılıkları öne çıkardığını belirtmiştir. Çoğu modelin öğretmenlerin, gruplar yerine bireylerin öğrenme stillerini öğretime (Instruction) adapte etmelerini vurguladığını söylemiştir. Bazıları öğrenme stili modellerinin, öğrenme stili özelliklerini tüm zamana yaymak gerektiğini düşünürken diğerlerinin zamanın bir kısmına yaymak gerektiğine inandığını, yine bazıları stile göre adapte etmek yerine öğrenenin özelliklerini değiştirmeye inandığını, çoğu modelin iki kutuplu bir sürekliliğe dayalı, bireylerin şu veya bu şekilde olduğunu öne süren bir veya iki özellikten ibaret olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda yer alan modeller bireylerin öğrenme stillerini farklı farklı sınıflamışlardır. Bireylerin öğrenme stillerinin tanımlanması çok önemlidir ama bu konuda önemli olan bir nokta bireylerin öğrenme stillerinin hiç birinin bir diğerinden üstün olarak görülmemesidir. Bu sınıflamaların amacı bireyi daha iyi tanıyıp öğrenme sürecinde duyduğu ihtiyaçlara daha çok karşılık verebilmektir. Dunn, Beaudry ve Klavas (1989, 56) bu konuya çalışmalarında yer vermiş, hiçbir öğrenme stilinin diğerinden ne daha ne de daha kötü olduğunu, her stilin aynı zekâ aralığına sahip oldukça, öğrenenler sahip oldukları stille ilgili etiketlenmemesi gerektiğini, birçok öğrenenin aynı içeriği iyi bir şekilde öğrenebileceğini, nasıl öğreneceklerinin onların bireysel öğrenme stillerine göre değişeceğini belirtmiştir.

Aşağıda sırasıyla Kolb Öğrenme Stili Modeli, John N. Harb, S. Olani Durrant ve Ronald E. Terry Öğrenme Stili Modeli, Lynne M. Celli Sarasin Öğrenme Stili Modeli, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli ve Grasha- Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli açıklanacaktır.

### **1.6.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli**

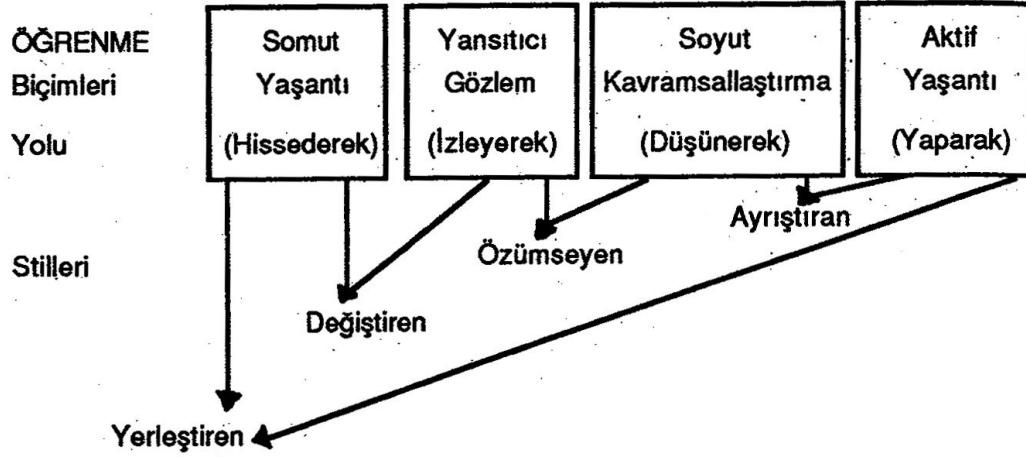
Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'nin çalışmalarından almaktadır (Ergür, 2000, 58). Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramına göre, bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenirler, bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir. Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder ve yaşantısal öğrenme yöntemleriyle sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen

bağlantıyı vurgular (Peker, 2003, 186). Bu kurama göre öğrenmede süreç üründen daha önemli bir yere sahiptir ve eğitimin amacı bilgi alma sürecinde araştırma yapmak ve yetenek geliştirmek olup, bilgilerin ezberlenmesi değildir (Kolb, 1984, aktaran Ergür, 2000, 58)

Kolb'a göre yeni bilgi, beceriler ve tutumlar yaşantusal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmesi için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) ve Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience) yetenekleridir (Peker, 2003, 186, Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, 37-38).

Kolb'a göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Birincisi soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır (Kolb, 1984, aktaran Peker, 2003, 188). Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler (Peker, 2003, 190, Jonassen Grabowski, 1993, 249).

Aşkar ve Akkoyunlu (1993, 38), her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarını, Somut Yaşantı için "Hissederek", yansıtıcı gözlem için "İzleyerek" soyut kavramsallaştırma için "Düşünerek", Aktif Yaşantı için "Yaparak" öğrenme şeklinde belirtmiştir. Bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisine çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireylerin puanlarının toplamı ile bireyin en uygun hangi öğrenme stiline girdiği belirlenir. Bu öğrenme stilleri "Yerleştiren" (Accomodator), "Özümseyen" (Assimilatör), "Değiştiren" (Diverger), "Ayrıştıran" (Convarger)'dır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, 38).



Şekil 1: Kolb Öğrenme Stili Modeli

Aşkar, Petek ve Buket Akkoyunlu. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1993, 87, 37-47

Aşağıda, her bir öğrenme stili kısaca açıklanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, 39).

**Ayrıştıran:** Soyut kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme stilinde yer alan bireyler problem çözme konusunda başarılıdırlar. Birey problem çözerken sistemli olarak planlama yapar ve yaparak öğrenme bu öğrenme stilinde önemlidir.

**Değiştiren:** Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. En önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Değiştiren öğrenme stilinde yer alan bireyler somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize ederler. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunurlar fakat bir eylemde bulunmazlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar.

**Özümseyen:** Soyut kavramsallaştırma ve Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Özümseyen öğrenme stilinde yer alan bireyler bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşırlar.

**Yerleştiren:** Somut yaşantı ve Aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Yerleştiren öğrenme stilinde yer alan bireylerin planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özelliklerindedir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Y yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur.

Kolb'un geliştirdiği Öğrenme Stili Envanteri (1985'den, aktaran Aşkar, Akkoyunlu, 1993, 39); bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Envanterden elde edilen puanlara göre bireyin öğrenme stili belirlenmektedir.

### **1.6.2. John N. Harb, S. Olani Durrant ve Ronald E. Terry Öğrenme Stili Modeli**

Harb, Durrant ve Terry (1993, aktaran Sarasin, 1999, 16-17), öğrenenleri düşünsel/soyut, somut ve aktif olmak üzere üç kategoride sınıflandırmıştır.

- Düşünsel/Soyut (Reflective/Abstract): Düşünsel/Soyut öğrenenler bilgiler üzerinde düşünmek için zamana ihtiyaç duyarlar. Bu tip öğrenenler, bilgiyi parçalar halinde alır, ilişkili, bağlantılı yönlerini ve diğer bilgi parçalarının birbiri üzerindeki olası etkilerini göz önünde bulundurur, sonra da bütün yapıyı anlamak için bu parçaları birleştirir. Düşünme zamanı bilginin yeteri kadar işlenmesi için olanak sağlar ve kavramlara hâkim olurlar. Bu tip öğrenenler, Gregorc's ve Butler'ın soyut sıralı (abstract sequential), McCarty'nin analitik (analytic) öğrenenleriyle benzerlik gösterirler.
- Somut (Concrete): Somut öğrenenler bir şeyleri anlayabilmek için onları görmeye ihtiyaç duyarlar. Yeni bir kavramı iyice kavrayabilmek veya yeni bir bilgiyi öğrenebilmek için somut bir görsele ihtiyaç duyarlar, böylece bir bilgi ya da kavramın tüm parçalarını anlamak için her parçayı bütünlüklü bir biçimde görebilirler. Bu tip öğrenenler, Gregorc's ve Butler'ın somut rastlantısal (concrete random) öğrenenleri, McCarty'nin yaratıcı (imaginative) öğrenenleriyle benzerlik gösterirler.
- Aktif (Active): Aktif öğrenenler öğrenmeyi kontrol etmeye, bilgileri kendileri için anlamlandırmaya ihtiyaç duyarlar. Bu tip öğrenenler, Gregorc's ve Butler'ın somut öğrenenleri ile benzerlik gösterirler (Sarasin, 1999, 16-17).

### **1.6.3. Lynne M. Celli Sarasin Öğrenme Stili Modeli**

Sarasin (1999, 17-18) kitabında, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına, öğrenenlerin işitsel (Auditory), görsel (Visual) ve Dokunsal (Tactile/Kinesthetic) tercihlerini göz önünde bulunduran bakış açısı ile hitap etmeye odaklanmıştır. Bu bakış açısıyla, ortaya konan diğer teorileri dikkate almış ve bu teorilerde tanımlanan özellikleri, üniversite, lise veya sınıf ortamlarında uygulanabilir stratejiler haline dönüştürme

yaklaşımıyla, sentezlemeye çalışmıştır. Tablo 2’de öğrenen özelliklerinin, diğer kuramcılarının sınıflamalarıyla ortaklıkları göstermiştir.

- **İşitsel Öğrenenler (Auditory Learners):** Bilginin sözlü olarak sunulmasına ihtiyaç duyarlar. Ayrıca bilgileri iyice anlayabilmek için tek tek sunulmasını tercih ederler, tek tek sunulan bilgileri iyice anladıktan sonra bütün yapıyı anlarlar. İşitsel öğrenenler soyut düşünürler. Düşünsel, ardışık ve çözümleyici olmaya eğilimlidirler ve doğaları gereği bilişseldirler (Sarasin, 1999, 17).
- **Görsel Öğrenenler (Visual Learners):** Yeni bir şeyi kavrayabilmek için, resim, grafik, şema ya da taslak gibi, görsel yardımcıları ihtiyaç duyarlar. Bu tip öğrenenler aslında, öğrenme stilleri ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanmadığı öğrenme durumları ile başa çıkma stratejisi olarak zihinsel imgeler oluştururlar. Görsel öğrenenler; rastlantısal, bütüncül, global, algısal somut ve yaratıcı özelliklere sahiptirler. Bir kavramın parçalarını anlamaya çalışmak yerine, kavramı bütünüyle anlamayı tercih ederler ve öğrenme süreci boyunca duyarlarını kullanırlar (Sarasin, 1999, 17-18).
- **Dokunsal Öğrenenler (Tactile/Kinesthetic Learners):** Dokunsal öğrenenler yaparak öğrenirler, öğrenme süreci boyunca fiziksel teması ihtiyaç duyarlar. Yeni bir şeyi tamamen kavramak için aktif ve dinamik katılımcılar olmaya ihtiyaç duyarlar. Doğaları gereği davranışsaldırlar ve bir şeyi ince ayrıntılarıyla anlayabilmek ya da bir kavrama iyice hakim olabilmek için “yapmaya” ya da “eyleme” ihtiyaç duyarlar. Doğaları gereği somutturlar ve fiilen üzerinde değiştirip işleyebilecekleri şeyleri tercih ederler. Bu tip öğrenenler aktif öğrenme ile meşgul olurlarsa, kavramı çok iyi kavrayıp, farklı durumlara uygulayabilirler (Sarasin, 1999, 18).

**Tablo 2: Öğrenen Özellikleri**

<b>Kuramcılar</b>	<b>Öğrenenlerin Özellikleri</b>		
Celli Sarasin	İşitsel	Görsel	Dokunsal
Gregorc	Soyut / Ardışık	Rastlantısal / Somut	Somut
McCarthy	Çözümlemeci	İmgeleyici	Devingen
Harb, Durrant & Terry	Soyut / Düşünsel	Somut	Etkin / Somut

Kaynak: Learning styles perspectives-impact in the classroom. Madison, WI, USA: Atwood Publishing, aktaran Sarasin, L. C. (1999, 18).

#### 1.6.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Bu öğrenme stili modelinin gelişimi, bireylerin diğer insanların da sahip olduğu genel niteliklerle, özel birtakım fiziksel, duygusal ve zihinsel nitelikleri de içeren öğrenmenin öznel ve içsel yanlarının olduğuna inanılması ile gerçekleşmiştir. Gregorc ve Ward (1977, aktaran Jonassen Grabowski, 1993, 293) bu ortak ve özel öğrenme örüntülerini anlamak için düşünme stili fikrini geliştirmiştir. Bununla bireylere dış dünyayla daha başarılı iletişim kurmada yardım etme amaçlanmıştır. Gregorc ve Ward'ın geliştirdiği stillerin dayanak noktası Ara Beceri Teorisidir (Mediation Ability Theory). Buna göre insan beyni bilgiyi en yeterli ve etkili bir şekilde aldığı ve açıkladığı kanallara sahiptir. Algı ve sıralamadaki kavramlar, soyut ve somut ile sıralı ve rastgele, dört öğrenme tercihini oluşturmak üzere bir araya gelmiştir (Jonassen Grabowski, 1993, 293).

Gregorc Öğrenme stili, dünyanın anlamlandırılmasında algılama ve gelen bilginin sıralanması ile ilgili öğrenme tercihlerinin iki boyutlu örüntülerini belirler. Öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği önemlidir. Algısal tercih soyut ya da somut ya da bir şekilde birlikte edinilen bir kazanımdır. Soyut algılama bilgi edinme sürecini daha çok fiziksel duyularımızla görülemeyen mantık ve içgüdüler aracılığıyla bilgiyi işleyebilme becerisidir. Somut algılama bilginin fiziksel yönlerinin duyular aracılığıyla bilginin işlenebilme becerisidir. Sıralama tercihi kişinin bilgiyi düzenlemesi öncelik sırasına koyması ve sıralı ya da rastgele, ya da ikisi bir arada olacak bir şekilde kullanması anlamına gelir. Sıralı stilde doğrusal ve adım adım düzenlenmiş bir şema söz konusudur. Rastgele bir düzen kullanmak değişik biçimlerde bilginin kendi içinde ilişkilendirilmesini içerir (Gregorc,1984, aktaran Jonassen Grabowski, 1993, 288).

Kısaca bireyler algılamada soyut ya da somut algılama yeteneğine sahiptir. Soyut algılama yeteneği, bireylerin duygular, hisler, inançlar, olaylarla ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir. Somut algılama yeteneği, beş duyuyu kullanarak algılayabilme ile ilgilidir. Bireyler zihinsel düzenlemede sıralı ya da rastlantısal (random) yeteneğe sahiptir. Sıralı düzenleme yeteneği bilgilerin mantuki bir sıralama ve sistematik bir yapıda düzenlenmesi ile ilgili, rastlantısal düzenleme yeteneği ise herhangi bir sıra olmaksızın bilgilerin ihtiyaç doğrultusunda seçilip düzenlenmesi ile ilgilidir (Gregorc, 1979, aktaran Ekici, 2002, 43).

Algılama ve düzen örüntüleri dört temel ara kanalda birleşir: somut sıralama, soyut sıralama, somut rastgele ve somut sıralama. Gregorc herkesin bilgiyi bu dört yoldan biriyle işleyebileceğini iddia eder (Gregorc,1984, aktaran Jonassen Grabowski, 1993, 288). Bazı insanlarda bu dört öğrenme stilinden biri baskın olarak bulunurken, bazı insanlarda birkaçı birlikte bulunabilmektedir (Gregorc, 1979, aktaran Ekici, 2002, 43, Sarasin, 1999, 18).

Gregorc'un öğrenme stilleri modelinde öğrenme stilleri, somut sıralı, soyut sıralı, somut rastlantısal ve soyut rastlantısal olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Ekici, 2002, 44, Jonnassen ve Grobovovski, 1993, 289, Açıkgöz, 2007, 58, Güven, 2004, 66-68).

Somut sıralı (concrete sequential) stilde, bireyler adım adım yönergeleri izlemeyi tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler kendi deneyimleri yoluyla bilgi edinmesi (yaparak yaşayarak öğrenmesi), mantıklı, sıralı ve aşamalı öğrenmesi temeldir. Beş duyu organı da oldukça gelişmiştir ve bu duyu organları çok sık kullanılır. Somut sırasal stildeki bireyler, somut materyallerden hoşlanırlar ve konunun özüne dönük olarak yapılandırılmış davranış gösterirler. Bu stildeki bireyler fotoğrafik bir belleğe sahiptirler. Yaptıkları çalışmalarda parçalardan çok bütün önem taşır. Bu stile sahip olanların davranış örnekleri şunlardır; işedönüklük, güvenilirlik ve netlik. Somut sırasal öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri kısaca şöyle sıralanabilir:

- Kendi deneyimleri yoluyla bilgi üretme
- Mantıksal bir aşamalılık izleme
- Duyularını yüksek düzeyde kullanma
- Kişiselleştirilmiş bilgiyi kullanma
- Gerçekçi ve sabırlı olma
- Sessiz ve durağan olma

Soyut sıralı (abstract sequential) öğrenme stiline sahip bireylerin çok iyi derecede yazma, konuşma ve düşünme yetenekleri vardır. Bireyler, öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili boş bir harita ya da resim olarak değerlendirilecek bir yapı oluştururlar. Daha sonra konu ile ilgili kendilerine verilebilecek bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve konunun bütünü ile ilgili bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bu stile sahip bireyler, görüşleri ya da ürünleri yeni kavramlarla sentezlerler. Mükemmel

bir şifre çözme yeteneğine sahiptirler. Bu stile sahip olanların davranış örnekleri şunlardır; okumak için zamanın azlığından şikayet etme, sık sık kitap alma, kendilerinin düşünür, araştırmacı ve uzman olduğunu düşünme. Bu stildeki bireylerin özellikleri kısaca şunlardır:

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

Somut rastlantısal (concrete random) stilde, görüşlerin temel noktalarını hızlı bir biçimde kavrayan, deneysel çalışan, araştırmacı bir yapıda, seçenek üreten ve risk alan bireyler bulunmaktadır. Bu stile sahip bireyler, düşünceleri ve kavramları kendi deneyimleri yoluyla elde etme gereksinimi içindedirler. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip bireylerin sorun çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Problem çözme sürecinde önceden belirlenmiş hazır prosedürleri (işlem basamaklarını) sevmezler. Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmayı severler. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ile daha iyi çalışırlar. İnsan ilişkilerini başarılarından üstün tutma ve sanata özel bir değer verme yönlen vardır. Belli bir yönlendirmeden hoşlanmazlar. Kısacası, somut dağınık stile sahip bireylerin başlıca özellikleri şunlardır:

- Deneysel çalışma sürecini sevmeye
- Hata yapmaktan çekinmeme
- Sezgisel güce sahip olma
- Uygulamalı öğrenmeye yönelme
- Bağımsız olma
- Üç boyutlu düşünme gücüne sahip olma
- Değişime açık olma

Soyut rastlantısal (abstract random) öğrenme stiline sahip bireyler için öğrenilecek bilgilerde belirli bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu yüzden çoklu duyumsal



deneyimlerin bulunduğu ortamları tercih ederler ve değişiklikten hoşlanırlar. Öğrenmeyi bir bütün olarak değerlendirirler. Risk almaktan kaçınmama ve değişik düşünceler üretme söz konusudur. Ayrıca bu stile sahip bireyler, insanlar, görüşler, yerler ve olaylar arasındaki ilişkileri görürler. Bu stile sahip olan bireylerin davranış örnekleri şunlardır; değişiklikten hoşlanma, risk almaktan kaçınmama, problem çözücülük, değişik düşünceler üretme. Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

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

Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği'nde (1982'den, aktaran Ekici, 2002, 44) bireylerin kendi öğrenme stillerini tanımlayan somut ardışık, soyut ardışık, somut rastlantısal ve soyut rastlantısal öğrenme stillerini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 10 madde bulunmaktadır. Ölçeği yanıtlarken, bu seçeneklerde yer alan kavramların ifade ettiği anlam bakımından önem derecesine göre sıraya konulması gerekmektedir. Ölçek cevaplandırılırken bireylerin toplam 40 kavramı "Ben Kimim?" sorusunu değerlendirilmeleri gerekmektedir.

### **1.6.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli**

Dunn ve Dunn'ın öğrenme stili modelinde öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğinden çok öğrenmenin gerçekleştiği koşullara odaklanılmıştır (Cranton, 2000, 40).

Dunn ve Dunn'ın öğrenme stili modelinin kökleri iki ayrı öğrenme teorisine dayanır. Bilişsel stil teorisi (cognitive style) ve beyin yerleşim (brain lateralization) teorisi (Dunn ve Dunn, 1993, 5). Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeli aşağıdaki ilkelere dayanır (Dunn, 2000, 11-12, Dunn ve Dunn, 1993, 6).

- Bireylerin çoğu öğrenebilir.
- Öğretim çevreleri, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerinin ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için ayarlanabilir.
- Her birey farklı güçlere (strengths) sahiptir.
- Her bireyin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar güvenilir bir şekilde ölçülebilir (Burke, Guastello, aktaran Dunn, 2000, 11).
- Öğrenenlerin öğrenme tercihlerini karşılayacak çevre, kaynak ve yaklaşımlar sağlandığında öğrencilerin akademik başarıları artar (Dunn ve Dunn, 1992, 1993, Dunn, Dunn ve Perin, 1994, Dunn ve Griggs, 1995, aktaran Dunn, 2000, 11).
- Öğretmenler öğrenme stillerinin temellerini öğretim sürecinde kullanmak için öğrenebilirler (Dunn ve DeBello, 1999, aktaran Dunn, 2000, 12).
- Öğrenciler yeni ve zor bilgiyi edinme sürecinde öğrenme stillerinin gücüne yoğunlaşabilmeyi öğrenebilirler (P. Roberts, 1999; Schiering, 1999, aktaran Dunn, 2000, 12).

Dunn ve Dunn 1972'de öğrenciler arasında anlamlı farklılık yaratan 12 değişken tanımlamışlardır, bundan üç yıl kadar sonra 1975'te 18 değişkenin varlığını ortaya koymuşlardır. 1979'da çalışmalarına beyin yarıküre tercihleri ve bütünsel-analitik eğilimleri de dahil etmişlerdir. 1990'larda Dunn ve Dunn'ın modeli 21 elementi içerir hale gelmiştir. Bu değişkenler aşağıda yer aldığı şekilde beş grupta sınıflandırılır (Dunn ve Dunn, 1993, 3, Dunn, 1996, 1-2, Dunn, 2000, 9, Cranton, 2000, 40).

- Öğrenenlerin çevreyle etkileşimi
  - ses: sesli ya da sessiz bir çalışma ortamı
  - ışık: parlak ışıklı ya da loş ışıklı çalışma ortamı
  - ısı: serin ya da sıcak bir çalışma ortamı
  - ortam (dizayn): düzenli ya da düzensiz bir çalışma ortamı

- Bireyin duyuşsal durumu
  - motivasyon,
  - sorumluluk,
  - ısrar ya da süreklilik,
  - yapılanmışlık
- Öğrenenlerin sosyal tercihleri
  - yalnız,
  - akranlarıyla,
  - yetişkinlerle,
  - karma bir grupla
- Öğrenenlerin fiziksel karakteristikleri
  - algılama (perceptual strengths): sözel, görsel, dokunsal (tactual) ya da kinestetik,
  - zaman dilimindeki enerji düzeyi: sabahın erken saatleri, öğleye doğru, akşam,
  - yeme: atıştırarak yoğunlaşabilme, yiyecek ve içecek eşliğinde çalışmaya ihtiyaç duymama
  - hareket ihtiyacı: sürekli oturma, hareket etmeye ihtiyaç duyma
- Öğrenenlerin psikolojik durumları
  - çözümsellik/bütünsellik,
  - beynin sağ/sol yarı kürelerini tercih etme,
  - hızlı tepki verme/sakin davranma. (Dunn ve Bruno, 1990; Dunn, Cavanaugh, Eberle ve Zenhausen, 1982, Guastello ve Burke,1999, aktaran Dunn, 2000, 9, Dunn ve Dunn, 1993, 3).

Dunn'a göre öğrencilerde öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyuncularla ilgili tercihleri vardır. Bazı öğrenciler sessiz ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları müzik eşliğinde çalışmayı tercih

ederler. Bazıları ışıklı ortamda çalışmayı tercih ederken bazıları da ışısız ortamda çalışmayı tercih ederler (Ülgen, 1997, 38).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli öğrencinin değişik uyaranlara verdiği tepkilere dayanır. Rita ve Kenneth Dunn'ın öğrenme stili, okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğerlerinden etkilidir. Burada öğrenciyi, öğretmeni, öğretim malzemesini, sınıf ortamının düzenlenmesini, materyal ve malzemeyi vs. düzenlemek mümkündür (Lefkowitz, 2001, aktaran Bozkurt, 2005, 72).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, eğitimsel yöntemler önerir. Her bir yöntem öğrencilerin öğrenme stiline yanıt verir. Duyuşsal ve işitsel (tüm beden aktiviteleri) öğrenme için öğrencilerin motivasyonlarını artırmada öğretim yöntemi olarak Contract Activity Packages (Aktivite Paketler Sözleşmesi: APS) kullanılır (Lefhowitz, 2001, aktaran Bozkurt, 2005, 72).

APS davranışsal amaçlar için kullanılır. Bu amaçlar öğrencilerin bilgi seviyelerini yukarıya çıkarmak ve onları aktif hale getirmek için iyi organize edilmiş materyallerle öğrencilerin ilgisini çeker. Her bir kaynak aktivite öğrencilerin üst düzeyde bilgi öğrenmesini sağlamak için öğrencilerin bireysel tercihleri göz önünde bulundurulur seçilir. Katılımcılara öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlayacak çoklu duyuşsal aktivite paketi listesi ile destek sağlanır. Öğrenciler bu amaçlara ve kendi öğrenme tercihlerine uygun olan alternatif aktiviteler ve bu aktivitelere eşlik eden yazılı kaynaklar arasından seçim yaparlar. Her bir alternatif aktivite öğrencilerin yeni ve zor olan bilgiye yaratıcı bir şekilde uygulama yapmalarını sağlamak için algısal kuvvetlerine (işitsel, görsel duyuşsal, bedensel) uygun olarak hazırlanır. Her bir yazılı kaynaktaki öğrencilerin akranları ile yaratıcı uygulamalar, paylaşarak yapmalarını sağlar. Gösterilen aktiviteleri bireysel olarak yapmak paylaşmak veya sunmak eş zamanlı işlerdir (Dunn ve Dunn, 1998, 90, aktaran Bozkurt, 2005, 72).

Dunn ve Dunn (1979, 1984, 1989'dan, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 266) tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üçlü ve beşli likert tipinde iki farklı düzey için hazırlanmıştır. Her madde öğrenenlerin öğrenme tercihleri ile ilgili; "en iyi sessiz ortamlarda öğrenirim, arkadaş grubuyla çalışmayı tercih ederim" gibi ifadeler içerir.

### 1.6.6. Grasha- Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha- Reichmann öğrenme stillerini sosyal etkileşim modeliyle incelemiştir. Daha önce Furhrmann ve Jacobs (1980, aktaran Cranton, 2000, 41) sosyal etkileşim modeliyle öğrenme stilleri üzerine yaptıkları çalışmalarda, öğrenme stillerini bağımlı, işbirlikli ve bağımsız olmak üzere üç grupta incelemiştir.

Grasha ve Reichmann üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini sınıf ortamında farklı yollarla inceleyen bireysel yaklaşımlar üzerindeki sosyal etkili perspektifler aracılığıyla inceleyip değerlendirmiştir (Karrer, 1988, Kefe, 1979, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 281). Bu değerlendirme sosyal etkileşim skalası olarak sınıflandırılabilir. Çünkü bilginin nasıl algılandığı ve organize edildiğinden çok, öğretmenlerle etkileşim ve öğrenme ortamında öğrencileri takipte tercih edilen stillerin örüntüleri ile ilgilidir (Grasha, 1984, Reichmann, 1980, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 281).

Grasha (1972, aktaran Grasha, 2002, 167), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalarına, sınıfta bireylerin aynı görevleri neden farklı şekilde yerine getirdiklerini anlamak için yaptığı gözlemlerden yola çıkarak başlamıştır. Grasha (1984, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 284), değişkenleri bilişsel, duyuşsal, kişilerarası, içsel ve çevresel olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Çoğu teorisyen testlerinin ölçeceği yapıları belirlemede bu faktörlerin kombinasyonunu kullanmıştır. Grasha ve Reichmann Cincinnati üniversitesindeki üniversite öğrencileriyle iki yıl süren görüşmeleri sırasında bu buluşu geliştirmişlerdir. Öğrencilerin sınıf ortamında gözlemlenen/sergilenen özelliklerini üç boyut/altı özellik olarak sınıflandıran yapıyı kullanarak incelemiştir (Grasha, Reichman, 1974, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 284).

Katılımcı-kaçınan boyut bireyin sınıf ortamına katılımını, sınıf etkinliklerindeki tepkilerini ve öğrenmeye karşı tutumunu ölçmeye yarar. Rekabetçi-işbirlikçi boyut bireyin diğerleriyle olan etkileşimindeki güdülerinin arkasında ne olduğunu ölçer. Bağımsız-bağımlı boyut öğretmenlere karşı tutumu ve öğrenenin öğrenme ortamındaki özgürlük ve kontrolü ne ölçüde istediğini ölçer (Jonassen ve Grabowski, 1993, 281). Hiçbir birey doğuştan işbirlikli, kaçınan, rekabetçi ya da bağımsız öğrenme stiline sahip olarak doğmaz. Bireylerin geçmiş yaşantıları ve eğitim öğretim ortamları öğrenme stillerinin şekillenmesinde etkilidir. Bu yüzden öğrenme stillerini

katı ve değişmez özellikler olarak görmek doğru değildir. Bireylerin öğrenme stilleri yaşamları boyunca değişiklik gösterebilir (Grasha, 2002, 171).

Grasha (2002, 169) altı adet öğrenme stili belirlemiştir.

**Rekabetçi (Competitive):** Bu stile sahip bireyler, konuları sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak için öğrenen öğrencilerdir. Sunulan ödüller için derste diğer öğrencilerle rekabet etmek gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı ve sınıfta başarıları için onay almayı severler.

**Avantajları:** Öğrencileri, derse devam etme ve öğrenme için hedefler oluşturmaya güdülerler.

**Dezavantajları:** Daha az rekabetçi öğrencilerin önüne geçebilirler ve bu stil onların işbirlikçi becerileri öğrenmelerini zorlaştırabilir.

**İşbirlikçi (Collaborative):** Fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenen öğrenci tipidir. Öğretmenlerle işbirliği yaparlar ve başkalarıyla çalışmayı severler.

**Avantajları:** Grup ve takımla çalışma becerilerini geliştirir.

**Dezavantajları:** Rekabetçi insanlar için uygun değildir. Başkalarına çok fazla bağımlıdır ve tek başına çalışamazlar.

**Kaçınan (Avoidant):** İçeriği öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler. Derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmazlar. Derste neler olup bitniği ile ilgili değildirler.

**Avantajları:** Hayatlarını değiştirebilecek önemli adımları atmada gerilim ve kaygıdan kaçınabilirler. Eğlenceli fakat daha az üretici görevleri yapmaya zaman ayırırlar.

**Dezavantajları:** Performanslarının düşük olması onları üretici çalışmalardan uzak tutar.

**Katılımcı (Participant):** Sınıfın iyi birer üyesidirler. Sınıfa gitmekten hoşlanırlar ve ders etkinliklerinde mümkün olduğunca çok yer almak isterler. Genellikle, istenilen ve seçimlik derslere olabildiğince heveslidirler.

**Avantajları:** Her sınıf deneyimine katılırlar.

**Dezavantajları:** Kendi ihtiyaçlarını başkalarınınkilerden önde görebilirler.

Bağımlı (Dependent): Çok az zihinsel merak gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmen ve akranlarını destek olarak görürler ve ne yapabilecekleri hakkında otorite figürlerine bakarlar.

Avantajları: Kaygılarını yönetmeye ve net talimatlar almalarına yardımcı olur.

Dezavantajları: Bir öğrenci olarak özdenetim becerilerini geliştirmek zordur. Belirsizlikle başa çıkmayı öğrenemezler.

Bağımsız (İndependent): Kendi kendine düşünmeyi seven öğrencilerdir ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirler. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı isterler.

Avantajları: Kendi kendini yönetebilen öğrenciler olarak becerileri geliştirilebilirler.

Dezavantajları: İşbirlikçi becerilerde biraz yetersiz kalabilirler. Başkalarına danışmada ve yardıma ihtiyaçları olduğunda yardım istemede zorlanabilirler.

Yukarıda da görüldüğü gibi her öğrenme stilinin avantajları ve dezavantajları vardır. Grasha (2002, 170), ortaya koyduğu altı öğrenme stili ile ilgili, bir öğrenme stilini diğerine göre iyi ya da kötü şeklinde nitellemenin doğru olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca her bir stilin, her bireyde bulunabileceğini ancak bu stillerden bir ya da birkaçının diğer stillere göre bireylerde daha baskın olabileceğini belirtmiş, ideal olanın da bu altı stilin bireylerde dengeli bir şekilde bulunması olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi öğrenme stillerini tanımlayıp sınıflamak için geliştirilen pek çok model ortaya atılmıştır. Yukarıda bu modellerden bir kaçına değinilmiştir. Bu modellerde bireyin öğrenme stili tanımlanmaya ve sınıflandırılmaya çalışılsa da aslında öğrenme stili çok boyutlu bir kavramdır ve çok kapsamlı araştırılmalıdır. Dunn ve Dunn (1993, 2) öğrenme stilinin, öğrenenin bilgiyi daha çok duyarak, görerek, okuyarak, yazarak, canlandırarak ya da yaşayarak hatırlamasından, öğrenenin bilgiyi ardışık olarak analitik olarak alması ya da bütünsel (holistic) eşzamanlı (simultaneus), global, sağ-beyin yerine sol beyinde işlemesinden, öğrenmenin gerçekleşeceği çevreyle ilgili faktörlerden ya da bilginin somut ya da soyut olarak özümsemesinden daha kapsamlı olduğunu belirtmiştir. Tüm bunların öğrenme stilinin tamamı değil önemli bir kısmı olduğunu, bu değişkenlerin stile katkı sunduğunu ama tüm yapının yalnızca bir bölümünü oluşturduğunu, yalnızca görünen

belirtilere bakmak yerine her insanın öğrenmeye dönük tüm eğilimlerini incelemek gerektiğini vurgulamıştır.

### **1.7. Öğrenme Stillерinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Önemi**

Bireylerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu fikrinin gündeme gelmesi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen merkezli konumdan öğrenci merkezli konuma gelmesi söz konusu olmuştur. Bu süreçte öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamak amacıyla "öğrenme stiline dayalı eğitim-öğretim" kavramı kullanılmaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmekse, eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin vurgulanmasının pek çok nedeni vardır. Bu nedenler genel başlıklar halinde şöyle sıralanabilir (Littlewood, 1984, aktaran Ekici, 2003, 13-14).

- Eğitim alanının hemen hemen her aşamasında daha çok öğretmen-merkezli bir eğitimin sürdürülmesi. Her bireyin eğitim sürecinde tamamıyla kendi kişilik ihtiyaçlarından ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu fikrine ek olarak yeni öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu ve öğretmenin bu süreçte rehber görevini üstlenmesi gerektiği fikrinin yaygınlaşması.
- Kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili öğrenmede başarısız olması.
- Bireylerin birbirinden farklı oldukları, bireylerin farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip oldukları fikrinin yoğun olarak vurgulanması ve buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plana çıkartıldığı eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesi.
- Eğitim sistemlerinin de bu farklılığa cevap verecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması.

Eğitim öğretim sürecinde genellikle öğrencilerin değişik öğrenme stillerinin olduğu dikkate alınmadan tek bir kanaldan öğretme süreci gerçekleştirilmektedir. Bunun sonucunda da, öğretmenin öğretme stili ile uyumlu olan öğrenciler başarılı olmakta, diğer öğrenciler ise başarısız olabilmektedir. Bu nedenle, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu



bilmeleri gereklidir. Öğretmenler öğretim etkinliklerini planlamada, eğitim ortamlarını düzenlemede, eğitim ortamında kullanılacak araçları ve gereçleri seçmede, çalışma kümelerini oluşturmada, çalışmalara rehberlik yapmada öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır (Özer, 1998, 153, aktaran Güven, 2004, 29-30). Öğrencilerin öğrenme stili bilindiğinde; kullanılabilir öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha kolay bir şekilde seçilebilecek, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir öğretim yapılabilecektir (Peker, Aydın ve Mirasyedioğlu, 2004, 72)

Dunn, öğrencilerin öğrenme stili tercihleri doğrultusunda bir şeyler öğretildiğinde akademik başarılarının arttığını, öğrenmeye dönük öğrencilerin tutumlarının iyileştiği ve tercih etmedikleri stiller doğrultusunda öğrenmeye göre daha iyi bir disiplin sağlandığını belirtmiştir (Dunn ve Dunn, 1993, 3).

Brandt (1990, 13) öğrenme stillerinin bireysel farklılıkları değerlendirmeyi kolaylaştırdığını, bireysel farklılıkları dikkate alan yaklaşımları da öne çıkardığını belirtmiştir. Bu yaklaşımın dikkate alınması okullardaki değişimi sağlamada bir yöntem sunabilmekte ve her öğrencinin başarılı olmasında yardımcı olabilmektedir.

Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde, öğrenme sürecinde bu stili devreye sokacaktır.

Hem daha kolay hem de daha çabuk öğrenecektir (Biggs, 2001, 81, aktaran Güven, 2004, 28). Öğrenme stili hakkında bilgiye sahip olan bireyin benlik saygısı gelişir. Çünkü öğrenme stili ile nasıl çalışacağını ve ödevlerini nasıl hazırlayacağını bildiği için kendine güven duyacaktır. Böylelikle okula karşı olumlu bir tutum geliştirerek başarısız olabileme durumuna karşı kaygı düzeyi en aza inecektir (Enwistle, McCune ve Walker, 2001, 129-132, aktaran Güven, 2004, 28).

Ayrıca bireylerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri, öğrenme yaşantıları, stratejileri ve modelleri ile ilgili tercihleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerinin ayırmasına varmalarına, dolayısıyla bu yönlerini geliştirecek türde çalışmalar yapmalarına yol açmaktadır. Bu da kişinin gerek okul başarısını gerekse yaşam sürecindeki başarısını olumlu yönde etkileyen bir faktördür (Torrance, 1965, aktaran Ergür, 2000, 58).

Özetleyecek olursak öğrenme stili kavramının önemsenip uygulanmasının eğitim öğretim sürecinde eğitimciler açısından üç temel getirisi vardır. İlki öğrenme

stillerinin öğretim etkinliklerinin, araştırmalara dayanarak sürekli yenilenmesi gerektiğini vurgulamasıdır. İkincisi öğrencilerde en etkili öğrenme yolları hakkında farkındalık yaratmanın gerekliliğini vurgulamasıdır. Üçüncüsü ise öğrencilerin bireyler olarak birbirlerinden farklı olduğunu ve öğretmenlerin bu bireysel farklılıklara karşı duyarlı olup dikkate almaları gerekliliğini vurgulamasıdır (Egen ve Kauchak, 2001, 136).

Sonuç olarak, artık geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlarla okullarda etkin öğrenmenin gerçekleşmediği görülmektedir. Bunun yanında eğitim öğretim sürecinde bireylerin farklılıkları ve öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiği fikri yaygınlaşmıştır. Bireylerin öğrenme stilleri belirlendiğinde, bu bireylerin nasıl öğrenebilecekleri ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay biçimde kestirilebilir. Böylece, öğretmenler öncelikle kendileri sonra da öğrencileri için buna uygun ortamlar oluşturarak etkili öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar.

### **1.8. Öğrenme ve Kültür**

Kültürler insan toplumları tarafından üretilir, birbirlerinden farklıdır ve koşulların değişmesine paralel olarak sürekli değişme gösterirler. İnsan doğduğu zaman dil, konuşma, duygular, düşünceler, yaşam biçimi ile kendisini belirli bir kültürün içinde bulur. Toplumdaki bireyleri içinde yaşadıkları bu kültür şekillendirir ve gelişmekte olan bireyler toplumun kültürünü, eğitim, din, aile gibi toplum kurumları içinde, kendi yaşantıları ile öğrenirler. Bu nedenle farklı kültürler içinde yaşayan bireylerin nitelikleri birbirinden farklı olur (Özgüven, 2002, 5).

Kültürün rolünün tanımlanması zordur. Kimse tek bir kültürel grubun ürünü değildir. Bireyler ne sadece ulusuna göre, ne sadece sosyo-ekonomik düzeyine ne de cinsiyetlerine göre sınıflandırılabilirler (Çocuklar yalnız ne Latin ne fakir ne de kadındır.). Birçok özellik bireyin tanımlanmasında etkilidir ve bireyler çok yönlüdür. Kültür belirli bir grubun tutumunu belirleyen ve yöneten inançlar, değerler ve normlardır (Kereeh, Cratehfield& Ballechey, 1962, aktaran Hohn, 1995, 89). Herkes birçok grubun üyesi olduğundan herkes birçok kültürden etkilenir. Banks (1988, aktaran Hohn, 1995, 89) her birimizin ait olduğu sekiz grup tanımlar, cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, milliyet, etnik grup, din, yetenek-yeteneksizlik (abiylity/disability) ve coğrafi bölge. Öğrenmeyi etkileyen farklılıkları anlamak için bu tek tek etkileri

birbirinden ayırarak ve birbirleriyle bağlantılı olabileceklerini dikkate alarak yaklaşılmalıdır (Hohn, 1995, 90).

Dunn, Beaudry ve Klavas, (1989, 56) da bu konuda bireylerin üzerindeki kültürel etkiler düşünüldüğünde, kültürel gruplar arasında anlamlı farklılıklar olsa da her kültürün kendi içinde de sosyo-ekonomik statü ve sınıfındaki gruplar farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Bir ailedeki anne baba ve çocukların bile stilleri farklılık gösterir diye belirtmiş her kültürel grup üyelerinin öğrenme stillerinin farklı olabileceğine dikkat çekmiştir.

Slavin (2003, 102) de kültürün öğrenme üzerindeki etkilerine değinmiştir. Bazen farklı kültürdeki farklı ülkelerin sosyoekonomik açıdan aynı sınıfındaki ailelerin arasındaki benzerliklerin, aynı kültürdeki orta sınıf bir aile ile düşük gelirli bir aile arasında olandan daha fazla ortaklıklarının olabileceğini belirtmiştir.

Her öğrencinin özellikle de kültürünü tanıma tüm öğrenciler için etkili öğrenmeyi sağlamada temel bir hazırlıktır. Bu durum üç kritik soruyu getirir; aynı kültürdeki öğrenciler ortak öğrenme stillerine mi sahiptirler? Bunu nasıl bilebiliriz? En önemlisi de eğitimciler için bunu anlamamanın yolu nedir? Öğrenme stilleri ile kültür arasındaki ilişkinin tartışmalı olmasının bir nedeni de grup ve grubun içindeki bireyler arasındaki genellemelerin hatalı olmasıdır. Aynı kültürel grupta yer alan bireylerin stil tercihlerinde belirli bir çizgi izlerken, grubun tüm üyelerinin tüm grupla aynı stile sahip olduklarını savunmanın ciddi bir hata olduğunu vurgulanmalıdır. Kültür ve öğrenme stilleri arasındaki bağın tartışmalı olmasının nedenin de bu noktadan kaynaklanır (Guild, 1994,16).

Bu konuda yapılan araştırmalar genel olarak kültürle öğrenme stili arasındaki ilişkiye dair üç çeşit bilgi ortaya koymaktadır. Birincisi öğrenenlerin kültürel gruplarına ait gözlemlerine dair tanımlamalar. Örneğin araştırmacılar, Afrika kökenli Amerikalılar (Hale-Benson, 1986, Shade, 1989, Hilliard, 1989, aktaran Guild, 1994, 17), Meksika kökenli Amerikalılar (Ramirez, 1989, Vasquez, 1991, Berry, 1979, Cox ve Ramirez, 1981, aktaran Guild, 1994, 17) ve Yerli (Native) Amerikalılar (Bert ve Bert, 1992, More, 1990, Shade, 1989, aktaran Guild, 1994, 17) arasındaki öğrenme örüntülerini tanımlamışlardır. Bu araştırmaların sonucunda Meksika kökenli Amerikalıların aile ve kişisel ilişkileri önemseydiği, bilişsel genellemeler ve örüntülerde iyi oldukları ortaya konulmuştur (Cox ve Ramirez, 1981, Vasquez, 1991, aktaran Guild, 1994,

17). Bu da Meksika kökenli Amerikan öğrencilerin neden öğretmenle kişisel ilişki kurma ve genel konularda (broad concept), kavramlarda daha iyi olduklarını açıklamaktadır. Afrika kökenli Amerikalıların kültürü üzerine yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sözel yaşantı, fiziksel etkinlik ve kişilerarası ilişkilerde sadakate daha fazla değer verdiklerini göstermektedir (Shade, 1989, Hilliard, 1989, aktaran Guild, 1994, 17). Bu tutumlar da tartışma, aktif projeler ve işbirliğine dayalı etkinlikleri ön plana çıkarır. Yerli (Native) Amerikalılara dair araştırmalar onların görsel farklılıkları algılamada güçlü olduklarını, hayalgüçlerini (imagery) kullanma yeteneklerinin iyi olduğunu, algılamalarının bütüncül (global) olduğunu ve derin düşünme (reflecting thinking) becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Shade, 1989, More, 1990, Bert ve Bert, 1992, aktaran Guild, 1994, 17). Bu da bu öğrenciler için okullarda düşünmelerini sağlayıcı sessiz ortamları sağlanmasını ve görsel uyarıcılara yer verilmesini gerektirir. Beyaz Amerikalıların ise bağımsız olmaları, analitik düşünme, objektiflik ve doğruluğa önem verdikleri ortaya konmuş ve birçok Amerikan okulunda bunlara uygun öğrenme yaşantılarına yer verilmiştir (Guild, 1994, 17). Kültür ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye dair ikinci bilgi edinme yolu ise veriye dayalı tanımlamalardır. Bu tür araştırmalarda bir grubun profilini çıkarırken öğrenme stili ölçeklerine başvurulur ve bu grubu daha önceden çalışılan başka bir grupla (genellikle beyaz Amerikalılarla) karşılaştırılması yapılır. Bu ölçekler stil tercihlerini ortaya koyar, cevaplayanlar kendi tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını kendileri rapor ederler. Bir diğer ölçek çeşidi ise belli bir yaklaşımla görevleri yapma becerisini ölçen ölçeklerdir. Kültür ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye dair üçüncü bilgi edinme yolu ise konu ile ilgili doğrudan yapılan teorik tartışmalardır. Örneğin Shade (1989, aktaran Guild, 1994, 18) etnik kültürel gruplardaki öğrencilerin algılamalarının farklı olduğunu her öğrencinin aynı yollarla algıladıklarını düşünmenin hata olduğunu ortaya koymuştur. Bennet (1986, aktaran Guild, 1994, 18) ise kültür ve öğrenme stillerinin etkilerini dikkate almamanın azınlık durumundaki öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyeceğini vurgulamıştır.

Kültür ve öğrenme üzerine çalışanlar bazı ortak noktalarda anlaşmaktadırlar. Bunlar şöyle sıralanabilir; her yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olabileceği (Guild ve Garger, 1985, aktaran Guild, 1994, 18). Öğrenme stillerinin nötr olduğu, her öğrenme stiline kullanılırsa başarı elde edilebileceği.

Kültürlerle ilgili gözleme ve veriye dayalı araştırmalarda kültürel bir grubun kendi içindeki bireyler arasındaki farklılıkların, gruptaki bireylerin ortak özellikleri kadar çok olabileceği. Ayrıca birçok araştırmacı bazı öğrencilerin okullardaki tipik öğrenme yaşantılarıyla, kültürel yaşantıları arasında çatışma yaşadığını ifade etmiştir (Guild, 1994, 18).

Sonuç olarak kültürün bireylerin gelişimi üzerinde etkisi çok önemlidir ve öğrenme süreçlerinin tasarımı konusunda söz konusu etkilere özellikle dikkat edilmelidir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi aynı kültürel grup üyelerinin tamamının özelliklerini aynı saymak her zaman doğru değildir. Aynı kültür grubu içindeki bireylerin özellikleri genelleme yapılmadan önce, bireysel farklılıklar açısından iyice araştırılmalıdır.

### **1.9. Öğrenme ve Cinsiyet**

Bireyler cinsiyetlerine göre farklılaşır (Greb, 1999; Mitcheal et. Al., Pizzo et. Al., 1990, aktaran Dunn, 2000, 16). Erkekler ve kadınlar genellikle birbirlerinden farklı şekilde öğrenir. Erkekler daha kinestetik ve somut (tactual) öğrenir. Erkekler için üçüncü bir öğrenmeden söz edilecekse o da görseldir. Yine erkekler kadınlara göre daha rahat bir ortamda daha fazla harekete ihtiyaç duyarak öğrenirler, daha uyumsuzdurlar ve grupla öğrenmeye daha yatkındırlar. Diğer yandan oldukça uyumlu olan kadınlar ya kendileri ya ebeveynle ya da öğretmen odaklı öğrenmeye eğilimlidir (Dunn ve Griggs, 1995, aktaran Dunn, 2000, 16). Kadınlar erkeklere göre daha işitsel, uyumlu, otorite odaklı ve sınıfta oturmaya daha eğilimlidir. Kadınlar öğrenme sırasında daha fazla sessizliğe ihtiyaç duyar, (Pizzo ve diğerleri,1990, aktaran Dunn, 2000, 16) daha fazla ben merkezli ve yetişkin odaklıdır, daha uyumludur (Marcus,1977, aktaran Dunn, 2000, 16). Kadınlarla erkeklerin performans ve başarılarında, bilişsel ya da dil değişkenleri ile kolaylıkla açıklanamayacak farklılıklar vardır. Maccoby ve Jacklin (1974, aktaran Hohn, 1995, 95) öğrenilmiş içeriğin türüne göre farklı performansları incelemiş ve kızların sözel yeteneklerde daha iyi olduğunu, erkeklerinse görsel mekânsal (visuospatial) görevlerde ve matematikte daha iyi olduklarını ortaya koymuştur. Daha yakınlarda yapılan karşılaştırmalarda (Feingold, 1992, aktaran Hohn, 1995, 95) erkeklerin genel kültür testlerinde, teknik düşünmede (mechanical reasoning) ve mantık yürütmede

(mental rotation) daha iyi oldukları, kızların ise dil kullanımı ve algısal hızda daha iyi oldukları görülmüştür.

Slavin (2003, 120) kadın ve erkeklerin farklılıkları ile ilgili tüm toplumlarda kadınlar ve erkeklere farklı davranıldığını, toplumdaki kadın ve erkeklere verilen rollerle şekillenen farklı davranışların, daha çok öğrenilmiş davranış olduğunu belirtmektedir. Kadın ve erkek davranışlarının kaynağının ne kadar toplumsal rollerden ne kadar biyolojik bir farklılıklardan kaynaklandığının tartışılmakta olan bir konu olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaların büyük çoğunluğu, kadın ve erkekler arasındaki farklılıkların biyolojik farklılıklardan çok küçük yaşlardan itibaren geçirilen sosyal yaşantılardan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Feingold, 1992, Grossman ve Grossman, 1994, aktaran Slavin, 2003, 120).

Hohn (1995, 95) da çoğu araştırmacının sosyalleşmenin ve verilen cinsiyet rolünün kritik önemini vurguladığını ve bu yüzden de cinsiyet farklılıklarının belli bir kültürel etkinin sonucunda ortaya çıktığını belirtir. Farklı tutumlar erkek ve kızların aileye uyumunu garanti altına almayı ve toplumun uygun gördüğü rol davranışını çok daha erken başlamasını amaçlar. Anne babalar geleneksel olarak bağımsızlığı, agresifliği ve hareketliliği erkeklere, pasifliği, anaçlık (nurturance) ve empatiyi ise kadınlara uygun görür. Erkek çocuklara oyuncak kamyon alınırken kızlara bebek oyuncak uygun görülür (Kagan, 1971, aktaran Hohn, 1995, 96). Sınıflarda ise erkeklerin daha bağımsız hareket etmesine ve öğretmenlerle daha sık etkileşime geçmelerine göz yumulur (Sadker ve Sadker, 1985, aktaran Hohn, 1995, 96). Matematik ve fen gibi belli konular erkekler için daha uygunken sosyalbilim dersleri kızlara uygun görülür. Sonuç olarak farklı derslere yönlendirme başarıdaki farklılığı arttıran bir nedendir (Friedman, 1989, aktaran Hohn, 1995, 96). Bu hipoteze göre kadınlar eşit sayıda matematik ve fen derslerine girmeye cesaretlendirilirse bu konudaki farklılıklar azalacaktır.

Gallagher ve De Lisi'nin (1994, aktaran Slavin, 2003, 121) yaptıkları çalışmada 11. sınıf kız öğrencilerinin, nicel bölüm testlerinden (quantitative section of the scholastic assesment test) aldıkları puanlar erkek öğrencilerin puanlarından daha düşük bulunmuştur. Yine yapılan başka bir çalışmada kız öğrencilerin ileri düzey matematik (advanced placement tests in matematic) testinden aldıkları puanlar erkeklerden daha düşük bulunmuştur (Stumpf ve Stanley, 1996, aktaran Slavin, 2003, 121). Bu farklılıkların temelinde biyolojik bir farklılık olabileceği ama bunun

henüz kanıtlanmadığı belirtilmiştir (Friedman, 1995, Halpern ve Lamay, 2000, aktaran Slavin, 2003, 122). Bu farklılığın en önemli nedeni olarak, kızların matematiğe karşı cesaretlendirilmeyişleri ve bunun sonucu erkeklerden daha az matematik dersi almış olmaları gösterilmektedir (Slavin, 2003, 122).

Hohn (1995, 96) ve Slavin (2003, 124) cinsiyetle ilgili ön yargıların azalması ve cinsel rollerin etkisinin ortadan kaldırılması için; eğitim programında cinsel rolleri öne çıkarmayan materyallerin seçilmesi, tüm sınıf etkinliklerinde her iki cinsiyete eşit fırsatlar sağlanması, iş bölümünde ayrımcılığa yer verilmemesi (kızları sekreter seçerken erkekleri grup lideri seçmek gibi) her iki cinsiyete başarıma şansının verildiği işbirliği yapmayı sağlayan etkinliklere özendirilmesi, kız ve erkeklerin ortak etkinlikler aracılığıyla etkileşiminin artırılmasını önermektedir.

Sonuç olarak kadın ve erkeklerin algılamalarında, bazı derslerdeki akademik başarılarında, yetenek ve meslek seçimlerinde farklılıklar ortaya çıksa da bu farklılıkların biyolojik sebeplerden çok toplumsal rollerden kaynaklanabileceği görüşü yaygındır. Her toplum için geçerli olan şey bu farklılıkları olduğu gibi kabul edip devam etmek yerine biyolojik nedenler dışındaki bu farklılıkların sebeplerinin, cinsiyetle ilgili önyargıların ortadan kaldırılmasıdır. Bu konuda da eğitimciler büyük sorumluluklar düşmektedir.

## **1.10. İlgili Araştırmalar**

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

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

Aşkar ve Akkoyunlu (1993)’nun, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” başlıklı çalışmalarında; Kolb Öğrenme Stili Envanteri’ni tanıtmış, Türkçeye uyarlayarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, 18 ile 60 yaş arasındaki 638 erkek, 801’i kadın toplam 1446 yetişkin üzerinde yapılmıştır. Bu yetişkinler çeşitli meslek gruplarından olup, grubun ortalama eğitim düzeyi iki yıllık yüksek okuldur. Elde edilen güvenilirlik katsayıları ölçeğin Türkiye koşullarına uygun olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın örneklemini; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli branşlardan mezun 22-49 yaşları arasındaki 62 kadın,41 erkekten oluşan toplam 103 kişiden oluşmaktadır. Bu gruba Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Kolb Öğrenme Stili Envanteri dörder seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda; seçilen örnekleme yer alan deneklerden %7'sinin yerleştiren, %17'sinin ayrıştıran,%11'inin değiştiren ve %65'inin özümseyen öğrenme stillerine sahip olukları belirlenmiştir. Sosyal Bilimcilerin %73'ü, Fen Bilimcilerin %74'i özümseyen, Mühendislerin %83'i ayrıştıran öğrenme stillerinde yer aldıkları belirlenmiştir.

Ergür (2000)'ün “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmasının amacı; öğretim üyelerinin ve üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi'nin dört yıllık lisans programlarında 1995-1996 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde son sınıflara devam eden 569 öğrenci ile Hacettepe Üniversitesi'nde bu bölümlerde görevli 310 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Kolb (1985)tarafından geliştirilen Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de geçerlik-güvenirliği test edilmiş olan öğrenme stili envanteri ile toplanmıştır. Tek yönlü varyans, pearson ve ki kare testleri ile gerçekleştirilen analizler sonucunda; öğretim üyelerinin yas, cinsiyet, akademik unvan, çalıştıkları bölümün üniversiteye giriş puan türü ve doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki miktarı yaş değişkeninin dışında önemli bulunmuştur. Üniversiteye Fen, Matematik, Türkçe-Matematik, Türkçe-Sosyal, Dil, Sosyal ve Yetenek puan türüne göre girilen bölümlerdeki kız ve erkek öğrenciler ile kadın ve erkek öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin iki oran karşılaştırması sonucu kız öğrencilerin Ayrıştıran; kadın öğretim üyelerinin Yerleştiren; erkek öğretim üyelerinin erkek öğrencilere göre Değiştiren öğrenme stilini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Üniversiteye giriş puan türüne göre gruplanan bölümlerdeki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stilleri arasındaki ilişki iki oran karşılaştırması yöntemi ile çözümlenmiş, üniversiteye Fen ve Yetenek puan türü ile girilen bölümlerdeki öğrencilerin, bu bölümlerdeki öğretim üyelerine göre Ayrıştıran öğrenme stilini daha çok benimsedikleri saptanmıştır.



Ekici (2001)'nin "Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi" başlıklı çalışmasının amacı, liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yapıp yapılmadığını belirlemektir. Araştırma tekil ve ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Ankara İl sınırları içinden belirlenen 8 lisede görevli 30 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada Gregorc Öğrenme Stili Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskal-Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılarak yapılan analizler sonucunda, biyoloji öğretmenlerinin I. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaklaşımlarını kullandıkları belirlenmiştir. II. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Somut Ardışık ve III. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık Öğrenme Stiline yönelik öğretim yaptıkları belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kullandıkları öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Biyoloji öğretmenlerinin Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi yapmama nedenlerine ilişkin görüş ve önerileri okul şartları, biyoloji ders programı, öğrenciler, yönetim (okul yönetimi, MEB), biyoloji öğretmenlerinin kendileri, biyoloji öğretmenlerinin eğitimi (hizmet öncesi eğitim, hizmet-içi eğitim) başlıkları altında sıralanmaktadır.

Ekici (2002)'nin "Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği" başlıklı çalışmasının amacı, Gregorc Öğrenme Stili Modeli hakkında bilgi vermek ve Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği'nin Türkiye'deki liseli öğrencilerin üzerinde uygulanabilirliğini test etmektir. Araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, Ankara ili Altındağ ve Çankaya ilçelerine bağlı 6 resmi lisede öğrenim gören 467 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile analizi sonucunda ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayıları Somut Ardışık 'öğrenme' stili için 0.72, Soyut Ardışık Öğrenme Stili için 0.69, Somut Random Öğrenme Stili için 0.73 ve Soyut Random Öğrenme Stili için 0.81 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği'nin Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğunu ortaya çıkarır.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ün, "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Kimya Başarısı ve Kimya Tutumları Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmalarının amacı, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin kimya başarıları ve kimyaya karşı tutumları

üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmalarının örneklemini, kimya dersini alan 179 tane dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 151 tane onuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Geban tarafından geliştirilen kimyaya karşı tutum ölçeği ve Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri 4 grupta ele alınmıştır. Akademik başarıları kimya dersi not ortalamaları ile belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinde MANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çoğunun daha bağımsız, onuncu sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ise bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stiline öğrencilerin kimyaya karşı tutum ve başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kimya kavramlarını daha iyi anladıkları ve kimyaya karşı daha pozitif bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003)'un "Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma" başlıklı çalışmasının amacı; Bolu ve Mardin'de bulunan iki farklı ilköğretim okulu 2. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması ve öğrenme stili ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Bolu ve Mardin il sınırları içinde bulunan iki ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu seçilirken tabakalı ve rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her iki okuldaki 6,7 ve 8. sınıfları temsilen ikişer sınıf seçilmiş Mardin'den 83 ve Bolu'dan 157 olmak üzere toplam 240 öğrenci bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Grasha (1994) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeği, öğrencilerin başarıları için ise 2002-2003 öğretim yılı birinci yarıyıl Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derlerinden aldıkları karne notlarının ortalaması alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve iki okul arasındaki farkı belirlemek için betimleyici ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinin yanı sıra, öğrenim stilleri ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stiline alt boyutlarından katılımcı ve bağımsız öğrenme stili ile başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu bir ilişkinin olduğu bulunmuş, iki farklı ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Oral (2003)'ın "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının amacı, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemektir. Araştırmanın evreni, Diyarbakır sınırlarındaki dört genel lise ve iki meslek lisesinin son sınıfına devam eden 3710 öğrencidir. Araştırmanın örnekleme, random örnekleme yöntemi ile belirlenen okullardan rastgele seçilen 763 öğrencidir. Araştırmanın verileri, D. Kolb tarafından geliştirilen "öğrenme stilleri envanteri" ile toplanmıştır. % frekans ve ki-kare teknikleri ile yapılan analizler sonucunda, öğrenme biçimleri ve bileşenleri açısından öğrencilerin alanlarına göre soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı (SK-SY) öğrenme bileşenine ilişkin ortalama puanları arasında gözlenen fark önemli bulunmuştur. Fen ve sosyal alanlardaki öğrencilerin soyut kavramsallaştırma, Türkçe-matematik ve mesleki alanlardaki öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin alanları ile öğrenme stilleri arasında önemli fark gözlenmemiştir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğunun (%43,1) ayrıştırıcı öğrenme stilini benimsedikleri saptanmıştır.

Karataş (2004)'ın, "Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmasının amacı; Bilgisayara Giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile bu dersi alan öğrencilerin öğrenme stilleri eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada genel evren seçimine gidilmemiş, sınırlı bir grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde hazırlık öğrencilerinden Bilgisayara Giriş dersini almakta olan 479 öğrenci ve adı geçen dersi 5 öğretim elamanı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; Grasha tarafından geliştirilen Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği, uzman görüşlerine dayalı olarak hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Veriler, Frekans, t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim elemanlarının öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Sünbül ve Afyon ve arkadaşlarının (2004) “İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi” başlıklı çalışmasının amacı; ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıflarda okutulan Fen Bilgisi derslerindeki akademik başarıyı yordamada, öğrencilerin öğrenme stil, strateji ve derse yönelik tutumlarının etkisi incelemektir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırma, Konya il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 5 ilköğretim okulundaki toplam 354 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Öztürk (1995) tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği, araştırmacılar tarafından geliştirilen Fen Bilgisi dersi tutum ölçeği ile elde edilmiş, akademik başarı ortalaması olarak Fen Bilgisi dersi karne not ortalamaları alınmıştır. Korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonucu, öğrencilerin adı geçen derste kullandıkları stil ve stratejilerden bazılarının başarıyı yüksek düzeyde yordadığı, bazılarının anlamlı etkiyi oluşturmadığı bulunmuştur. Ayrıca derse yönelik tutumların başarıyı anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Gökdağ (2004)’ın, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri” başlıklı çalışmasının amacı, işbirlikli öğrenmenin ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin öğrenme stilleri, akademik başarıları üzerindeki etkilerini ve öğrenme stillerine göre işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerinin neler olduğunu ve bu etkilerin cinsiyete ve öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma İzmir’de orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun tüm 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmenin her iki 7. sınıfı arasından kura çekilerek birisi deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri; başarı testi, yazılı yoklama, öğrenme stilleri ölçeği ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, bağımlı t testi, varyans analizi, Scheffé testi kullanılmıştır. Ses kayıtları ise, kodlayıcılar tarafından kodlanıp kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve analizleri yapılmıştır.

Araştırma sonunda, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısını arttırdığı saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerini değiştirmediği ancak geleneksel öğretim grubundaki görsel stile sahip öğrencilerin ortalamalarında bir gerileme olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerinin cinsiyetlere göre farklılık göstermediği, işbirlikli öğrenme gruplarındaki görsel stile sahip öğrencilerin işitsel ve hareketli stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme gruplarında genel olarak ders dışı konularda çatışma, konu ile ilgili çatışma, grubu yönetme ve emir verme gibi etkileşimlerin yaşandığı ve bu etkileşimlerin öğrenme stillerine göre değişmediği saptanmıştır.

Babadoğan ve Arslan (2005)'in, "İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi", başlıklı çalışmalarının amacı; ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 94'ü yedinci, 20'si 8. grup olmak üzere, yaşları 12 ile 14 arasında değişen toplam 114 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Yaş değişkeninin öğrenme stilleri ile ilişkisini ortaya koymak için ise, Spearman's R korelasyon katsayısı (rs) hesaplanmıştır. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli'ndeki her bir öğrenme biçimi için hesaplanan bağımsız t testi sonuçları anlamlı bir sonuç vermemiştir. Yaş ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için hesaplanan Spearman's R korelasyon katsayısına göre ise, yaş ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı ortalamaları ile Kolb'un öğrenme stiline her bir öğrenme biçimi arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan 114 ilköğretim öğrencisinden; %50.9'unun Ayrıştırıcı, %21.9'unun Özümseyen, %15.8'inin Değiştiren ve %11.4'ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmada

ayrıca, kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stili profillerinin birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığı yani öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, yaşı daha büyük olan öğrencilerin Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimini daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin genel başarı ortalamaları ile Somut Yaşantı, Aktif Yaşantı öğrenme biçimleri ile bilgiyi alma ve bilgiyi işleme süreçleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi arasında 0.01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut Kavramsallaştırma (SK) öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Altun (2005)'un çalışmasının amacı, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri (bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, çabanın düzenlenmesi, yardım arama) ve öz yeterlik algı puanlarının, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücünün araştırılmasıdır. İlişkisel tarama türünde olan bu araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi, Yıldız Teknik Üniversitesinin değişik on bölümünde okuyup "Matematik I" dersini alan öğrenciler arasından seçilen 143'ü kız, 329'u erkek olmak üzere toplam 472 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri için, öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarını belirlemek amacıyla, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie tarafından geliştirilen "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" ile öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Renzulli, Rizza ve Smith tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin söz konusu dersten aldıkları dönem sonu başarı notu matematik başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Korelasyon analizi, çoklu regrasyon analizi ve regrasyon katsayıları t testi teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonucu, öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, yardım arama ve öz yeterlik algı puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı birer yordayıcı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Buna karşın bulgular, öğrencilerin çabanın düzenlenmesi strateji puanlarının matematik başarısını açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Matematik başarısını açıklamada, öz düzenlemeye dayalı öğrenme

stratejileri ve öz yeterlik algı puanlarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre yordama sıralarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Zereyak (2006)'ın, "İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı İle Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi " başlıklı çalışmasının amacı, internet ve sınıf ortamlarında oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarında, öğrencilerin öğrenme stili ile grup yapılarının akademik başarı ve etkileşim düzeyine etkisini belirlenmesidir. Araştırma 2\*2'lik faktörel desenli gerçek deneme modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği, HTML ve ASP ünitelerinde ön bilgi düzeylerini belirlenmesi ve etkinin belirlenebilmesi için iki başarı testi, grupların etkileşim düzeyinin belirlenmesi için 21 soruluk İşbirlikli Öğrenme Grupları Etkileşim Düzeyi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu, İnternet Ortamında Yazarlık Dilleri dersini almakta olan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin analizinde t-testi, bir boyutlu varyans analizi, ki kare ve korelasyon teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonunda başarı anlamlı düzeyde artmış ancak öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarıları arasında manidar fark görülmemiştir. Grup araştırması tekniğinde deneyim kazanmış olan grubun sınıf ve internet ortamındaki başarıları arasında manidar farka rastlanmamıştır. Ancak iki farklı tekniği kullanan grubun başarı puanları arasında manidar fark bulunmuştur. İnternet ortamında etkileşime ilişkin görüşlerde farklılıklar saptanmıştır.

Cengizhan (2006)'ın "Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının; Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının amacı; bilgisayar destekli ve proje temelli öğretim tasarımlarının; bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, "Gelişim ve Öğrenme" dersindeki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelenmesidir. Araştırma 2\*2'lik gruplar arası faktörel desen modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, "Gelişim ve Öğrenme " dersini

alan 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubu olarak belirlenen 50'şer kişilik iki şube, dört şube içerisinde tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında; Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği, akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada bilgisayar destekli öğretim tasarımı ve proje temelli öğretim tasarımı için özel öğretici program yazılımları kullanılmıştır. Çalışma grubu için Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin alt ölçeklerine ait geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veriler ilişkisiz grup t-testi ve iki faktörlü Anova ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgisayar destekli, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise proje temelli öğretim tasarımlarında daha başarılı ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Aşkın (2006)'ın, "Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi" başlıklı çalışmasının amacı, öğrenme stilleri ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için dokuz alt amaç oluşturulmuş ve bunların yanıtlanması için gereken araştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini elektronik ortamda öğrenme stilleri ile ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe araştırmalar oluşturmaktadır. Bu araştırma elektronik ortamda öğrenme stilleri ile ilgili yayımlanmış yurt içi ve yurt dışı kaynakların analizine ulaşmak konusunda ilgilenele yol gösterici bir çalışma olması bakımından önem taşımakla beraber, bu alanda ülkemizde benzer bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı da yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada 1995–2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışma yıllara, öğrenme stil modellerine, yapıldığı ülkeye, araştırmacı yazar sayısına, çalışma alanına, öğrenme stil tercihlerine, temel etkenlere, araştırma yöntemine ve araştırma türüne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002–2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD'de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik etkeni incelediği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Demir (2006)'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi" başlıklı çalışmasının amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini



belirlemek ve elde edilen sonuçları sosyal bilgiler öğretimi açısından değerlendirip önerilerde bulunmaktadır. Bu betimsel çalışmanın evreni Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencileridir. Çalışmanın evrenini oluşturan 314 öğrenciden 301 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizi kay-kare testi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaklaşık olarak %5'inin değiştiren, %33'ünün özümseyen, %44'ünün ayrıştırıcı, %18'inin de yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları, öğretmen adaylarının öğretim türleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

### **1.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Griggs ve Dunn (1996, aktaran Dunn,2000, 16) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı çeşitli kültürel gruptan olan öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinde önemli farklılıklar olup olmadığını incelemektir. ABD'deki beş büyük kültürel grupla ilgili ilişkisel çalışmanın örneklemini; yerli Amerikan (Native Americans, n = 11), İspanyol kökenli Amerikan (Hispanic Americans n =12), Afrika kökenli amerikan (African Americans n= 13), Asya kökenli amerikan (Asian Americans n = 6) ve Avrupa kökenli Amerikan (European Americans n = 15) öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda bu kültürel grupların öğrenme stili tercihleri, bilişsel stil, duyuşsal uyarıcı, çevresel uyarıcı, sosyolojik uyarıcı ve çevresel faktörlerle ilgili aralarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın öğrenme stili ve bilişsel stil ile ilgili sonuçlarına göre; yerli ve İspanyol kökenli Amerikalılar görsel öğrenmeye yatkınken Avrupa kökenli Amerikalılar işitsel öğrenmeye yatkındırlar. Afrika kökenli Amerikalılar, Avrupa kökenli Amerikalılara göre kinestetik ya da yaşantısal öğrenme etkinliklerini daha fazla tercih ederler. Afrika ve İspanyol kökenli Amerikalılar daha fazla alan bağımlı iken Avrupa kökenli Amerikalılar açık bir biçimde alandan bağımsızdırlar. Asya kökenli Amerikalılar yerli Amerikalılara göre daha yüksek analitik becerilere sahip olma eğilimindedirler. Avrupa kökenli Amerikalılar Afrika kökenli Amerikalılara göre ardışık-sıralı olarak bilgiyi işlemede daha başarılıdırlar. Yerli Amerikalılar ise Avrupa kökenli Amerikalılara göre anında (simultaneos) bilgiyi işleme becerisinde daha başarılıdırlar. Araştırmanın duyuşsal uyarıcılar ile ilgili sonuçlarına göre; Asya kökenli Amerikalılar yerli Amerikalılara göre daha ısrarcı ve motive olmaya

eğilimlidir. Afrika kökenli Amerikalılar daha az yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini tercih ederken Asya kökenli Amerikalılar yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini tercih ederler. Araştırmanın çevresel uyaranlar ile ilgili sonuçlarına göre; Avrupa kökenli Amerikalılar iyi ve parlak ışıklandırmayı tercih ederken Afrika kökenli Amerikalılar az ve loş ışığı tercih ederler. Avrupa kökenli Amerikalılar resmi olmayan (informal) ortamları tercih ederken Asya kökenli Amerikalılar resmi bir ortama ihtiyaç duyarlar. Yerli ve İspanyol kökenli Amerikalılar daha serin bir ortamı tercih ederken Afrika kökenli Amerikalılar ılık bir çevrede daha iyi konsantre olurlar. Araştırmanın sosyolojik uyaranlar ile ilgili sonuçlarına göre; yerli Amerikalılar kalabalık ortamda daha iyi öğrenirken Avrupa kökenli Amerikalılar yalnız öğrenmeye yatkındırlar. Araştırmanın fizyolojik ortamla ilgili sonuçlarına göre; Afrika kökenli Amerikalılar öğleden sonra öğrenmeyi tercih ederken Asya kökenli Amerikalılar sabahları en iyi öğrenir ve harekete olan ihtiyaçları daha azdır.

Bernadette, Masten ve arkadaşlarının (1999), “Afrika Kökenli Amerikan (African American) ve Göçmen (Caucasian) Öğrencilerin Eleştirel Düşünme (critical think) ve Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklar” başlıklı çalışmalarının amacı; Afrika Kökenli Amerikan (African American) ve Göçmen (Caucasian) öğrencilerin eleştirel düşünme (critical think) ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu araştırma, Amerika'nın güneybatıdaki bir devlet üniversitesinde psikoloji eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi olarak seçilen 52 göçmen ve 51 Afrika Kökenli Amerikan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; 5 alt boyutlu ve 80 maddelik Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği (WGCTA) ve 62 maddeden oluşan, Schmeck, Ribich ve Ramanaiah tarafından geliştirilen Öğrenme Süreçleri Envanteri (bir öğrenme stili envanteri) (ILP) ile elde edilmiştir. Varyans analizi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda; göçmen öğrencilerin Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeğinin 4 alt boyutu ve ölçeğin tamamındaki ortalamaları, Afrika Kökenli Amerikan öğrencilerinden yüksek olduğu, her iki gruptaki öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Diaz ve Cartnal (1999) tarafından gerçekleştirilen “İki Farklı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri” başlıklı çalışmanın amacı; sağlık eğitimi bölümünde uzaktan ve normal öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 68 tane uzaktan öğrenim gören ve 40 tane normal öğrenim gören sağlık

eğitimi b6lümü 6đrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Grasha-Riechmann 6đrenme Stillei 6lçeği ile elde edilmiş ve verilerin analizinde t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Uzaktan eğitim alan 6đrencilerin 6lçeğin bağımsız alt boyutundan daha y6ksek puan alırken, bağımlı alt boyutundan daha d6ř6k puan aldıkları g6r6lm6řt6r. Kaçınan, katılımcı, işbirlikli ve rekabetçi 6đrenme stillerinde ise bu iki sınıfın 6đrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın 6đrenme stillerinin ilişkilerine dair sonuçlarında; uzaktan eğitim sınıflarında bağımsız 6đrenme stili ile işbirlikli ve bağımlı 6đrenme stilleri arasında negatif, işbirlikli 6đrenme stili ile bağımlı ve katılımcı 6đrenme stilleri arsında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Normal eğitim sınıflarında ise; işbirlikli 6đrenme stili ile rekabetçi ve katılımcı 6đrenme stilleri arasında pozitif bir ilişki, rekabetçi 6đrenme stili ile katılımcı 6đrenme stili arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) tarafından gerçekleştirilen, “6đrenme ve 6đretme Stillerinin Eğitim Teknolojisi ile Birleştirilmesi” başlıklı çalışmasında, geleneksel sınıflar ile teknoloji sınıflarının karşılaştırılmış, 6đrenme stilleri ile 6đretme stillerinin ilişkili olup olmadığı ve 6đrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma geleneksel ve teknoloji sınıflarında eğitim veren 50 6đretim elemanı ve onların 6đrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Grasha-Reichmann 6đrenme Stilleri 6lçeği ve Grasha 6đretme Stilleri Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri korelasyon analizi ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın geleneksel sınıflar ile teknoloji sınıflarının karşılaştırılması ile ilgili sonucunda; geleneksel sınıflar ile teknoloji sınıflarının arasında sadece rekabetçi 6đrenme stilinde fark bulunmuş, geleneksel sınıflardaki 6đrencilerin daha rekabetçi oldukları g6r6lm6řt6r. Bu iki t6r sınıflardaki 6đrencilerin başarıları arasında fark bulunmamıştır. 6đrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilere dair sonuçlarda; geleneksel sınıflarda, bağımlı 6đrenme stili ile akademik başarı arasında ilişki bulunmuş, başarılı 6đrenciler daha az bağımlı 6đrenme stiline sahipken, başarısı d6ř6k olan 6đrencilerin daha çok bağımlı 6đrenme stiline sahip oldukları g6r6lm6řt6r. Hem geleneksel hem de teknoloji sınıflarında rekabetçi 6đrenme stili ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamış, işbirlikli ve katılımcı 6đrenme stili ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın 6đrenme stilleri ile 6đretme stillerine dair

sonuçlarında; teknoloji sınıflarında öğretim elemanlarının öğretme stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişki bulunmazken geleneksel sınıflarda ilişki bulunmuştur. Araştırmanın öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlarında ayrıca; her iki sınıfta da işbirlikli öğrenme stili ile kaçınan ve bağımlı öğrenme stili arasında olumsuz bir ilişki, katılımcı öğrenme stili ile olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bağımlı öğrenme stili ile kaçınan öğrenme stili arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Bichelmeyer ve Çağıltay (2000) tarafından gerçekleştirilen, “Farklı Kültürlerdeki Öğrenme Stilleri Farklılıkları: Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmalarının amacı kültür ve öğrenme stillerinin ilişkisini incelemektir. Araştırmada 3 Türk ve 2 Amerikalı öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 2 saatlik bir görüşme yapılarak bilgiler elde edilmiştir. Türk öğrenciler, geldikleri kültürün tutucu bir yapısı olduğunu ve bunun öğrenmelerine de etkisi olduğunu belirtmiştir. Türk eğitim sisteminin öğrenciyi tek başına çalışmaya yönlendirdiğini, Amerika’daki eğitim süreçlerinde, düşüncelerini yazılı ifade etmekte ve sınıfların etkileşimli ve aktif ortamına uyum sağlamada zorlandıklarını, işbirliği ile öğrenmede zayıf olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; kültürün öğrenme stilleri üzerinde etkileri olduğu ve bulunmuştur.

Park (2002) tarafından gerçekleştirilen, “Ortaöğretim İngilizce Öğrenenlerin Öğrenme Stillerindeki Kültürel Farklılıklar” başlıklı çalışmasının amacı; ortaöğretimde farklı İngilizce öğrenenlerin (Ermeni, Hmong, Koreli, Meksikalı ve Vietnamlı) öğrenme stillerinin farklı olup olmadığını incelemek, farklı etnik kökendeki öğrencilerle ilgili eğitimciler ve program geliştirmecilere yardımcı olmaktır. Araştırmanın örneklemini, Kaliforniya’daki 20 okuldan seçilen 857 öğrenci oluşturmaktadır. Bunlardan, 183’ü Ermeni, 126’sı Hmong, 90’ı Koreli, 80’i Vietnamlı v 378’i Meksikalıdır. Araştırmanın verileri Reid tarafından geliştirilen öğrenme stili envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Manova ve Anova ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, etnik köken, akademik başarı ve Amerikada yaşama süresine göre farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmanın öğrencilerin kökenlerine göre yapılan karşılaştırmalarla ilgili sonuçlarında; Hmong öğrencilerin Koreli öğrencilerden daha kinestetik ve dokunsal, Hmong ve Meksikalı öğrencilerin Koreli ve Ermeni öğrencilere göre, Hmong öğrencilerin Meksikalı öğrencilere göre,

Vietnamlı öğrencilerin Ermeni öğrencilere göre daha grupla öğrenme ve Ermeni öğrencilerin Meksikalı öğrencilere göre daha bireysel öğrenme tercihleri olduğu bulunmuştur. Araştırmada akademik başarı düzeylerine göre elde edilen sonuçlarda; akademik başarı düzeyi orta olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha işitse, yüksek ve orta olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha bireysel öğrenme tercihleri olduğu bulunmuştur. Amerikada bulunma sürelerine göre elde edilen sonuçlarda; Amerikada 8 yıldan fazla bir süredir yaşayan öğrencilerin 1-3 ve 4-7 yıl yaşayan öğrencilere göre daha grupla öğrenme, 3 yıldan az süre yaşayan öğrencilerin 8 yıldan fazla yaşayan öğrencilere göre daha bireysel öğrenmeyi tercih ettikleri bulunmuştur.

Keri (2002)'nin, "Kız ve Erkek Kolej Öğrencilerinin Öğrenme Stili Farklılıkları: Eğitimsel Farklılaşmaya Bir Olanak" başlıklı çalışmasının amacı; kız ve erkek kolej öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Mid-Western üniversitesi ve devlet kolejlerinde okuyan öğrencilerden seçilen 693 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 50.5'i kız % 45.5'i ise erkektir. Araştırmanın verileri Canfield Öğrenme Stilleri Envanteri ile elde edilmiştir. Kay-kare testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark bulunmuştur. Buna göre kızlar soyut kavramsal öğrenme stiline sahipken erkeklerin daha somut uygulamalı öğrenme stiline sahiptirler.

### **1.11. Problem**

İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarıya göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

### **1.12. Alt Problemler**

1. İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stilleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. İlköğretim ikinci kademe Türk kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. İlköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerin öğrenme stilleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

### **1.13. Araştırmanın Önemi**

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, artık öğrenmenin, eğitimcilerin iyi anlatımlarıyla gerçekleşeceği anlayışı geçerliliğini yitirmiştir. Bu yeni anlayışa göre bireyler edilgen bir şekilde kendilerine sunulan bilgileri, davranışları, becerileri v.b. öğrenmezler. Öğrenme birey tarafından onun zihninde gerçekleşir, birey bu süreçte edilgen bir alıcı değildir ve her birey aktif olarak farklı şekillerde öğrenir. Bu bağlamda öğrenme stilleri önem kazanmaktadır, eğitimcilerin etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için artık bireylerin öğrenme tercihlerini dikkate alması gerekmektedir. Öğrenme stilleri her bireyde farklılık gösterir. Kalıtım, fiziksel koşullar, sosyal ortam, sosyo-ekonomik düzey, kültür gibi birçok etken öğrenme stili üzerinde etkilidir.

Bu çalışmada İlköğretim ikinci kademe Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek olan bulguların uygulayıcılara; çok farklı kültürden ve etnik kökenden bireylerin yaşadığı ülkemizde kültürel farklılıkları olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığı konusunda yol göstermesi beklenmektedir. Farklı kültürdeki öğrencilere eğitim veren uygulayıcılara, bu tip farklı kökenden olan öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik öğretim ortamlarının oluşturulmasında yol göstermesi açısından bu çalışmanın sonuçları yararlı olabilir.

Bu alanda çalışan diğer araştırmacılar için, bu araştırmanın farklı kültürdeki öğrenciler üzerinde yapılmış olması önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, farklı kültürdeki ilköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

#### 1.14. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırma ile ilgili sayıltılar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeği kendi öğrenme stillerini yansıtacak şekilde içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Araştırmaya katılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 2006-2007 öğretim yılı birinci dönem karne notları, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

#### 1.15. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışmanın çalışma grubu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Konya Çiftliközü İlköğretim Okulu ve Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin akademik başarıları; 2006-2007 eğitim-öğretim yılı birinci dönem karne notları ile sınırlıdır.

#### 1.16. Tanımlar

**Stil:** Stil, bireylerin birçok alanda tutarlılık gösteren, kendine özgü özellikleridir.

**Öğrenme Stili:** Öğrenenlerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşim, öğrenme sürecine katılma ve öğretmene karşı tutumları ile ilgili tercihleridir. Bu çalışmada, rekabetçi, işbirlikçi, çekingen, katılımcı, bağımsız, bağımlı olmak üzere öğrenme stilinin altı alt boyutu ele alınmıştır.

**Akademik Başarı:** İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin 2006-2007 eğitim-öğretim yılı birinci dönem Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not ortalamasıdır.

**Özbek Kökenli Afgan Göçmeni Öğrenciler:** 1982'de Afganistan'dan Türkiye'ye göçen Özbek kökenli ailelerin, Şanlıurfa Evrenpaşa ilköğretim Okulu 6, 7, ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile aracın uygulaması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Şanlıurfa'da öğrenim gören Özbek kökenli Afgan göçmeni ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile Konya'da öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğundan karşılaştırmalı tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Tarama modellerindeki araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde, değiştirilmeden olduğu gibi tanıtılmaya çalışılır (Karasar, 2005, 77).

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grupları; 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim okulu 6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrencileri ile Konya Çiftliközü İlköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören Türk öğrencilerden oluşmuştur. Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrencilerden, hem annesi hem babası, ikisi de Özbek kökenli Afgan göçmeni olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Annesi ya da babasından birisi Özbek kökenli Afgan göçmeni olmayan öğrenciler, yetiştirilmelerinde kendi kültürlerinden olmayan ebeveynlerin etkisinde kalabilecekleri düşünülerek çalışmaya dâhil edilmemiştir. Tablo 3'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin köken, cinsiyet, sınıf ve başarı durumlarına göre dağılımları verilmiştir.



**Tablo 3: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Köken, Cinsiyet, Sınıf ve Başarı Durumlarına Göre Dağılımı**

		f	%
<b>Köken</b>	Özbek asıllı Afgan	104	49.5
	Türk	106	50.5
	<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100.0</b>
<b>Cinsiyet (Türk)</b>	Erkek	51	48.1
	Kız	55	51.9
	<b>Toplam</b>	<b>106</b>	<b>100.0</b>
<b>Cinsiyet (Özbek kökenli Afgan)</b>	Erkek	44	42.3
	Kız	60	57.7
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100.0</b>
<b>Sınıf</b>	6. Sınıf	60	28.6
	7. Sınıf	76	36.2
	8. Sınıf	74	35.2
	<b>Toplam</b>	<b>210</b>	<b>100.0</b>
<b>Başarı (Türk)</b>	Düşük	59	55.7
	Orta	39	36.8
	Yüksek	8	7.5
	<b>Toplam</b>	<b>106</b>	<b>100.0</b>
<b>Başarı (Özbek asıllı Afgan)</b>	Düşük	14	13.5
	Orta	71	68.3
	Yüksek	19	18.2
	<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin; 104'ünün (%49.5) Afgan, 106'sının (%50.5) Türk olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerin; 51'i (%48.1) erkek, 55'i (%51.9) kızdır. Özbek kökenli Afgan öğrencilerin; 44'ü (%42.3) erkek, 60'ı (%57.7) kızdır. 6. sınıftan 60 (%28.6), 7. sınıftan 76 (%36.2), 8. sınıftan 74 (%35.2) öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Türk öğrencilerin 59'unun (%55.7) başarı düzeyi düşük, 39'unun (%36.8) başarı düzeyi orta, 8'inin (%7.5) başarı düzeyi yüksektir. Özbek kökenli Afgan öğrencilerin 14'ünün (%13.5) başarı düzeyi düşük, 71'inin (%68.3) başarı düzeyi orta, 19'unun (%18.2) başarı düzeyi yüksektir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin kişisel bilgilerinin toplandığı bölüm, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeği ve akademik başarı düzeylerinin belirlendiği bölümden oluşmaktadır. Bu veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

### 2.3.1. Kişisel Bilgiler Bölümü

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

### 2.3.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha-Reichman (1982, aktaran Grasha, 2002, 167) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır (EK 2). Bu ölçek kaçınan, bağımlı, işbirlikli, katılımcı, rekabetçi ve bağımsız olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu boyutlara ilişkin madde numaraları Tablo 4’de verilmektedir.

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

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler
Bağımsız	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55
Kaçınan	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56
İşbirlikli	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57
Bağımlı	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58
Rekabetçi	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59
Katılımcı	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60

Tablo 4 incelendiğinde, her boyutta 10 madde olduğu görülmektedir. Ölçekte toplam 60 madde yer almaktadır. Ölçek maddelerinin tümü olumlu cümle yapısındadır. Bu ölçek beşli likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Zerayak (2006, 95-100) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamına ait Cronbach alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı Tablo 5’te verilmektedir.

**Tablo 5: GRÖSÖ Güvenirlik Analizi Sonuçları**

Alt Boyut	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı	Bağımsız	İşbirlikçi	Kaçınan	GRÖSÖ (Toplam)
Cronbach $\alpha$	.66	.78	.66	.73	.76	.53	.83

(Zerayak, 2006, 96)

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin tümü için Cronbach alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı 0.83 olduğu, alt boyutlar için katsayının 0.53 ile 0.78 arasında değiştiği, bu değerlerin ölçeğin kullanılabilirliği açısından yeterli olduğuna araştırmacılar tarafından karar verilmiştir.

### **2.3.3. Akademik Başarı Düzeyi**

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için okul müdürlüklerinden alınan birinci döneme ait, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not çizelgelerindeki notlar kullanılmıştır. M.E.B müfredatında 8. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi yerine Atatürk İlke ve İnkılâpları dersi yer aldığı için her iki okulun 8. sınıflarında, Atatürk İlke ve İnkılâpları dersi notları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin bu derslere ait notları puan olarak ele alınıp her bir öğrenci için bu dört dersin puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen puanlar; 0–44 puan arası: düşük, 45–69 puan arası: orta, 70–100 puan arası: yüksek, olarak sınıflandırılmıştır. Akademik başarı düzeyleri belirlenirken Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerin branş öğretmenleri olmadığı ve bu derslerin notlarının uzmanları tarafından verilmediği düşünülerek ortalamalara dahil edilmemiştir.

### **2.4. Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Uygulanması**

Grasha-Riechman Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmadan önce öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş, ölçeğin cevaplanmasına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Her öğrencinin ölçekteki tüm maddeleri cevaplama süresi ortalama 45 dakikadır. Öğrenme stilleri ölçeği Konya'daki Çiftliközü İlköğretim Okulu'nda 20.04.2007 tarihinde, Şanlıurfa'daki Evrenpaşa İlköğretim Okulu'nda 25.04.2007 tarihinde, 2. ve 3. ders saatlerinde uygulanmıştır.

### **2.5. Verilerin Analizi**

GRÖSÖ beşli likert ölçeği şeklinde düzenlendiğinden, çözümlemenin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. GRÖSÖ'nin puanlamasında; kesinlikle katılmıyorum ifadesi 1, katılmıyorum ifadesi 2, kararsızım ifadesi 3, katılıyorum ifadesi 4, kesinlikle katılıyorum ifadesi 5 puan değerindedir.

Bu değerlere uygun olarak puanlanan cevaplar, bilgisayara yüklenmiş ve istatistik teknikler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15 programı kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde, Türk ve zbek kökenli Afgan ğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığının ve kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği birinci, ikinci ve dördüncü alt problemler için bağımsız gruplar için t testi (Independent-Samples t test) yapılmıştır. İki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılır (Büyüköztürk, 2007, 39, Sipahi, Yurtkoru ve inko, 2006, 118). Bu alt problemler için önce MANOVA uygulanmış ancak grupların varyansları eşit çıkmadığı için t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada Türk ve zbek kökenli Afgan ğrencilerin öğrenme stillerinin ayrı ayrı akademik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği üçüncü ve beşinci alt problemler için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova), İki ya da daha fazla bağımsız grubun ortalamalarının farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007, 47, Sipahi, Yurtkoru ve inko, 2006, 124). Bu alt problemlere ait bulgularda, başarı düzeyi grupları arasındaki ortalamaların farklılığının yönünün belirlenmesinde, çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparisons) testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Beşinci alt problemde ayrıca, öğrenme stili leğinin varyanslarının eşit olmadığı alt boyutlarındaki farklılığa bakmak için non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

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

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; “İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerinin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Birinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 6’da veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6: Türk ve Özbek Kökenli Afgan Öğrencilerin Öğrenme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Köken	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bağımsız	Afgan	104	35.85	4.54	208	1.76	.08
	Türk	106	34.59	5.73			
Kaçıman	Afgan	104	26.88	5.22	208	-2.06	.04*
	Türk	106	28.40	5.39			
İşbirlikli	Afgan	104	38.59	5.97	208	1.84	.07
	Türk	106	37.06	6.11			
Bağımlı	Afgan	104	37.32	5.04	208	-.08	.94
	Türk	106	37.38	6.19			
Rekabetçi	Afgan	104	34.64	5.99	208	-.37	.71
	Türk	106	34.96	6.85			
Katılımcı	Afgan	104	35.67	5.01	208	.47	.64
	Türk	106	35.30	6.23			

N: Katılım Sayısı,  $\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama, SS:Standart Sapma, sd: serbestlik derecesi

Tablo 6 incelendiğinde Özbek kökenli Afgan öğrencilerin öğrenme stillerinin bağımsız alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 35.85$ ), Türk öğrencilerin ortalama puanından ( $\bar{X} = 34.59$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t = 1.76$  (208),  $p > 0.05$ ].

Öğrenme stillerinin kaçınan alt boyutunda, Türk öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 28.40$ ) Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 26.88$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [ $t = 2.06$  (208),  $p < 0.05$ ]. Buna göre Türk öğrenciler, Özbek kökenli Afgan öğrencilerden, daha pasif öğrenme stiline sahiptir.

Öğrenme stillerinin, işbirlikli alt boyutunda Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 38.59$ ), Türk öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 37.06$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t = 1.84$  (208),  $p > 0.05$ ].

Öğrenme stillerinin, bağımlı alt boyutunda Türk öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 37.38$ ), Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 37.32$ ), daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t = 0.08$  (208),  $p > 0.05$ ].

Öğrenme stillerinin, rekabetçi alt boyutunda Türk öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 34.96$ ), Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 34.64$ ), daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t = 0.37$  (208),  $p > 0.05$ ].

Öğrenme stillerinin, katılımcı alt boyutunda Özbek kökenli Afgan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 35.67$ ), Türk öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 35.30$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t = 0.47$  (208),  $p > 0.05$ ].

Yukarıda görüldüğü gibi, İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri arasında, öğrenme stillerinin altı alt boyutundan sadece kaçınan alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, Türk öğrencilerin daha kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrenciler ile erkek öğrencilerinin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 7’de veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7: Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Kız ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bağımsız	Kız	60	35.90	3.75	102	.11	.91
	Erkek	44	35.80	5.48			
Kaçınan	Kız	60	26.97	4.86	102	.19	.85
	Erkek	44	26.77	5.74			
İşbirlikli	Kız	60	39.27	5.21	102	1.36	.18
	Erkek	44	37.66	6.82			
Bağımlı	Kız	60	38.12	4.07	102	1.91	.06
	Erkek	44	36.23	6.00			
Rekabetçi	Kız	60	34.72	5.15	102	.16	.87
	Erkek	44	34.52	7.03			
Katılımcı	Kız	60	36.00	4.10	102	.78	.44
	Erkek	44	35.23	6.05			

N: Katılım Sayısı,  $\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama, SS: Standart Sapma, sd: serbestlik derecesi

Tablo 7 incelendiğinde Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =35.90), erkek

öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X} = 35.80$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.11 (102), p>0.05].

Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 26.97$ ), erkek öğrencilerin aldıkları puandan ( $\bar{X} = 26.77$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.19 (102), p>0.05].

Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikli alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 39.27$ ), erkek öğrencilerin aldıkları puandan ( $\bar{X} = 37.66$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 1.36 (102), p>0.05].

Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 38.12$ ), erkek öğrencilerin aldıkları puandan ( $\bar{X} = 36.23$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. [t = 1.91 (102), p>0.05].

Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 34.72$ ), erkek öğrencilerin aldıkları puandan ( $\bar{X} = 34.52$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.16 (102), p>0.05].

Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X} = 36.00$ ), erkek öğrencilerin aldıkları puandan ( $\bar{X} = 35.23$ ) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.78 (102), p>0.05].



Yukarıda görüldüğü gibi ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerinin öğrenme stilleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 8’de, üçüncü alt probleme ilişkin öğrencilerin, GRÖSE’den almış oldukları aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları verilmiştir.

**Tablo 8: Öğrencilerin GRÖSE’den Almış Oldukları Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

		N	$\bar{X}$	SS	SH
Bağımsız	Düşük	14	33.64	7.96	2.13
	Ortak	71	36.09	3.62	.43
	Yüksek	19	36.63	4.07	.93
	Toplam	104	35.85	4.55	.45
Kaçıman	Düşük	14	28.57	6.80	1.82
	Ortak	71	27.51	4.84	.58
	Yüksek	19	23.32	3.77	.87
	Toplam	104	26.89	5.22	.51
İşbirlikli	Düşük	14	32.64	8.16	2.18
	Ortak	71	39.16	4.73	.56
	Yüksek	19	40.84	5.90	1.35
	Toplam	104	38.59	5.97	.59
Bağımlı	Düşük	14	31.93	8.01	2.14
	Ortak	71	37.85	4.06	.48
	Yüksek	19	39.32	2.69	.62
	Toplam	104	37.32	5.04	.49
Rekabetçi	Düşük	14	30.93	8.27	2.21
	Ortak	71	35.47	4.94	.59
	Yüksek	19	34.26	6.88	1.58
	Toplam	104	34.64	5.99	.59
Katılımcı	Düşük	14	31.36	6.89	1.84
	Ortak	71	36.16	4.10	.49
	Yüksek	19	37.05	5.13	1.18
	Toplam	104	35.67	5.01	.49

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

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız alt boyutunda, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=36.63$ ), düşük ( $\bar{X}_d=33.64$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=36.09$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=35.85$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi düşük olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_d=28.57$ ), yüksek ( $\bar{X}_y=23.32$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=27.51$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=26.89$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikli alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=40.84$ ), düşük ( $\bar{X}_d=32.64$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=39.16$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=38.59$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=39.32$ ), düşük ( $\bar{X}_d=31.93$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=37.85$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=37.32$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi orta olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_o=35.47$ ), düşük ( $\bar{X}_d=30.93$ ) ve yüksek ( $\bar{X}_y=34.26$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=34.64$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=37.05$ ), düşük ( $\bar{X}_d=31.36$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=36.16$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=35.67$ ) olduğu görülmektedir.

Akademik başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Varyans analizi yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan biri grupların varyanslarının eşit olmasıdır. Grupların varyanslarının eşitliğinin test edilmesi için Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda p değerinin 0.05'ten büyük olması varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da yapılan Levene testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 9: Varyansların eşitliği için Levene testi değerleri**

	F	sd1	sd2	p
Bağımsız	8.81	2	101	.00
Kaçınan	1.57	2	101	.21
İşbirlikli	2.79	2	101	.07
Bağımlı	8.42	2	101	.00
Rekabetçi	3.64	2	101	.03
<i>Katılımcı</i>	2.77	2	101	.07

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının, öğrenme stillerinin; bağımsız ( $p < .05$ ,  $p = 0.00$ ), bağımlı ( $p < 0.05$ ,  $p = 0.00$ ), rekabetçi ( $p < 0.05$ ,  $p = 0.03$ ) alt boyutlarında eşit olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte grupların varyansları öğrenme stillerinin; kaçınan ( $p > 0.05$ ,  $p = 0.21$ ), katılımcı ( $p > 0.05$ ,  $p = 0.07$ ) ve işbirlikli ( $p > 0.05$ ,  $p = 0.07$ ) alt boyutunda eşit olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerinin kaçınan, işbirlikli ve katılımcı alt boyutlarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılabilmesi için grupların varyanslarının eşit olması önkoşulu gerçekleştiğinden, sadece bu üç alt boyut için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 10'da yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10: Özbek asıllı Afgan Göçmeni Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillere İlişkin Anova Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kaçınan	Gruplar Arası	309.34	2	154.67	6.25	.00
	Gruplar İçi	2499.28	101	24.75		
	Toplam	2808.62	103			
İşbirlikli	Gruplar Arası	614.19	2	307.09	10.15	.00
	Gruplar İçi	3055.04	101	30.25		
	Toplam	3669.22	103			
Katılımcı	Gruplar Arası	313.43	2	156.72	6.98	.00
	Gruplar İçi	2267.46	101	22.45		
	Toplam	2580.89	103			

Tablo 10 incelendiğinde, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin; kaçınan ( $F(2 - 101) = 6.25, p=0.00, p<0.05$ ), işbirlikli ( $F(2 - 101) = 10.15, p= 0.00 p<0.05$ ) ve katılımcı ( $F(2 - 101) = 6.98, p= 0.00 p<0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanların akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi akademik başarı düzeyindeki öğrenciler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 11’de yapılan Scheffe testinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 11: Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi**

Bağımlı Değişken	(I) akademik başarı düzeyi	(J) akademik başarı düzeyi	OF (I-J)	SH	p
Kaçınan	Düşük	orta	1.06	1.46	.77
		yüksek	5.26*	1.75	.01
	Orta	düşük	-1.06	1.46	.77
		yüksek	4.19*	1.29	.01
	Yüksek	düşük	-5.26*	1.75	.01
		orta	-4.19*	1.29	.01
İşbirlikli	Düşük	orta	-6.51*	1.61	.00
		yüksek	-8.20*	1.94	.00
	Orta	düşük	6.51*	1.61	.00
		yüksek	-1.69	1.42	.50
	Yüksek	düşük	8.20*	1.94	.00
		orta	1.69	1.42	.50
Katılımcı	Düşük	orta	-4.80*	1.39	.00
		yüksek	-5.70*	1.67	.00
	Orta	düşük	4.80*	1.39	.00
		yüksek	-.90	1.22	.77
	Yüksek	düşük	5.70*	1.67	.00
		orta	.90	1.22	.77

OF: Ortalamalar farkı, SH: Standart hata, \* 0.05 düzeyinde anlamlı fark

Tablo 11’de görüldüğü gibi Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin kaçınan alt boyutundan aldıkları puanlar, akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Bu öğrencilerin ölçeğin kaçınan alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından düşük düzeyde ( $\bar{X}_d=28.57$ ) ve orta düzeyde ( $\bar{X}_o=27.51$ ) olan öğrencilerin, yüksek düzeyde ( $\bar{X}_y=23.32$ ) olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin ölçeğin işbirlikli alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından orta düzeyde ( $\bar{X}_o=39.16$ ) ve yüksek düzeyde ( $\bar{X}_y=40.84$ ) olan öğrencilerin, düşük düzeyde ( $\bar{X}_d=32.64$ ) olan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin ölçeğin katılımcı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından orta düzeyde ( $\bar{X}_o=36.16$ ) ve yüksek düzeyde ( $\bar{X}_y=37.05$ ) olan öğrencilerin, düşük düzeyde ( $\bar{X}_d=31.36$ ) olan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi; Levene Testi’nin yapıldığı Tablo 9 incelenmiş ve öğrenme stilleri ölçeğinin, bağımsız, bağımlı ve rekabetçi alt boyutlarında grup varyansların eşit çıkmadığı görülmüştür. Bu üç alt boyut için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılamamış, yerine farklılığın test edilebilmesi için non parametrik Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. Tablo 12’de yapılan Kruskal Wallis Testi’nin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 12: Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stillere İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Akademik başarı düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X	p
Bağımsız	Düşük	14	40.57	2	2.82	.24
	Orta	71	52.71			
	Yüksek	19	57.79			
Bağımlı	Düşük	14	28.71	2	12.99	.00
	Orta	71	53.43			
	Yüksek	19	66.55			
Rekabetçi	Düşük	14	38.96	2	3.40	.18
	Orta	71	55.19			
	Yüksek	19	52.42			

X: Ki Kare, sd: serbestlik derecesi

Tablo 12 incelendiğinde, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin; bağımlı alt boyutundan aldıkları puanların akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği, bağımsız ve rekabetçi alt boyutundan aldıkları puanların farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre sırasıyla yüksekler daha bağımlı öğrenme stiline sahipken düşükler söz konusu stilde en son sırada yer almışlardır.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi İlköğretim ikinci kademe Türk kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri anlamlı bir fark göstermekte midir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Dördüncü alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 13’de veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 13: Türk Kz ve Erkek Öğrencilerin Öğrenme Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bağımsız	Kız	55	34.69	4.51	104	.18	.86
	Erkek	51	34.49	6.85			
Kaçıman	Kız	55	27.82	4.96	104	-1.15	.25
	Erkek	51	29.02	5.81			
İşbirlikli	Kız	55	37.82	4.92	104	1.34	.18
	Erkek	51	36.24	7.14			
Bağımlı	Kız	55	37.84	4.91	104	.79	.43
	Erkek	51	36.88	7.34			
Rekabetçi	Kız	55	34.78	6.11	104	-.28	.78
	Erkek	51	35.16	7.65			
Katılımcı	Kız	55	35.55	5.83	104	.41	.68
	Erkek	51	35.04	6.69			

N: Katılım Sayısı,  $\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama, SS:Standart Sapma, sd: serbestlik derecesi

Tablo 13 incelendiğinde Türk kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =34.69), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =34.49) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla

ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t =0.18 (104), p>0.05]

Türk erkek öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =29.02), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =27.82) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 1.15 (104), p>0.05].

Türk kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikli alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =37.82), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =36.24) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 1.34 (104), p>0.05].

Türk kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =37.84), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =36.88) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.79 (104), p>0.05].

Türk erkek öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =35.16), kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =34.78) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.28 (104), p>0.05].

Türk kız öğrencilerin, öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutundan aldıkları ortalama puanlarının ( $\bar{X}$  =35.55), erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puandan ( $\bar{X}$  =35.04) yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili t-testi sonucuna bakıldığında, bu ortalama farklılığının istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [t = 0.41 (104), p>0.05].

Yukarıda görüldüğü gibi ilköğretim ikinci kademe Türk kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi İlköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerinin öğrenme stilleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 14’da, beşinci alt probleme ilişkin öğrencilerin, GRÖSE’den almış oldukları aritmetik ortalama puanları, standart sapma puanları ve standart hata puanları verilmiştir.

**Tablo 14: Türk Öğrencilerin GRÖSE’ye İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri**

		N	$\bar{X}$	SS	SH
Bağımsız	Düşük	59	33.34	5.61	.73
	Ortak	39	36.13	5.65	.91
	Yüksek	8	36.38	5.31	1.88
	Toplam	106	34.59	5.73	.56
Kaçınan	Düşük	59	30.42	5.09	.66
	Ortak	39	26.13	4.49	.72
	Yüksek	8	24.50	5.58	1.97
	Toplam	106	28.40	5.39	.52
İşbirlikli	Düşük	59	36.34	5.51	.72
	Ortak	39	37.62	6.58	1.05
	Yüksek	8	39.63	7.76	2.74
	Toplam	106	37.06	6.11	.59
Bağımlı	Düşük	59	37.36	5.54	.72
	Ortak	39	37.05	6.14	.98
	Yüksek	8	39.13	10.56	3.73
	Toplam	106	37.38	6.19	.60
Rekabetçi	Düşük	59	34.70	6.53	.85
	Ortak	39	34.66	6.29	1.02
	Yüksek	8	38.38	10.99	3.89
	Toplam	106	34.96	6.85	.67
Katılımcı	Düşük	59	34.63	5.63	.73
	Ortak	39	35.58	5.98	.97
	Yüksek	8	39.00	10.28	3.64
	Toplam	106	35.31	6.23	.61

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

Tablo 14 incelendiğinde öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi düşük olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_d=33.34$ ), yüksek ( $\bar{X}_y=36.38$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=36.13$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha az olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=34.59$ ) olduğu görülmektedir.



Öğrenme stilleri ölçeğinin kaçınan alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi düşük olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_d=30.42$ ), yüksek ( $\bar{X}_y=24.50$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=26.13$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=28.40$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin işbirlikli alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=39.63$ ), düşük ( $\bar{X}_d=36.34$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=37.62$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=37.06$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin bağımlı alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=39.13$ ), düşük ( $\bar{X}_d=37.36$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=37.05$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=37.38$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin rekabetçi alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=38.38$ ), düşük ( $\bar{X}_d=34.70$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=34.66$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=34.96$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin katılımcı alt boyutunda, öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların aldıkları ortalama puanın ( $\bar{X}_y=39.00$ ), düşük ( $\bar{X}_d=36.63$ ) ve orta ( $\bar{X}_o=35.58$ ) olan öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundan alınan toplam ortalama puanın ( $\bar{X}_{top}=35.31$ ) olduğu görülmektedir.

Akademik başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığının istatistiksel anlamlı olup olmadığı, ilişkisiz gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınımlanmıştır. Varyans analizi yapılabilmesi için gerekli varsayımlardan biri grupların varyanslarının eşit olmasıdır. Grupların varyanslarının eşitliğinin test edilmesi için Levene testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda p değerinin

0.05'ten büyük olması varyansların eşit olduğunu göstermektedir. Tablo 15'de yapılan Levene testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 15: Varyansların Eşitliği için Levene Testi Değerleri**

	F	sd1	sd2	p
Bağımsız	.43	2	103	.65
Kaçınan	.64	2	103	.53
İşbirlikli	.20	2	103	.82
Bağımlı	.88	2	103	.42
Rekabetçi	1.54	2	103	.22
<i>Katılımcı</i>	.75	2	103	.48

Tablo 15'de görüldüğü gibi, Levene Testinde ölçüğün tüm alt boyutlarındaki p değerleri 0.05 değerinden büyüktür. Bu da Levene Testi sonucunda grupların varyanslarının, öğrenme stillerinin tüm alt boyutunda eşit olduğunu göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılabilmesi için grupların varyanslarının eşit olması önkoşulu gerçekleştiğinden analiz (ANOVA) yapılmıştır, Tablo 16'da yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

**Tablo 16: Türk Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stilllerine İlişkin Anova Sonuçları**

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bağımsız	Gruplar Arası	210.10	2	105.05	3.34	.04
	Gruplar İçi	3237.45	103	31.43		
	Toplam	3447.56	105			
Kaçınan	Gruplar Arası	564.59	2	282.30	11.68	.00
	Gruplar İçi	2488.77	103	24.16		
	Toplam	3053.36	105			
İşbirlikli	Gruplar Arası	95.33	2	47.67	1.28	.28
	Gruplar İçi	3826.33	103	37.15		
	Toplam	3921.66	105			
Bağımlı	Gruplar Arası	28.61	2	14.30	.37	.69
	Gruplar İçi	3992.30	103	38.76		
	Toplam	4020.91	105			
Rekabetçi	Gruplar Arası	100.91	2	50.46	1.08	.35
	Gruplar İçi	4784.94	103	46.91		
	Toplam	4885.85	105			
Katılımcı	Gruplar Arası	139.19	2	69.59	1.82	.17
	Gruplar İçi	3901.06	103	38.25		
	Toplam	4040.25	105			

Tablo 16 incelendiğinde, Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin; işbirlikli ( $F(2 - 103) = 1.28, p = 0.28, p > 0.05$ ), bağımlı ( $F(2 - 103) = 0.37, p = 0.69, p > 0.05$ ), katılımcı ( $F(2 - 103) = 1.82, p = 0.17, p > 0.05$ ) ve rekabetçi ( $F(2 - 103) = 1.08, p = 0.35, p > 0.05$ ) alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin, bağımsız ( $F(2 - 103) = 3.34, p = 0.04, p < 0.05$ ) ve kaçınan ( $F(2 - 103) = 11.68, p = 0.00, p < 0.05$ ) alt boyutundan aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi akademik başarı düzeyindeki öğrenciler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 17’de yapılan Scheffe testinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 17: Scheffe çoklu karşılaştırma testi**

Bağımlı Değişken	(I) akademik başarı düzeyi	(J) akademik başarı düzeyi	OF (I-J)	SH	p
Bağımsız	düşük	orta	-2.79	1.16	.06
		yüksek	-3.04	2.11	.36
	orta	düşük	2.79	1.16	.06
		yüksek	-.25	2.18	.99
	yüksek	düşük	3.04	2.11	.36
		orta	.25	2.18	.99
Kaçınan	düşük	orta	4.30*	1.01	.00
		yüksek	5.92*	1.85	.01
	orta	düşük	-4.30*	1.01	.00
		yüksek	1.63	1.91	.70
	yüksek	düşük	-5.92*	1.85	.01
		orta	-1.63	1.91	.70

OF: Ortalamalar farkı, SH: Standart hata, \* 0.05 düzeyinde anlamlı fark

Tablo 17’de görüldüğü gibi Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin bağımsız alt boyutlarından aldıkları puanlar, akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Tablo 16’daki Anova sonucunda gruplar arasında bu alt boyutta fark görüldüğü halde Tablo 17’de fark görülmemesi, söz konusu farklılığın çok büyük olmamasından kaynaklı olabilir. (istatistiksel olarak anlamlı değildir.)

Türk öğrencilerin ölçeğin kaçınan alt boyutundan aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde, akademik başarı açısından düşük düzeyde ( $\bar{X}_d = 30.42$ ) olan öğrencilerin, orta ( $\bar{X}_o = 26.13$ ) ve yüksek düzeyde ( $\bar{X}_y = 24.50$ ) olan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

## 4. SONUÇ

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

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

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

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

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin, bağımsız, işbirlikli, bağımlı, katılımcı, rekabetçi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediğini, sadece kaçınan alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, Türk öğrencilerin daha kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin beş alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemesi; Özbek asıllı Afgan Göçmeni öğrencilerin ailelerinin yıllardır Türkiye’de yaşıyor olması, öğrencilerin Türkiye’de doğup büyümüş olması, öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı eğitim programına göre eğitim öğretim görüyor olması, öğrencilerin aynı kitapları kullanıyor olması gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Bunun yanında, kültürleri farklı olsa da her iki grubun köyde yaşıyor oluşu, ailelerinin tarımla geçiniyor oluşu, sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer oluşu, dini inançlarının benzer oluşu, dillerinin köken olarak benzerlik gösteriyor oluşu gibi etkenler, Türk ve Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin beş alt boyutunda farklılık göstermemesi sonucunu doğurmuş olabilir.

Türk öğrencilerin daha kaçınan öğrenme stiline sahip olmaları, öğrencilerin ders içeriğini öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli olmadıkları, derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmadıkları, derste neler olup bittiği ile ilgili olmadıkları anlamına gelmektedir. Türk ailelerinin daha az çocuğa sahip oldukları, çocukların eğitimine, Özbek asıllı Afgan ailelere göre daha çok önem verdikleri, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin ailelerinin dinsel açıdan Türk ailelere göre daha baskıcı ve tutucu oldukları düşünüldüğünde Türk öğrencilerin değil Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin daha kaçınan öğrenme stiline sahip olabilecekleri akla gelmektedir. Yukarıda değinilen kültürel farklılıklara rağmen bu sonucun nedeninin; Türk öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stilleri ve eğitim öğretim ortamının etkisi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin ve Türk öğrencilerin öğretmenlerinin hepsi Türk'tür. Ama her öğretmenin öğretme stili aynı değildir. Türk öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stilleri, öğrencilerin kaçınan öğrenme stiline sahip olmalarını etkilemiş olabilir.

Öğretme stillerinin etkisi konusunda Grasha (2002, 151; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000, 4), sadece öğrencilerin öğrenme stillerine odaklanmak yerine, öğrenme stillerini eğitimcilerin öğretme stilleri ile birlikte düşünmenin daha doğru olacağını belirtmiştir. Sınıflardaki etkileşimi, ortaklardan birinin rehberlik ettiği diğerinin ise onu takip ederek eşlik ettiği bir dansa benzetmiştir. Sınıfta da dans etmekte olduğu gibi kontrolün tamamen rehberlik edende olmadığını, her iki tarafın bir sonraki davranışlarını ayarlarken birbirlerinin durumlarını göz ederek, birbirleri ile uyum içinde olmaya dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca öğrenenlerin öğrenme stillerinin, öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarına göre değişebileceğini vurgulamıştır. Grup çalışmaların ağırlık verildiği öğrenci merkezli yaklaşımların uygulandığı sınıflarda işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilleri daha yaygınken, öğretmen tarafından yapılandırılmış, öğretmen merkezli çalışmaların uygulandığı sınıflarda öğrencilerde bağımlı ve kaçınan öğrenme stillerinin daha yaygın olduğunu belirtmiştir (Grasha, 2002, 171-172).

Türk öğrencilerin Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olmaları da benzer şekilde bu öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stillerinin otoriter olması ve sınıf içi uygulamaların öğretmen merkezli olmasından, sınıfta öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse katılımı arttıracak etkinliklere yer verilmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca Türk öğrencilerin öğretmenlerinin çok sık değiştiği gözlenmiştir. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğretmenleri, zorunlu hizmetten kaynaklı en 2-4 yıl arası aynı okulda çalışmaktadır ve Türk öğrencilerde olduğu gibi öğretmen değişimi çok sık olmamaktadır. Türk öğrencilerin çok sık öğretmen değiştirmeleri; onların öğretmene uyum sağlamalarını ve derslerde kendilerini rahat ifade etmelerini olumsuz etkilemiş, onları daha isteksiz ve katılımsız kılmış olabilir.

Alanyazın tarandığında, doğrudan Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı, araştırmanın bulgularını destekleyen bir araştırmaya ulaşılamamış ancak farklı kültürdeki öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı araştırmalara ulaşılabilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara benzer şekilde farklı kültürden öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık bulunan bir çalışma, Griggs ve Dunn (1996, aktaran Dunn, 2000, 16) tarafından gerçekleştirilen ABD'deki beş büyük kültürel grupla ilgilidir. Bu çalışmada yerli Amerikan (Native Americans), İspanyol kökenli Amerikan (Hispanic Americans), Afrika kökenli Amerikan, Asya kökenli Amerikan ve Avrupa kökenli Amerikalıların öğrenme stili tercihlerinde önemli farklılıklar olduğu ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre; Afrika kökenli Amerikalıların daha az yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini tercih ederlerken Asya kökenli Amerikalıların yapılandırılmış öğrenme aktivitelerini tercih ettikleri belirtilmiş, yerli Amerikalıların kalabalık ortamda daha iyi öğrenirken Avrupa kökenli Amerikalıların yalnız öğrenmeye yatkın oldukları, yerli ve İspanyol kökenli Amerikalıların görsel öğrenmeye, Avrupa kökenli Amerikalıların işitsel öğrenmeye yatkın oldukları, Afrika kökenli Amerikalıların Avrupa kökenli Amerikalılara göre kinestetik ya da yaşantısal öğrenme etkinliklerini daha fazla tercih ettikleri sonuçları ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucunda Türk öğrenciler ile Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stilleri arasında, Griggs ve Dunn (1996, aktaran Dunn, 2000, 16) tarafından gerçekleştirilen araştırmadaki öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılık kadar çok fark çıkmaması, Türk ve Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin kültürleri arasında benzerliklerin de bulunmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada ise bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı araştırmada, Bolu ve

Mardin’de öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri karşılaştırılmış ve bu araştırmada iki farklı bölgede yaşayan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Bernadette, Gadzella ve arkadaşlarının (1999), “Afrika Kökenli Amerikan (African American) ve göçmen (Caucasian) Öğrencilerin Eleştirel Düşünme (critical think) ve Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklar” başlıklı çalışmalarında da bu öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

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

İkinci alt probleme ait bulgular; ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Özbek asıllı Afgan göçmeni aileler dini inançlarına çok bağlı yaşamaktadır. Bunun da kadınlar ve erkeklerin sosyal yaşamda eşit haklara sahip olmamasına sebep olduğu görülmektedir. Onların yaşamlarında erkekler birden fazla eşe sahip olabilmektedirler. Ayrıca kız öğrencilerin eğitim görmesine sıcak bakılmamaktadır. Bu bakış da köylerinde zorunlu eğitim döneminden sonra liseye devam eden kız sayısının çok az olması sonucunu doğurmaktadır. Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin kültürlerindeki kız ve erkek rollerinde farklılığın görülmesine rağmen bu öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık görülmemesi; öğrencilerin eğitim ortamındaki öğretmenlerin öğretim stillerinden etkilenme düzeyleri, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin rolleriyle ilgili tutumlarının farklı olmaması gibi öğrenme stilleri üzerinde cinsiyet ve toplumsal rollerin dışında etkisi olan diğer değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bu alt probleme ilişkin sonuçları alanyazındaki diğer bulgularla benzerlik göstermektedir. Babadoğan ve Arslan (2005) tarafından gerçekleştirilen, “İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi”, başlıklı çalışmalarında, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ayrıca kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stili profillerinin birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Demir (2006) tarafından Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin incelendiği çalışmada da öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keri (2002) tarafından gerçekleştirilen bir diğ er araştırmada ise bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Kız ve erkek kolej öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada, kız ve erkeklerin öğrenme stilleri tercihleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre kızlar soyut kavramsal öğrenme stiline sahipken erkeklerin daha somut uygulamalı öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.

Zelazek (1986, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 285) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise erkekler daha kaçınan öğrenme stiline sahipken kadınların daha katılımcı oldukları sonucu ortaya konmuştur.

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

Üçüncü alt probleme ait bulgular, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin, rekabetçi ve bağımsız alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olmadığını, bunun yanında kaçınan, işbirlikli, katılımcı ve bağımlı alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farkın olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik başarı açısından düşük düzeyde ve orta düzeyde olan öğrenciler, yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görölmektedir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin ders içeriğini öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli olmadıkları, derste diğ er öğrencilere ve öğretmenlere katılmadıkları, derste neler olup bittiği ile ilgili olmadıklarından bu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük veya orta olabileceği düşünölmektedir. Bu öğrencilerin, dersin içeriğine ve derse katılmaya istekli olduklarında ve derslere katılımları arttığında, akademik başarı düzeylerinin de yükseleceği düşünölmektedir.

Akademik başarı açısından orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin, düşük düzeyde olan öğrencilere göre daha işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu görölmektedir. İşbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerinin; fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenme, öğretmenlerle işbirliği yapma ve başkalarıyla çalışmayı sevme, sınıfa gitmekten hoşlanma, ders etkinliklerinde mümkün olduğunca çok yer almayı isteme gibi özellikleri vardır. Bu özellikler incelendiğinde ilgi, istek, paylaşıma açıklık gibi etkenlerin bu stillerde var olduğu ve bunların başarıyı olumlu etkileyebileceği, bu stildeki öğrencilerin de daha başarılı olabilecekleri düşünölmektedir.



Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler, çok az zihinsel merak gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmen ve akranlarını destek kaynakları olarak görürler ve ne yapabilecekleri hakkında belirli ana hatlar olarak otorite figürlerine bakarlar. Akademik başarı açısından yüksek düzeyde olan öğrencilerin daha bağımlı öğrenme stiline sahipken düşük düzeyde olan öğrencilerin söz konusu stilde en son sırada yer almaları; eğitim sistemimizde derslerin öğretmen merkezli işleniyor olması ve bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bu yöntemlere daha kolay uyum sağlayarak daha yüksek akademik başarı düzeyinde olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın tarandığında bu araştırmadaki sonuçları destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından gerçekleştirilen, öğrenme stillerinin lise öğrencilerinin kimya başarı ve tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada; işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin kimya kavramlarını anlamada daha başarılı olduğu sonucu ortaya konmuştur. Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen, öğrenme stilleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı araştırmada, katılımcı öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçların yanında Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ün, Bilgin ve Durmuş (2003)'ün çalışmalarında araştırmanın sonucundan farklı olarak bağımsız öğrenme stili ile akademik başarı arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) tarafından gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme stillerini eğitim teknolojileriyle ilişkilendirme konulu bir başka çalışmalarında, araştırma sonuçları ile benzer şekilde, teknoloji ve geleneksel sınıflarda işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu ortaya konulmuş, rekabetçi öğrenme stili ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Bunun yanında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin bağımlı öğrenme stilleri alt boyutundan aldıkları puanın düşük çıkması, araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırma sonucunu desteklemeyen bir diğer çalışma ise Karataş (2004) tarafından gerçekleştirilen “Bilgisayara Giriş” dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin akademik

başarı puanları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

#### **4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Dördüncü alt probleme ait bulgular; ilköğretim ikinci kademe Türk kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Türk öğrencilerin kültürlerinde, Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin kültüründe olduğu kadar keskin bir ayrım olmasa da kız ve erkek rollerinde farklılık vardır. Bu farklılığa rağmen öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık görülmemesi; öğrencilerin eğitim öğretim ortamındaki öğretmenlerin öğretim stillerinden etkilenme düzeyleri, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilerin rolleriyle ilgili tutumları gibi öğrenme stilleri üzerinde cinsiyet ve toplumsal rollerin dışında etkisi olan diğer değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bu alt probleme ilişkin sonuçları alanyazındaki diğer bulgularla benzerlik göstermektedir. Özbek asıllı Afgan göçmeni kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırıldığı ikinci alt problemle ilgili sonuç kısmında da belirtildiği gibi Babadoğan ve Arslan (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ve Demir (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keri (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bu araştırmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlara ulaşılmış, bu çalışmada, kız ve erkeklerin öğrenme stilleri tercihleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre kızlar soyut kavramsal öğrenme stiline sahipken erkeklerin daha somut uygulamalı öğrenme stiline sahip oldukları belirtilmiştir.

Zelazek (1986, aktaran Jonassen ve Grabowski, 1993, 285) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise erkekler daha kaçınan öğrenme stiline sahipken kadınların daha katılımcı oldukları sonucu ortaya konmuştur.

#### **4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Beşinci alt probleme ait bulgular, Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin, rekabetçi, işbirlikli, katılımcı ve bağımlı alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olmadığını, bunun yanında kaçınan ve bağımsız alt boyutlarında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

Akademik başarı açısından düşük düzeyde olan öğrencilerin, orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilere göre daha kaçınan öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin ders içeriğini öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli olmadıkları, derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmadıkları, derste neler olup bittiği ile ilgili olmadıklarından bu özelliklerin de başarıyı olumsuz etkileyebileceği için öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin düşük olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme stillerinin bağımsız alt boyutlarında Türk öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler kendi kendine düşünmeyi sever ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirlir. Bu özelliklerin başarıyı olumlu etkileyebileceği için öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında bağımsız öğrenme stili ile ilgili çalışmalarda, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Örneğin, Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından gerçekleştirilen öğrenme stillerinin lise öğrencilerinin kimya başarı ve tutumları üzerindeki etkisini incelendiği çalışmada, araştırmanın bulgusunu destekler biçimde bağımsız öğrenme stilindeki öğrencilerin kimya kavramlarını anlamada daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen, öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı çalışmada, bağımsız öğrenme stili ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003)'ın, işbirlikçi ve katılımcı öğrenme stilleriyle akademik başarı arasında, Bilgin ve Durmuş (2003)'un çalışmalarında katılımcı öğrenme stili ile akademik başarı arasında da olumlu bir ilişki bulunmuştur.

## 4.2. Öneriler

Bu başlık altında, araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yapılan bazı öneriler yer almıştır.

### 4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak üç başlık altında uygulayıcılara yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. Ülkemizde çok farklı kültürde ve etnik yapıda bireyler yaşamakta ve eğitim görmektedir. Farklı köken ve kültürdeki öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olabilmektedir. Örneğin kültüründe sosyal etkileşimin ve birlikte iş yapmanın yoğun olduğu bireyler işbirlikli ve grup merkezli çalışmalara daha yatkın olabilecekken, kültürel anlamda bireyselliğin ön planda olduğu bireyler bağımsız çalışmalarda daha başarılı olabilmektedir. Eğitimciler, öğrencilerin geçmiş yaşantılarının nasıl bir kültürel ortamda gerçekleştiğini bilmeli ve kültürel özelliklerin öğrenme stilleri üzerindeki etkisini dikkate alarak öğretim tasarımlarını planlayabilirler.
2. Öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyine göre değişiyor olması, öğrencilerin başarılarının artırılmasında öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Tüm öğrencilerin için etkili olan, hepsinin aynı anda ve aynı şekilde öğrenmesini sağlayacak etkili tek bir yöntem yoktur. Uygulayıcıların, öğrencilerin öğrenme stillerini tanıyarak, her bir öğrenme stilineki öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde materyalleri ve etkinlikleri düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olacaktır. Öğrencilere de öğrenme stillerini tanıma ve öğrenme stillerine uygun çalışma yöntemleri seçme konularında bilgi verilmelidir.
3. Bireysel farklılıkların ve öğrenme stillerinin, uygulayıcılar tarafından eğitim öğretim sürecinde dikkate alınıp eğitim öğretim ortamlarına yansıtılabilmesi ancak uygulayıcıların bu konuda kendilerini geliştirmesi ile gerçekleşebilir. Bunun için de uygulayıcıların bireysel farklılıklar, öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini dikkate alan öğretim tasarımları gibi konularda eğitim almaları gerekmektedir. Bunun yanında sadece öğrenme stillerini bilmek de yeterli değildir, öğrenme stilleri ile uyumlu öğretme stillerini bilip uygulamak

da çok önemlidir. Uygulayıcıların öğretme stilleri konusunda da eğitim almaları gerekmektedir. Çeşitli eğitim kurumlarında çalışanların, hizmet içi eğitimlerinde ve öğretmen yetiştiren fakültelerde bu konuları içeren derslere yer verilmesi bu konuda eğitimcilerin bilinçlenmesini sağlayabilir. Ayrıca eğitim programlarının geliştirilmesinde de öğrenme ve öğretme stillerinin dikkate alınması önerilmektedir.

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

Aşağıda, araştırmacılar için yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. Yurt dışında kültürel farklılıkların öğrenme stili üzerindeki etkisini araştıran pek çok çalışma bulunmasına rağmen yukarıda da belirtildiği gibi çok farklı kültürde ve etnik yapıda bireylerin yaşadığı ve eğitim gördüğü ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar çok azdır. Öğrenme stilleri üzerinde etkili olan kültür ve özellikle kültürle birlikte öğrenme stilleri üzerinde etkili olan diğer değişkenlerle ilgili çalışmaların yaygınlaştırılması önerilebilir.
2. Bu araştırmada Türk ve Özbek asıllı öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmak, farklı cinsiyette ve akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin öğrenme stillerini incelemek için sadece Grasha-Reichman Öğrenme Stili envanteri kullanılmıştır. Bu konuda geliştirilen farklı envanterlerin kullanıldığı farklı çalışmaların yapılması öğrenme ortamı ve bireylerin fiziksel ortama dair ihtiyaçlarının karşılanması, farklı materyallerin hazırlanabilmesi, zihinsel süreçlerinin farklı açıdan tanınması açısından yararlı olabilir.
3. Bu araştırmada sadece Şanlı Urfa'nın Evrenpaşa köyünde yaşayan Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ele alınmıştır. Araştırmacılar için, bu araştırmanın daha geniş alanlara yayılarak gerçekleştirilebilir.
4. Ayrıca ülkemizde gerçekleştirilen öğrenme stili ile ilgili çalışmaların çoğunun üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğrenme stili ile ilgili çalışmaların ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında da yaygınlaştırılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ün, Kamile. 2007. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. 7. bs. İzmir: Biliş Özel Eğitim, Danışmanlık, Araştırma Hizmetleri veYayın-Yazılım Ltd. Şti.
- Açıkgöz, Ü. Kamile. 2003. **Aktif Öğrenme**. 5. bs. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Altun, Arif. 2003. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology c.2 s.1: 9
- Altun, Sertel. 2005. Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aşkar, Petek, Buket, Akkoyunlu. 1993. Kolb Öğrenme Stili Envanteri. **Eğitim ve Bilim**. c.17 s. 87: 37-47
- Aşkın, Özlem. 2006. Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ataman, Ayşegül. 2004. **Gelişim ve Öğrenme**. 2. bs. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Aydın, Betül. 2005. **Gelişim ve Öğrenme**. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Babadoğan, Cem.1994. Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. **I. Eğitim Bilimleri Kongresi(Kuram-Uygulama-Araştırma)**. c.3: 1056-1065, Adana
- Babadoğan, Cem, Arslan, Berna. 2005. İlköğretim 7. ve 8. sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. s. 21: 35-48
- Bernadette, Gadzella, Willeam, Masten, Jiafen Huang. 1999. Differences Between African American And Caucasian Students On Critical Thinking And Learning Style. **Collage Student Journal**. c.33 s. 4: 538
- Bichelmeyer, Barbara, Kürşat, Çağltay. 2000. Differences in Learning Styles in Different Cultures: A Qualitative Study. Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association. New Orleans.  
<http://search.epnet.com> adresinden ulaşılmıştır.

- Bilgin, İbrahim, Durmuş, Soner. 2003. Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 3(2): 381-393
- Binbaşıoğlu, Cavit. 1995. **Eğitim Psikolojisi**. 9. bs. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Bozkurt, Oruç. 2005. İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli Kullanılarak Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brandt, Ron. 1990. On Learning Styles: A Conversation with Pat Quild. **Educational Leadership**. c.48/2: 10-13
- Butler, Kathleen. 1987. **Learning and Teaching Style in Theory and Practice**. Columbia: Learners Dimension
- Büyüköztürk, Şener. 2007. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 7. bs. Ankara: Pegama Yayıncılık
- Cengizhan, Sibel. 2006. Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının; Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cranton, Patricia. 2000. **Planning Instruction for Adult Learners**. 2. bs. Canada: Wall&Emerson Inc.
- Curry, Lynn. 1990. A Critique of the Research on Learning Styles. **Educational Leadership**. c.48(2): 50-56
- Cüceloğlu, Doğan. 1998. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Demir, Mehmet, Kaan. 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. s.23: 28-37
- Demirel, Melek, Gürcü Koç. 2004. Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 27: 174-180
- Deryakulu, Deniz.2001. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları  
<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc> adresinden edinilmiştir..
- Diaz, David, Ryan Cartnal. 1999. Students Learning Style in Two Classes. **College Teaching**. c.47 s. 4: 130-136
- Driscoll, Marcy. 2000. **Psychology of Learning for Instruction**. 2. bs. United States of America: Allyn and Bacon

- Dunn, Rita, Jeffrey Beaudry, Angela Klavas.1989. Survey of Research on Learning Styles. **Educational Leadership**. s. 46: 50-58
- Dunn, Rita.1990. Rita Dunn Answer Questions On Learning Styles. **Educational Leadership**. 48(2): 15-18
- Dunn, Rita, Kenneth Dunn.1993. **Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles**. 1. bs. Boston: Allyn and Bacon
- Dunn, Rita. 1996. **How to Implement and Supervise a Learning Style Program**. 1. bs. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Dunn, Rita. 2000. Capitalizing on College Students' Learning Styles: Theory, Practice and Research. **Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education**. 1. bs. ed. Rita Dunn, Shirley A. Griggs. London: Bergin&Garvey. 3-18
- Eggen, Paul, Don, Kauchak. 2001. **Educational Psychology Windows on Classrooms**.5. bs. New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Ekici, Gülay. 2001. Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ekici, Gülay. 2002. Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. **Eğitim ve Bilim**. c.27 s.123: 42-47
- Ekici, Gülay. 2003. **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**. 1. bs. Ankara: Gazi Kitabevi
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin. 2004. **Gelişim ve Öğrenme**. 13. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Erden, Münire, Sertel Altun. 2006. **Öğrenme Stilleri**. 1. bs. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Ergür, Derya Oktar. 2000. Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. **Eğitim ve Bilim**. c. 25 s.118: 57-66
- Ertürk, Selahattin. 1998. **Eğitimde Program Geliştirme**. 10. bs. Ankara: Meteksan A.Ş. Baskıcılık
- Grasha, Anthony, Natalia Yangarber-Hicks. 2000. Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. **College Teaching**. c.48:2-10
- Grasha, Anthony. 2002. **Teaching With Style**. 2.bs. USA: Alliance Publishers



- Gökdağ, Meltem. 2004. Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Guild, Pat. 1994. The Culture Learning Style Connection. **Educational Leadership**. c.51 s.8: 16-21
- Güven, Meral. 2004. **Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No. 1565 Eğitim Fakültesi Yayınları; No. 91
- Hohn, L. Robert. 1995. **Classroom Learning & Teaching**. 1. bs. USA. Longman Publishers. 1st. Ed.
- Jonassen, David, Barbara Grabowski. 1993 . **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**. 1. bs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Karasar, Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 15. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karataş, Erinç. 2004. Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri ile Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Kefe, James, Barbara Ferrel. 1990. Developing A Defensible Learning Style Paradigm. **Educational Leadership**. c.48 s.2: 57-61
- Keri, Gabe. 2002. Male and Female Collage Students Learning Styles Differ: An Opportunity for Instructional Diversification. **College Student Journal**. c.36 s.3: 433-442
- Köksal, Necla. 2005. Beyin Temelli Öğrenme. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. 2. bs. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Kuzgun, Yıldız, Deniz Deryakulu. 2004. Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. 1. bs. Editörler: Kuzgun, Y. Ve Deryakulu, D. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Morgan, T. Clifford 2004. **Psikolojiye Giriş**. 15. bs. Ankara: Meteksan A.Ş. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1
- Oral, Behçet. 2003. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.35: 418-435
- Özden, Yüksel. 2005. **Öğrenme ve Öğretme**. 7. bs. Ankara: Pegama Yayıncılık

- Özğüven, İbrahim Ethem. 2002. **Bireyi Tanıma Teknikleri**. 4. bs. Ankara: PDREM Yayınları.
- Park, Clara. 2002. Crosscultural Differences in Learning Styles of Secondary English Learners. **Bilingual Research Journal**. c. 26 s. 2: 443-461
- Peker, Murat. 2003. Kolb Öğrenme Sili Modeli. **Milli Eğitim**. s.57: 185-192
- Peker Murat, Bünyamin Aydın ve Şeref Mirasyedioğlu. 2004. Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarty Modeli. **Milli Eğitim**. c.32 s.163: 72-80
- Riding, Richard, Nizar Al-Salih. 2000. Cognitive Style and Motor Skill and Sports Performance. **Educational Studies**. c.26 s.1: 19-22
- Sarasin, C. Lynne. 1999. **Learning Style Perspectives Impact In The Classroom**. 1.bs. Madison: Atwood Publishing
- Schultz, Sydney Ellen. Schultz,Duane. 2002. **Modern psikoloji Tarihi**. 2. bs. İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Selçuk, Ziya. 2004. **Gelişim ve Öğrenme**. 11. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Senemoğlu, Nuray. 1998. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Özsen Matbaası
- Şimşek, Nurettin. 2004. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c.3 s.5: 115-139
- Şimşek, Ali. 2004. Öğrenme Biçimi. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. 1. bs. Editörler: Kuzgun, Yıldız ve Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Slavin, E. Robert. 2003. **Educational Psychology Theory and Practice**. 7. bs.United States of America: Allyn and Bacon.
- Sipahi Beril, Serra Yurtkoru, MuratÇinko. 2006. **Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi**. 1. bs. İstanbul: Beta Basım Yayın Evi
- Sprinthall, Norman ve Richard Sprinthall. 1990. **Educational Psychology**. 5. bs. Singapore: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stenberg Robert, Elena Grigorenko. 2001. A Capsulute History of Theory and Research on Styles. **Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles**. 1. bs. Editörler: Robert Sternberg, Lifang Zhang. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Sünbül, Murat, Ahmet Afyon, Dursun Yağız, Oktay Arslan. 2004. İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada, Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**. Ankara. c. III 1573-1587

- Tuckman, Bruce. 1991. **Educational Psychology from Theory to Application**. 1. bs. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers.
- Uzuntiryaki, Esen, İbrahim Bilgin, Ömer Geban. 2003. The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievment and Attitudes in Chemistry. Paper presented at Annual Meating of National Association Research in Science Teaching Symposium. Philadelphia, Pennsylvania
- Ülgen, Gülten. 1997. **Eğitim Psikolojisi**. 3. bs. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Woolfolk, Anita. 2004. **Educational Psychology**. 9. bs. *Boston*: Pearson Education Inc.
- Yavuzer, Yasemin. Zekeriya Demir, Mustafa Koç. 2006. **Eğitim Psikolojisi Gelişim ve Öğrenme**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayın ağıtım
- Zereyak, Ertan. 2006. İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı İle Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## **EKLER**

### **EK.1. Öğrenci Bilgi Formu**

Adınız ve Soyadınız :

Sınıf :

Okulun adı :

Cinsiyetiniz :

Aşağıda sizin, öğrenmelerinizle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarınızı tanımlamaya yönelik cümleler vardır.

Cümleleri dikkatlice okuduktan sonra, yanındaki,

**Kesinlikle katılmıyorum(Hiç bana uygun değil)**

**Katılmıyorum**

**Kararsızım**

**Katılıyorum**

**Kesinlikle katılıyorum(Tam bana uygun)**

**Seçeneklerinden sadece birisini seçip altındaki yuvarlağın içini doldurunuz.**

Bu bir sınav değildir. Verdiğiniz cevaplar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen soruları dikkatlice okuyup samimi bir şekilde cevaplayınız. **Cevaplarınızın sizin gerçek düşüncenizi yansıtması çok önemlidir.** Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak hiçbir kişi ya da kuruma açıklanmayacaktır.

## Ek 2. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Derslerde verilen ödevleri yaparken, tek başıma çalışmayı tercih ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Derste sık sık hayal kurarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sınıfta arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Derste, sınavda ya da ödev verirken öğretmenin, ne istediğini ve beklediğini tam olarak belirtmesi hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Başarılı olmak için, diğer öğrencilerle yarışarak, öğretmenin dikkatini çekmek gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ders içeriğini öğrenmek için sınıfta benden istenen her şeyi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Derslerin içeriği hakkındaki fikirlerim çoğunlukla ders kitaplarındaki kadar iyidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sınıf içi ders etkinlikleri genellikle sıkıcıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ders içeriği ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Öğrenmem için önemli olduğunu söyledikleri şeyler konusunda öğretmenlerime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. İyi not alabilmek için diğer öğrencilerle yarışmak gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Genel olarak dersler, girmeye değer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Hep öğretmenin önemli gördüğü şeylere değil, kendimce önemli bulduğum şeylere de çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Derslerde kullanılan materyallerin çok azı ilgilimi çeker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Derste ortaya atılan konular hakkında diğer öğrencilerin ne düşündüğünü durmak hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Derste sadece, yapmak zorunda olduğum şeyleri yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sınıfta benimkine karşı fikirleri olan öğrencilerle rekabet etmeliyim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Evde kalmaktansa, okula gider ama derse girmem, daha iyi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Sınıfta pek çok konuyu kendi yöntemlerimle öğrenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Çoğu derse katılmak istemem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
21. Öğrenciler kendi görüşlerini diğer öğrencilerle paylaşmaları için cesaretlendirilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ödevlerimi tam olarak öğretmenimin istediği gibi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Derste başarılı olmak için öğrenciler, girişken olmalıdırlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Derste olabildiğince çok şey öğrenmek, öğrenci olarak benim sorumluluğumdur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Derste kendi yöntemleri öğrenme yeteneğime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sınıfta, dikkatimi derse vermekte zorlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte hazırlanmak hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Neye çalışacağım ya da nasıl çalışacağım konusunda seçim yapmak durumunda kalmaktan hoşlanmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Problemleri herkesten önce çözmek, soruları herkesten önce cevaplamak hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Sınıf içi ders etkinlikleri benim için genellikle ilgi çekicidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Dersteki konularla ilgili yeni fikirler üretmek hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Derslere girerek bir şeyler öğrenmekten umudumu kesmiş bulunuyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Dersler bana, bir şeyler öğrenmek için kendi içinde yardımlaşan bir takımın üyesi olduğum duygusu veriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Öğretmenler, ders projelerinde öğrencileri daha yakından izlemeli ve yönlendirmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Sınıfta öne çıkabilmek için diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gerekir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Derslere olabildiğince, her yönden katılmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendime özgü fikirlerim vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Sadece yetecek kadar çalışırım, daha fazla değil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Derslerin önemli bir yararı da, bize diğer insanlarla nasıl geçineceğimizi öğretmesidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Öğretmenin sınıfta söylediği her şeyi not alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
41. Sınıfın en başarılı öğrencilerinden birisi olmak, benim için önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. İlginç olup olmadıklarına bakmaksızın tüm ödevlerimi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Hoşuma giden ders konuları hakkında, kendi çabamla daha çok şey öğrenmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Sınavlara hazırlanmak için çok yoğun çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Bir konuyu öğrenmek, öğretmen ve öğrencilerin işbirliğini gerektiren ortak bir çabadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Derslerin son derece iyi organize edilmiş olmasını tercih ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Sınıfta öne çıkabilmek için ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Ödevlerimi son güne bırakmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Kendi öğrenme hızıma göre çalışabildiğim derslerden hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Derste öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederdim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Anlamadıkları şeyler konusunda diğer öğrencilere yardım etmekten hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Sınavların tam olarak hangi konuları kapsayacağı, öğrencilere önceden bildirilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Sadece yapılması zorunlu ödevleri değil, isteğe bağlı olanları da yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Anlamadığım bir şeyi anlayabilmek için, önce kendi kendime çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Sınıfta yanımda oturan diğer öğrencilerle yakınlık kurmaya eğilimliyimdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Derste küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Öğretmenlerin, derse iyi hazırlanmış olarak gelmeleri hoşuma gider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Öğretmenlerimin, yaptığım iyi işleri daha çok takdir etmelerini isterim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Ayşe ÖZER  
**Doğum Tarihi** : 15/07/1978  
**Doğum Yeri** : İZMİR  
**Uyruğu** : TC  
**Medeni Durumu** : Evli  
**E-Posta** : [ayse\\_babacan@yahoo.com](mailto:ayse_babacan@yahoo.com)

### EĞİTİM

**İlkokul** : Agah Efendi İlköğretim Okulu (1984-1989) İZMİR  
**Ortaokul** : Agah Efendi İlköğretim Okulu (1989-1992) İZMİR  
**Lise** : Konak 50. Yıl Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı) (1992-1996) İZMİR  
**Lisans** : Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümü (İngilizce) (1997-2001) (Terk) Beytepe/ANKARA  
**Lisans** : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (2001-2004) Beytepe/ANKARA  
**Yüksek Lisans** : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi (2004) Davutpaşa/İSTANBUL

### İŞ DENEYİMİ

İstanbul Güzeltepe İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenliği (1 Yıl)

İstanbul Gültepe İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği (1 Dönem)

Şanlıurfa Evrenpaşa Köyü İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği (1,5 Yıl)

Ankara Mamak Mehmet Yetkin İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği (Halen devam ediyor )