

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLLERİ İLE
DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

FUNDA GÜNAYDIN

İstanbul , 2011

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLLERİ İLE
DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

FUNDA GÜNAYDIN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

İstanbul , 2011

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Funda GÜNAYDIN tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ başlıklı bu çalışma, 14.02.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN



Üye : Prof. Dr. Sefer ADA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ



ÖNSÖZ

Öğrenme, çok erken yaşlarda başlayan ve tüm hayat boyu devam eden bir süreçtir. Herkes o veya bu şekilde bir şeyler öğrenmektedir. Ama esas olan nokta, nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir. Nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirebilmek içinse öğrenmeyi öğrenmek gerekir. Bir bakıma kendini tanımanın ve gerçekleştirmenin bir parçasıdır öğrenmeyi öğrenmek. Bireyin nasıl daha iyi ve etkili öğrendiğinin farkına varması , kendi öğrenme tercihlerinden haberdar olmasıdır. Herkes farklı şekilde öğrenir. Bireylerin tıpkı yaşamın her alanında birbirinden farklı tercihleri olduğu gibi , öğrenme tercihlerinin de birbirinden farklı olması son derece doğaldır. Önemli olan bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıyıp bunlardan en üst derecede yararlanmayı bilmesidir. Bu konuda ona rehberlik edecek kişiler ailesi ve öğretmenleridir. Ancak bunun için onların da bu konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Kendi öğrenme özelliklerini bilen bir birey , ders çalışma alışkanlıklarını da bu doğrultuda şekillendirecek ve yanlış çalışma alışkanlıklarını terk edecektir. İlköğretim yılları bireylerin hem öğrenme tercihlerini tanımaları hem de öğrenme tercihlerine uygun çalışma teknikleri ve alışkanlıkları kazanmaları için en elverişli zamandır. Hayat boyu sürecek anlamlı ve zevkli bir öğrenme yolculuğunun temeli bu yıllarda atılmaktadır. Ya da tam tersi bireyin ve çevresinin bu yıllarda öğrenme tercihlerinden habersiz olması ve yanlış çalışma alışkanlıkları neticesinde öğrenme süreci yararlı bir eylem yerine eziyete dönüşecektir. Bütün bu bahsettiklerimizden hareketle araştırmamızda da sık sık vurgulandığı gibi bireyin öğrenme tercihleri ve ders çalışma alışkanlıkları küçük yaşlardan itibaren belirlenmeli ve dikkate alınmalıdır.

Bir yılı aşkın bir süre içerisinde tamamlanan araştırmada hiç şüphesiz çok sayıda kimsenin emeği geçmiştir. Hepsine olamasa da bir kısmına teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez çalışmam süresince bana rehberlik eden, yoğun çalışma programına rağmen yardımını ve desteğini esirgemeyen, bilgisini paylaşan ve bu süreci benim için anlamlı bir öğrenme etkinliğine dönüştüren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Geliştirdiği Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'ni araştırmamda kullanmama izin veren ve tez hazırlama sürecinin farklı aşamalarında bana yol gösteren Dr. Özgür Şimşek'e teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince desteğini, anlayışını ve hoşgörüsünü esirgemeyen değerli okul müdürüm Süleyman SALÇUK'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma örneklemini oluşturan okullardaki öğrencilere, öğretmenlere ve idarecilere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin ders aşamasını tamamlamam için yardımını esirgemeyen arkadaşım Tuğba YENER'e ve desteğini sürekli hissettiğim, her zaman yanımda olup bana güç veren tüm arkadaşlarıma teşekkürler.

Son olarak yaşamım boyunca yanımda olan , tez hazırlama sürecinde de ilgi , anlayış ve hoşgörülerini eksik etmeyen sevgili babama , kardeşime ve özellikle anneme teşekkür ederim.

Funda GÜNAYDIN

İstanbul , 2011

ÖZET

İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Araştırma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının tercih ettikleri öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öğrenme stilleri ölçeği ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeği uygulanarak tercih ettikleri öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları belirlenmiştir. Çeşitli değişkenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine ve ders çalışma alışkanlıklarına etkisi incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeli uygulanan araştırmanın örneklemini , rastlantısal olarak seçilen 9 devlet okulu ve 2 özel okulda öğrenim gören 450 tane dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyeti, okul türleri, sınıf düzeyi, sınıf mevcutları, anne ve babalarının eğitim durumları, kardeş sayıları, ailelerinin gelir düzeyi, günlük ders çalışma süreleri, başarı algıları ve anaokuluna gitme durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla ise Özgür Şimşek tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış ‘Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Ders çalışma alışkanlıklarını tespit etmek için de araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört alt boyuttan oluşan ‘Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’ uygulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin belirlenmesi için frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre öğrenme

stilllerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ki-kare testi, demografik özelliklerine göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını incelemek üzere ise, Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi. 05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının alt boyutları, tercih ettikleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Görsel öğrenme stili ve işitsel öğrenme stili ile ders çalışma davranışlarının alt boyutlarından aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra dokunsal öğrenme stili ile aktif öğrenme ve ders çalışmaktan kaçınma davranışı boyutları arasında da pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre; araştırma grubunu oluşturan ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, görsel öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel öğrenme stilini dokunsal ve işitsel öğrenme stilleri izlemektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkek öğrencilerde görsel öğrenme stilinin, kız öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stilinin baskın olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün de öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve devlet okullarında okuyan öğrencilerde görsel öğrenmenin, özel okul öğrencilerinde ise dokunsal öğrenmenin baskın olduğu saptanmıştır. Öğrenci mevcudunun az yoğun olarak kabul edildiği yani 20'den az olduğu sınıflarda – ki bunlar araştırmaya dahil olan özel okulların sınıflarıdır- öğrenim gören öğrenciler baskın olarak dokunsal öğrenme stiline sahiptir. Orta (21-35 kişi) ve yüksek (36 kişi ve üzeri) yoğunlukta öğrenim

gören öğrencilerin (devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler) baskın öğrenme stillerinin ise daha çok görsel olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili tercihleri anne ve babalarının eğitim durumlarına , kardeş sayılarına ve ailelerinin gelir düzeylerine göre de farklılıklar göstermektedir. Daha iyi şartlara sahip olan öğrencilerin öğrenme tercihleri genellikle dokunsal öğrenme stili iken , şartları daha kötü olanların ise ağırlıklı stil tercihi görseldir. Evde ders çalışma sürelerinin ve anaokuluna gitme durumlarının onların öğrenme stillerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonunda , kız öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ve içsel motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin çalışma ortamına ve sınavlara hazırlanmaya daha çok önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgulara göre , devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir ve dersten kaçınma davranışını daha az göstermektedirler. Kalabalık sınıf mevcutlarının öğrencilerin ders çalışma ve aktif öğrenme düzeylerinde bir düşüşe sebep olduğu ve içsel motivasyonlarını düşürdüğü aynı zamanda da daha çok (ders çalışmaktan) kaçınma davranışı göstermelerine de yol açtığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken , kardeş sayısının fazla olması öğrencilerin öğrenmelerini , çalışma ortamlarını ve sınava hazırlanmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin ve günlük ders çalışma süreleri diğerlerinden daha fazla olan öğrencilerin içsel motivasyon , aktif öğrenme düzeyleri daha yüksek ve sınavlara hazırlanmaya karşı tutumları daha olumludur. Anaokuluna giden öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri de daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

İlgili sonuçlar, bulgular ve yorum bölümünde tablolar şeklinde de yer almaktadır.

Anahtar kelimeler : Öğrenme stilleri , ders çalışma alışkanlıkları.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEARNING STYLES AND THE STUDY HABITS OF THE 4TH AND 5TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Research was done with the aim of determining whether the study habits of the primary school fourth grade and fifth grade students differed according to the learning styles they preferred and to analyze certain variables considered to be associated with these.

In the research , learning styles they preferred and their study habits were determined by implementing learning styles measures and study habits measures to fourth and fifth grade students in primary school. The effects of the various variables on the learning styles and study habits of the children were analyzed.

The sampling of the research in which relational scanning mode is implemented , consists of 450 fourth and fifth grade students receiving education in 9 state schools 2 private schools selected randomly.

A ‘Personal Information Form’ was implemented in order to obtain information about the sex of the students, school types, class level, number of students in the class, education status of the parents, number of siblings, income level of families, daily study periods, perception of success and whether they attended kindergarden or not. To determine the styles of the students, ‘Marmara Learning Styles Measure’ developed by Özgür Şimşek and of which validity and reliability is tried, was used. In order to determine the study habits, ‘Study Habits Measure’ which was developed by four researchers and consisting four sub dimensions was implemented.

In the research, frequency and percentage analysis were conducted in the research to determine the learning style preferences of the student. In order to research whether there are differentiations in the learning styles of the students according to

demographic characteristics, according to chi-square test, according to demographic characteristics independent groups t-test and a single directional variant analysis (ANOVA) was implemented.

To analyze whether there is a meaningful relationship between the students' learning styles and study habits Pearson moments multiplying correlation coefficients were calculated. In all statistical calculations meaningfulness level was accepted to $p < .05$. The findings received in the research, sub dimensions of the students' study habits show a meaningful differentiation according to the study styles they preferred.

According to the findings obtained as the result of the statistical analyses , majority of the 4th and 5th grade students have learning style. Visual learning style is followed by tactile and audial learning styles.

The conclusion reached was the learning styles of the students changed according to the sex and in male students visual learning style dominated while in female students tactile learning style was dominant. It was determined that the type of school the students received education also caused a meaningful differentiation in the learning styles of the students and in the students attending state schools visual learning was dominant, meanwhile in private school students tactile learning was dominant. In classes where the number of students are considered to be less concentrated, in other words, less than 20 – these are classes in private schools included in the research - the students dominantly had tactile learning style. It was determine that the students receiving middle concentrated classes (21-35 people) and with high concentration (36 people and over) (students receiving education in state schools) has visual learning styles dominantly. Students' learning styles preferences differed according to their education status of mothers and fathers, number of siblings, and the income level of the families. While students with better conditions generally preferred tactile learning style, the students' with negative conditions weighed preference was visual. It was concluded that the period of studying at home and attending kindergarten did not cause any differentiation in their learning styles.

At the end of the research, it was seen that male students had higher active learning levels and internal motivation levels, and female students placed more importance on preparing for the study environment and examinations. Additionally according to the findings obtained in the research , the internal motivation of the students receiving education in state schools were higher than those attending private schools and they displayed the attitude of avoiding lessons less. It was determined that classes with high number of students caused the decrease in the students' studying and active learning levels and decreased their internal motivation ad also cause them to display an attitude of avoiding lessons (studying) more. While no meaningful difference was seen in the studying habits of the students according to the education status of parents, high number of siblings affected the learning of the students and their study environments and their preparation for the examination negatively. Internal motivation of the students of family with high level of income, and with daily study periods longer than others, had more positive attitude toward preparation for the exams and with higher level of active learning. It was determined that the students who attended primary school had a higher level of active learning.

Related results are included in the tables and findings and comments section.

Key words: Learning styles, study habits

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa No</u> |
|---|-----------------|
| ÖNSÖZ..... | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLolar DİZİNİ..... | xiii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xvii |
| | |
| BÖLÜM I GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. PROBLEM DURUMU..... | 1 |
| 1.2. PROBLEM CÜMLESİ | 4 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI | 4 |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 6 |
| 1.5. SAYILTILAR | 7 |
| 1.6. SINIRLILIKLAR | 7 |
| 1.7. TANIMLAR | 7 |
| | |
| BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR..... | 9 |
| 2.1. ÖĞRENME | 9 |
| 2.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler | 9 |
| 2.1.1.1. Öğrenen ile ilgili faktörler | 10 |
| 2.1.1.2. Öğrenme yöntemiyle ilgili faktörler | 10 |
| 2.1.1.3. Öğrenileceklerle ilgili faktörler | 10 |
| 2.1.2. Bireysel Farklılıklar | 11 |
| 2.2. ÖĞRENME STİLLERİ | 13 |
| 2.2.1. Stil Kavramı..... | 13 |
| 2.2.2. Kavram Olarak Öğrenme Stilleri..... | 14 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.3. Öğrenme Stili Tanımları | 16 |
| 2.2.4. Öğrenme Stillerinin Boyutları | 21 |
| 2.2.5. Bazı Öğrenme Stili Sınıflamaları..... | 23 |
| 2.2.6. Öğrenme Stilleri Modelleri | 31 |
| 2.2.6.1. Dunn ve Dunn'un Öğrenme Stilleri Modeli..... | 31 |
| 2.2.6.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Modeli | 33 |
| 2.2.6.3. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli | 42 |
| 2.2.6.4. Felder- Silverman Öğrenme Stilleri Modeli..... | 46 |
| 2.2.6.5. McCarthy Öğrenme Stilleri Modeli | 49 |
| 2.2.6.6. Honey- Mumford Öğrenme Stilleri Modeli | 52 |
| 2.2.6.7. Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması..... | 53 |
| 2.2.6.8. Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı | 56 |
| 2.2.6.9. Myers- Briggs Öğrenme Stilleri Modeli | 57 |
| 2.2.6.10. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli | 62 |
| 2.2.7. Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı | 64 |
| 2.2.8. Öğrenme Ortamının Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Düzenlenmesi..... | 65 |
| 2.3. DERS ÇALIŞMA..... | 67 |
| 2.3.1. Ders Çalışmanın Ön Şartları | 71 |
| 2.3.1.1. Ders Çalışmaya Başlamak | 72 |
| 2.3.1.2. Amaç Belirlemek | 72 |
| 2.3.2. Verimli Ders Çalışmanın Temel Koşulları | 73 |
| 2.3.2.1. Verimli Ders Çalışmanın Fiziksel Koşulları..... | 73 |
| 2.3.2.2. Verimli Ders Çalışmanın Sosyal Koşulları..... | 74 |
| 2.3.2.3. Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları | 75 |
| 2.3.3. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler..... | 75 |
| 2.3.3.1. Öğrencilerin Öğrenmeye ve Ders Çalışmaya Yaklaşımları.... | 75 |
| 2.3.3.2. Ödevler..... | 76 |
| 2.3.3.3. Çalışma Ortamı | 76 |
| 2.3.3.4. Okulda Yapılan Çalışmalar..... | 77 |

| | |
|--|------------|
| 2.3.3.5. Öğretmen- Öğrenci İlişkisi | 77 |
| 2.3.4. Ders Çalışma Davranışına Neler Etki Eder?..... | 78 |
| 2.3.4.1. Ders Çalışma Davranışını Olumsuz Etkileyen Faktörler..... | 78 |
| 2.3.4.2. Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi | 79 |
| 2.3.5. Zaman Yönetimi | 84 |
| 2.3.6. Ders Çalışma Yöntemleri..... | 86 |
| 2.3.6.1. Aralıklı Çalışma / Toplu Çalışma | 86 |
| 2.3.6.2. Bütüncül /Bölerek (Parçalı) Çalışma | 87 |
| 2.3.6.3. Not Tutma ve Notları Gözden Geçirerek Çalışma..... | 87 |
| 2.3.6.4. Tekrar | 88 |
| 2.3.6.5. Özetleme | 90 |
| 2.3.6.6. Okuma..... | 90 |
| 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 91 |
| 2.4.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar | 91 |
| 2.4.1.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar | 92 |
| 2.4.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 104 |
| 2.4.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Araştırmalar..... | 106 |
| 2.4.2.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar | 106 |
| 2.4.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar..... | 110 |
| BÖLÜM III YÖNTEM..... | 113 |
| 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ..... | 113 |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM..... | 113 |
| 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI | 117 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu..... | 117 |
| 3.3.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği | 117 |
| 3.3.3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği | 132 |
| 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ..... | 132 |

| | |
|--|------------|
| BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM | 134 |
| 4.1. DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN BULGULAR | 134 |
| 4.2. ÖĞRENME STİLLERİNE İLİŞKİN BULGULAR | 161 |
| 4.3. ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR..... | 176 |
| | |
| BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 184 |
| 5.1. SONUÇ | 184 |
| 5.1.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Sonuçlar..... | 185 |
| 5.1.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Sonuçlar..... | 190 |
| 5.1.3. Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar | 195 |
| 5.2. TARTIŞMA..... | 195 |
| 5.3. ÖNERİLER..... | 201 |
| 5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler | 201 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler | 202 |
| | |
| KAYNAKÇA..... | 204 |
| | |
| EKLER..... | 219 |
| EK-1 EK TABLOLAR | 178 |
| EK-2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU..... | 219 |
| EK-3: MARMARA ÖĞRENME STİLLERİ TESTİ | 221 |
| EK-4: DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ | 227 |
| EK-5: ARAŞTIRMANIN GERÇEKLEŞTİĞİ İLÇELER ve OKULLAR | 229 |
| EK-6: İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN ANKETLERİN UYGULANABİLİRLİK (OLUR) RAPORU | 230 |

TABLolar DİZİNİ

| | <u>Sayfa No</u> |
|--|-----------------|
| Tablo 1: Öğrenme Stilleri Tanımları..... | 19 |
| Tablo 2: Temsil Sistemlerinin Fizyolojisi..... | 30 |
| Tablo 3: Tennat'ın Öğrenme Stilleri Sınıflaması..... | 31 |
| Tablo 4: Bağımsız-Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özellikleri | 44 |
| Tablo 5: İşbirlikli - Yarışmacı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özellikleri | 45 |
| Tablo 6: Katılımcı- Kaçınan Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özellikleri | 45 |
| Tablo 7: Kolb ve McCarthy Öğrenme Stilllerinin Benzerliği..... | 49 |
| Tablo 8: Jung'un Karakter Tipleri..... | 56 |
| Tablo 9: Dışa dönük/ İçe dönük kişilerin özellikleri..... | 58 |
| Tablo 10: Sezgisel/ Duyusal kişilerin özellikleri | 59 |
| Tablo 11: Düşünsel/ Duygusal kişilerin özellikleri..... | 60 |
| Tablo 12: Yargısal/ Algısal kişilerin özellikleri..... | 61 |
| Tablo 13: Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler ... | 114 |
| Tablo 14: KMO ve Bartlett Testi | 118 |
| Tablo 15: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği maddelerine ilişkin döndürülmüş faktör matrisi..... | 120 |
| Tablo 16: Faktör 1 Madde Analizi | 121 |
| Tablo 17: Faktör 2 Madde Analizi | 123 |
| Tablo 18: Faktör 3 Madde Analizi | 124 |
| Tablo 19 : Faktör 4 Madde Analizi | 124 |
| Tablo 20: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği maddeleri ayırt edicilik testi | 125 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tablo 21: | Pilot çalışma grubunun, ölçeğin maddeleri için test-tekrar test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları..... | 127 |
| Tablo 22: | Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları | 130 |
| Tablo 23: | Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği faktör analizi ve güvenirlik analizleri özet tablosu | 131 |
| Tablo 24: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin betimsel istatistikler..... | 134 |
| Tablo 25: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi | 138 |
| Tablo 26: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının okul türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi | 139 |
| Tablo 27: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi..... | 140 |
| Tablo 28: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişki | 142 |
| Tablo 29: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 143 |
| Tablo 30: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 144 |
| Tablo 31: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayısı arasındaki ilişki | 146 |
| Tablo 32: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile geliri arasındaki ilişki | 147 |
| Tablo 33: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalışma süreleri arasındaki ilişki | 148 |
| Tablo 34: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının Türkçe dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 149 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Tablo 35: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının matematik dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 151 |
| Tablo 36: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının fen ve teknoloji dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 154 |
| Tablo 37: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 156 |
| Tablo 38: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının görsel sanatlar dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi | 158 |
| Tablo 39: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının anaokuluna gitmeye göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi..... | 160 |
| Tablo 40: | Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ortam ve kişisel tercih durumları | 161 |
| Tablo 41: | Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin betimsel istatistikler | 163 |
| Tablo 42: | Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 164 |
| Tablo 43: | Öğrencilerin okul türüne bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 165 |
| Tablo 44: | Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 165 |
| Tablo 45: | Öğrencilerin sınıf mevcutlarına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 166 |
| Tablo 46: | Öğrencilerin annenin eğitim durumuna bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 167 |
| Tablo 47: | Öğrencilerin babanın eğitim durumuna bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 168 |
| Tablo 48: | Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 169 |
| Tablo 49: | Öğrencilerin aile gelirine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 170 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tablo 50: | Öğrencilerin evde ders çalışma sürelerine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 171 |
| Tablo 51: | Öğrencilerin algılanan Türkçe dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 171 |
| Tablo 52: | Öğrencilerin algılanan matematik dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 172 |
| Tablo 53: | Öğrencilerin algılanan fen ve teknoloji dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 173 |
| Tablo 54: | Öğrencilerin algılanan sosyal bilgiler dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 173 |
| Tablo 55: | Öğrencilerin algılanan görsel sanatlar dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 174 |
| Tablo 56: | Öğrencilerin anaokuluna gitmesine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi | 175 |
| Tablo 57: | Öğrenme stili alt boyutları puanları ile ders çalışma alışkanlıkları alt boyut puanları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları..... | 176 |
| Ek Tablo 1: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının Türkçe dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi | 178 |
| Ek Tablo 2: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının matematik dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi | 179 |
| Ek Tablo 3: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının fen ve teknoloji dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi | 181 |
| Ek Tablo 4: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi | 182 |
| Ek Tablo 5: | Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının görsel sanatlar dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi | 183 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

| | | |
|----------|---|----|
| Şekil 1: | Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli..... | 32 |
| Şekil 2: | Dewey'in Öğrenme Modeli | 34 |
| Şekil 3: | Lewin Öğrenme Modeli | 34 |
| Şekil 4: | Kolb'un Öğrenme Çemberi..... | 38 |

BÖLÜM I.

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Başarılı olmak...Gerek öğretmenlerinin gerekse ailelerinin öğrencilerden beklentisi bu iki kelime ile özetlenebilir. Öğrencinin derslerinde başarılı olması, gelecekte maddi ve manevi anlamda iyi bir yaşam standardı yakalaması için gerekli görülmektedir. Ailelerin çoğu, çocuklarının doktor, mühendis gibi belli başlı mesleklere sahip olmasına dair beklentiler taşımaktadır. Hem de çocuklarının okula adım attıkları günden itibaren. Bütün bu beklentilere ve beslenen umutlara rağmen ülke çapında yapılan sınavlara baktığımızda, genel olarak öğrenci başarısının umulan düzeyin çok altında kaldığını görürüz.

Bir de şöyle bir durum var: Sınıflar 'başarısız, tembel' olarak nitelendirilen öğrencilerle dolu. Aynı sınıfta, aynı öğrenimi gören öğrencilerden bazıları derslerinde başarılı iken, bir çoğu da tam tersine oldukça başarısız. Genel ve yaygın kanı ise bu öğrencilerin ders çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları veya yeterince zeki olmadıkları için başarısız oldukları yönünde.

Son yıllarda özellikle de, yapılan program değişikliğinden sonra pek çok kavram var sıklıkla karşımıza çıkan. Çoklu zeka, öğrenme stilleri, yapılandırmacı yaklaşım bunlardan başlıcaları olarak sayılabilir. Yurtdışında uzun süredir var olan ancak ülkemiz için yeni sayılabilecek ya da başka bir deyişle yeni yeni gündeme gelen kavramlar bunlar. Bu kavramların temelinde ise bütün bireylerin birbirinden farklı olduğu, bireysel farklılıkların doğal olduğu görüşü mevcut.

Geleneksel, kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretim yapılması oldukça zordur. Öğretmenler, sınırlı süre içerisinde konuyu anlatmak için uğraşmakta ve bunun için genelde anlatım, tartışma gibi geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmektedir. Bu arada ders için ayrılan sürenin hatırı sayılır bir

bölümü de sınıf içinde baş gösteren olumsuz davranışlara müdahale etmekle, ortaya çıkan problemleri çözmeye çalışmakla geçmektedir. Çünkü derse ilgi göstermeyen veya öğretmenin anlattıklarını anlayamayan bir öğrenci dersle ilgili olmayan davranışlar sergileyerek kendi öğrenmesini olumsuz yönde etkilediği gibi sınıf ortamında bulunan diğer öğrencileri ve öğretmenini de olumsuz yönde etkilemektedir. Klasik öğretim yöntemleri ile öğrenmede zorluk çeken bu öğrenciler ‘öğrenemeyenler’ olarak nitelendirilmektedir sonuçta.

Öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı problemin öğrenciden değil de öğretim yönteminden kaynaklanıyor olabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir. Köymen (1995), eğitimin her basamağında gözlenen başarısızlık, öğrenmede ilgi eksikliği, okula ya da herhangi bir derse karşı geliştirilen olumsuz tutumların nedeni olarak, uygulanan öğretim yöntemlerini işaret etmektedir. Her öğrencinin aynı şekilde öğreneceğini varsayarak sürekli olarak aynı, geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmek yanlış olacaktır. Yeme, içme, giyim kuşam, müzik gibi konularda farklı tercihlere sahip olunması gibi öğrenme konusunda da bireysel tercihler farklılık gösterecektir. Öğrenme özünde bireysel bir faaliyet olduğu için, öğrencilerin bireysel farklılıkları onların kendilerine özgü öğrenme tercihleri edinmelerine yol açmaktadır ki bu da o öğrencilerin *öğrenme stilleridir*. İyi veya kötü öğrenme stili yoktur, öğrenme stili bireysel farklılıkların göstergesidir. Bireylerin öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre şekillenebilmektedir (Özer, 1998). Öğrenme stili zamanla değişebileceği gibi, öğrenci birden fazla öğrenme stiline de sahip olabilmektedir.

Araştırmalara göre, bireyin öğrenme stiline belirlenmesi, öğrenme yaşantılarında başarılı olmasını desteklemekte ve öğretmenlerin bireylere uygun öğretim yaşantıları geliştirmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca Boydak (2008)’a göre, öğrenme stillerinin bilinmesi, tembel ya da yaramaz olduğunu sandığımız pek çok öğrencinin sadece stilleri bilinmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenemediği veya istenmeyen şekilde davrandığı gerçeğinin anlaşılmasını da sağlayacaktır.

Araştırmamızda temel alınan üç tip öğrenme stili vardır:Görsel, işitsel ve hareket temelli öğrenme stilleri. Görseller, daha çok okuduklarını ve gördüklerini hatırlarlar ve zihinlerinde canlandırabilirler. İşitseller, müziğe ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar, hatırlamak istediklerini yeniden işitiyormuş gibi hatırlarlar. Kinestetikler ise diğerlerine göre daha hareketlidirler, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler.

Hiç kuşkusuz öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen çok sayıda unsur vardır. Bunlardan biri yukarıda değindiğimiz öğrenme stilleri iken, bir diğeri ise öğrencinin sahip olduğu ders çalışma alışkanlıklarıdır. Öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları akademik başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Hiç ders çalışmamanın doğal bir sonucu olarak başarısız olan öğrencilerin yanında zamanının önemli bir bölümünü ders çalışmaya ayırdığı halde başarısız olan öğrenciler de mevcuttur. Ilgın (1990)'a göre, burada asıl üzerinde durulması gereken nokta, çalışmaktan elde edilen verimin, ders çalışılan sürenin uzunluğuna bağlı olmayışıdır. Öğrencinin etkili ve verimli ders çalışmayı nasıl gerçekleştireceğinden haberdar olmayışı bu öğrencilerin temel sorunudur. Nasıl ki her bireyin kendine özgü öğrenme stili varsa aynı şekilde kendine özgü ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları da vardır. Önemli olan, öğrencinin kendisini başarıya ulaştıracak etkili ve doğru ders çalışma davranışları göstermesidir. Öğrenci saatler boyu masa başında oturduğu halde, derslerinde veya sınavlarında istenen düzeyde başarılı elde edemiyorsa, bu durum öğrencinin ders çalışma alışkanlıklarında, davranışlarında sorunlar olduğu anlamına gelmektedir. Kaldı ki ders çalışmak herkes için masa başında, kıpırdamadan, sessizce uzun süre oturmak anlamına gelmez. Kimi öğrenciler, ders çalışırken uzanmayı kimileri odanın içinde dolaşmayı, kimileri de kendi kendine yüksek sesle konuşmayı tercih ederler.

Öğrenciye en uygun çalışma yönteminin belirlenmesi ve evinde uygun bir ders çalışma ortamının hazırlanması etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayacaktır. Böylece öğrenci hem derslerine bilinçli bir şekilde çalışarak, ezberlemeden öte etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek hem de sınavlarında

başarılı olacaktır. Edindiği çalışma alışkanlığı tüm hayatı boyunca yaptığı işlerde etkili olacaktır şüphesiz.

Araştırmamızda öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları da belirlenmekte ve son olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığı incelenmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amaçlarından birincisi ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenerek belirli değişkenlere göre incelenmesidir. İkinci amacımız ise ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının belirli değişkenlere göre saptanmasıdır. Araştırmanın son amacı ise, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır.

1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili alt amaçlar:

- 1.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin genel durumu nedir?
- 1.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri okudukları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

- 1.5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri buldukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır ?
- 1.6. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır ?
- 1.7. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.8. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.9. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.10. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ders çalıştıkları süreye bağlı olarak göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.11. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.12. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri anaokuluna gidip gitmemelerine göre farklılaşmakta mıdır ?

2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili alt amaçlar:

- 2.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları okudukları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile buldukları sınıfın mevcudu arasında bir ilişki var mıdır ?
- 2.5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır ?
- 2.6. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- 2.7. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayıları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.8. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.9. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalıştıkları süre arasında bir ilişki var mıdır?
- 2.10. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.11. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları anaokuluna gidip gitmemelerine göre farklılaşmakta mıdır ?

3. Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yapılan araştırmanın aşağıda belirtilen alanlarda yarar sağlaması beklenmektedir:

1. Öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları konularında yapılacak uygulamalar için okulların rehberlik servislerine kaynaklık etmesi,
2. Üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan öğretmen yetiştirme uygulamalarını geliştirmeye yönelik yararlı olması,
3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yönelik olarak düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlaması,
4. Öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları hakkında yapılacak olan yeni araştırmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.5. SAYILTILAR

Yapılan araştırmanın sayılıtları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu'nu, Ders Çalışma Alışkanlığı Ölçeği'ni ve Öğrenme Stilleri Ölçeği'ni içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklükte ve yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

Yapılan araştırmaya ait sınırlılıklar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Araştırma, İstanbul ilinde Anadolu yakasında bulunan devlet ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, zaman açısından 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırmaya konu olan öğrenme stilleri, kullanılan öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarıyla sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen bulgular, örneklemini oluşturan öğrencilerin uygulanan ölçeklere ve formlara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Öğrenme Stili: Öğrenme stili , her bireyde farklılık gösteren , bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan ,bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Dunn ve Dunn, 1993).

Görsel Öğrenenler: Gördüklerini ve sözcükleri hafızasına kaydeden ,düşünme , ezberleme, dinleme etkinlikleri yaparken zihinlerinde resimleri ve sözcükleri görüntüleyen kişilerdir (Willis ve Hodson, 1999).

İşitsel Öğrenenler: En iyi dinleyerek öğrenen kişilerdir (LaFever, 1998).

Kinestetik Öğrenenler: Dokunmaya yönelik veya içe yönelik olmak üzere iki şekilde öğrenmeyi tercih eden kişilerdir (Jensen, 2000).

Verimli Çalışma Alışkanlığı: Verimli çalışma ile ilgili çalışma tekniklerinin öğrenilerek, bunların gerektiği zaman kullanılmasına ilişkin tavır ve yatkınlıklardır (Uluğ, 1981).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak öğrenme stilleri ve ders çalışma alışkanlıkları konuları ile ilgili literatür bilgisi yer almaktadır. Ardından bu konularda yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. ÖĞRENME

Öğrenme kuramlarına baktığımızda öğrenmenin çok sayıda tanımıyla karşılaşırız. Günümüzde en çok karşımıza çıkan tanımlarda öğrenmenin üç temel özelliği üzerinde durulmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erden ve Akman, 1996):

- Öğrenme sonunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
- Öğrenme yaşantı ürünüdür.
- Öğrenme kalıcı izlidir.

Yukarıda en sade şekliyle bahsedilen öğrenme, aslında oldukça karmaşık bir süreçtir. Bireyin genel yeteneği, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüsü, gelişimsel özellikleri, ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi, yaşadığı toplumun kültürü vb öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir (Erden ve Altun, 2008). Bu değişkenler öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak aşağıda ele alınmaktadır.

2.1.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler başka bir deyişle öğrenmeyi kolaylaştırır ya da zorlaştırırlar (Ulusoy, Güngör ve Akyol, 2004, s.143). Öğrenmeyi etkileyen faktörleri genel olarak üç farklı başlık altında sınıflandırabiliriz:

2.1.1.1. Öğrenen ile ilgili faktörler

- Yaş
- Zeka
- Fizyolojik durum
- Dikkat
- Güdülenme
- Genel uyarılmışlık hali
- Türe özgü hazır oluş
- Kaygı
- Önceki öğrenilenler
- Bireysel ayrılıklar

2.1.1.2. Öğrenme yöntemiyle ilgili faktörler

- Öğrenme için uygun zamanın belirlenmesi
- Öğrenilecek olanın yapısı ile öğretim yönteminin uygunluğu
- Yöntemin sunduğu katılım düzeyi
- Geri bildirimlerin nitelik ve düzeyi

2.1.1.3. Öğrenileceklerle ilgili faktörler

- Kavramsal gruplandırma niteliği
- Çağrışım potansiyeli
- Öğrenilecek olanların algısal olarak ayırt edilebilirliği

Yukarıdaki sınıflamada belirtilen faktörlerden bazıları *içsel faktörler* bazıları ise *dışsal faktörlerdir*. Başka bir deyişle bireyin kendine ait özellikler içsel faktörleri oluştururken bireyin dışındaki çevresel etkenler ise dışsal faktörler olarak düşünülebilir. O zaman bütün bunların etkisinde kalan bireylerin öğrenmelerinde de farklılıklar olması - başka bir deyişle birbirlerinden farklı öğrenmeler gerçekleştirmeleri - normaldir.

2.1.2. Bireysel Farklılıklar

Geleneksel öğretim metotlarında bireysel farklılıklar pek dikkate alınmaz. Geleneksel sınıf ortamında yer alan öğrenciler çeşitli özellikleri bakımından birbirinden farklılaşmakta iken, tüm öğrenciler için anlatılan konu; anlatılış tarzı ve kullanılan araç gereçler bakımından aynıdır. Bunun sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenme çabaları başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Koçak, 2007, s. 7). Çözüm olarak da, başarısız olan öğrencilere başarılı olanlar örnek gösterilmekte ve öğrenmede bireysel farklılıklar etkeni göz ardı edilmektedir.

Bireysel farklılıklar son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmaların birçoğunda gündeme gelmiştir. Okulda öğrenme bakımından bireyler arasında büyük ayrılıklar bulunduğu, bu yüzyılın başından beri, anne- baba ve öğretmenlerce bilinmekte ve öğrenme ürünlerini konu edinmiş olan hemen hemen tüm araştırmalarda savunulmaktadır. Öğrenmedeki bireysel ayrılıkların, hazırlıklı olsun ya da olmasın, bütün gözlemcilerce kolayca görülebilmesi bunu herkesçe tartışmasız kabul edilen bir gerçek haline getirmiştir. A. B. D. 'de ve diğer ülkelerde geliştirilen yüksek geçerlik ve güvenilirliğe sahip ve ayrıntılı bilgi verme gücünde ölçme araç ve yöntemleriyle gözler önüne serilen farklar da bu inancı iyice pekiştirmiştir (Bloom, 1979). Bireysel farklılıklar zaman ilerledikçe daha fazla kendisini göstermekte ve bireyin yaşamındaki etkisini arttırmaktadır. Sadece bireyin öğrenmesinde etkili olmakla kalmayıp yaşamı boyunca düşünceleri ve davranışları üzerinde de etkisini hissettirmektedir.

Bireysel farklılıkların dikkate alınmayıp göz ardı edilmesi bireylerin öğrenmelerinde ciddi anlamda bireysel ayrılıklara yol açmaktadır. Okul öğrenmelerinde bireysel ayrılıklara yol açan en önemli nedenlerden biri öğretimde, grupla yani toplu öğrenmenin can alıcı bir yer ve önem kazanmasıdır. 20 ile 70 arasında öğrenciden oluşan bir gruba yöneltilen tek tip öğretimin bu öğrencilerden bazıları için etkili olurken diğerleri için etkisiz kalması doğaldır (Bloom, 1979). Öğretimde bireysel farklılıklar dikkate alınmadığı sürece öğrenmede meydana gelen bireysel ayrılıklar katlanarak artacaktır.

Her birey bir diğerdnden farklıdır. Her birimize oldukça karmaşık, doğuştan gelen devreler bahşedilmiştir. Bütün bu devreler seçenek ve engellerden oluşan sayısız yollar meydana getirir. Bazılarımız bir sürü bilgiyle aynı anda baş edebilecek şekilde donanımlıyken, diğerdleri bir kerede yalnızca çok az bilgiyi alıp işleyecek beyinlere sahiptir. Kimimiz bilgiyi doğru ve hızlı bir şekilde depolayıp hatırlarken, diğerdleri bilgiyi daha yavaş ve daha az doğru bir şekilde hatırlamaktadır (Levine, 2005).

Aynı ortamda bulunup aynı yöntem ve tekniklere dayalı bir öğrenim gören bireylerin birbirlerinden farklı başarı düzeylerine sahip olmalarının temelinde yatan neden öğrenmelerinin farklı olmasıdır. Öğrenmelerini farklı kılan etkenler ise aşağıdaki gibi özetlenebilir (Erden ve Altun, 2008):

1. Öğrenme ortamında öğretmenin sunduğu ya da ortamda doğal olarak bulunan birçok uyarıcı vardır. Öğrenci bu uyarıcılardan seçtikleri ile ilgili bilgi toplar. Örneğin, öğrenci öğretmeni dinliyorsa öğretmenin anlattıklarını belleğine işlerken, arkadaşının söylediklerini dinleyen başka bir öğrenci arkadaşının verdiği bilgileri belleğine işler. Böylece ders sürecindeki kazanımları farklı olur.
2. Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir. Bir öğrenci işittiklerini anlamaya çalışırken, diğeri öğretmenin davranışlarına ya da önünde açık bulunan kitaptaki yazı ve resimlere dikkat edebilir.
3. Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğrenci, aldığı uyarımları farklı şekilde algılar.
4. Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süresi birbirinden farklıdır. Bu nedenle bazı öğrenciler öğretmenin ilettiği mesajların tümünü belleğine işleyebilirken, bir kısmı bilgi kaybı yaşar ve ilişki kuramaz.
5. Her öğrencinin, bilgiyi uzun süreli belleğe kodlama stratejisi birbirinden farklıdır. Bazıları gelen bilgiyi hemen anlamlandırmaya çalışır, bazıları tekrar ederek öğrenmeye çalışır.
6. Bazı öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kolay ve hızlı biçimde hatırlarken, bazıları hatırlamada ve var olan bilgileri örgütlemeye zorluk çekerler.
7. Bazıları grup içinde öğrenmekten hoşlanırken , bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilirler.

Kişilik özellikleri açısından ele aldığımızda ise kimi öğrenci içedönüktür, kimi dışa dönük. Kimi somut düşünür, kimi soyut. Kimi anlamaya uğraşırken kimi de yargılamayı tercih eder.

Öğrenme yaşam boyu devam eder. Bireylerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri, yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmeleri gerekir. Bunun için de öncelikli olarak sahip oldukları öğrenme özelliklerini kısaca nasıl öğrendiklerini, nasıl öğrenmeyi tercih ettiklerini keşfetmeleri gereklidir. Bu noktada karşımıza çıkan kavram *öğrenme stilleridir*.

2.2. ÖĞRENME STİLLERİ

2.2.1. Stil Kavramı

Öğrenme stilleri konusuna geçmeden önce stil kavramı üzerinde durmak gerekir. Günlük hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız bir kavramdır *stil*. Stil, kelime anlamı olarak bakıldığında ‘üslup, tarz, biçem’ anlamlarına gelmektedir (www. tdk. gov. tr, 2010).

Babadoğan (1994) da stili; kişilik düzeyinde, özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliğine karşılık gelen ve temeli biyolojik olan bir kavram olarak tanımlamıştır.

Genel olarak gündelik hayatımız için düşündüğümüzde ise stil, bireylerin herhangi bir şey düşünürken ya da yaparken kullanmayı seçtiği yoldur. Bir yetenek değildir; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilişsel işlemleri yaparken yeteneklerini uygulamada, o şeyi iyi yapıp yapmadığı önemli olmaksızın, tercih ettiği yoldur. Başka bir ifadeyle stil, bireyin tercihidir. Bu nedenle de stiller iyi veya kötü olarak sınıflandırılmazlar, sadece birbirlerinden farklıdırlar, bireylerin de birbirlerinden farklı olduğunun ifadesidirler aynı zamanda.

Stil, modadan spora , sanata, eğitime kadar pek çok alanda sıklıkla karşımıza çıkar. Stil bireyselliği , kendine özgülüğü yansıtır. Sadece öğrenirken değil , yemek yerken,

konuşurken, yürürken, otururken bireyin davranışlarını şekillendiren sahip olduğu stildir. Ancak stiller sabit değildir , zaman içinde değişebilirler.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle stil kavramı için şunları söyleyebiliriz (Erden ve Altun, 2008):

- Bireyin tercihini gösterir.
- Başkaları ile ortak olabilir ancak bireye özgüdür.
- Göreceli olarak duranıdır ve bireyin kişiliğinin bir boyutudur.

Stil çalışmaları, 1950'li yılların sonlarında başlamıştır ve stil konusunda günümüze kadar farklı kişiler tarafından farklı kuramlar ve modeller geliştirilmiştir. En yaygın olarak kullanılan stil sınıflamasına göre stilleri üç grupta toplayabiliriz (Fer ve Cırık, 2007):

- a) Bilişsel Merkezli Stiller
- b) Etkinlik Merkezli Stiller
- c) Kişilik Merkezli Stiller

Bunlardan etkinlik merkezli stil diğer adıyla öğrenme merkezli stil, bireyin bir konuyu nasıl öğrenmeyi tercih ettiği ile ilgilendir. Bireyin öğrenme sürecindeki tercihleri başka bir deyişle öğrenmek için seçtiği yol da *öğrenme stili* kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

2.2.2. Kavram Olarak Öğrenme Stilleri

Her bireyin öğrenmek için tercih ettiği yol bir diğerininkinden farklıdır. Saç, kıyafet, dinledikleri müzik, yedikleri yemek stillerinde olduğu gibi, öğrenme stilleri de bireyin kendine özgüdür. Sahip olduğu öğrenme stili onun daha kolay ve rahat bir şekilde bilgi sahibi olmasının , öğrenmesinin anahtarıdır.

Uzun yıllardan beri bireylerin öğrenme süreçlerindeki farklılıklara dair çok sayıda araştırma yapılmıştır. Öğrenme stili kavramının kaynağı, öğrencilerin öğrenmeleri arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalardır (More, 1987:17-29).

Öğrenme stilleri kavramının ortaya çıkışını destekleyen en önemli unsurlardan biri de eğitimcilerin öğrenci başarısızlığının nedenlerini sorgulamaya başlamaları olmuştur. Çok yakın zamana kadar okullar ve eğitimciler öğrenemeyen öğrencilere gerektiği kadar önem vermemekte idiler. Bu yüzyılın ilk yarısına kadar öğrenci başarısızlığı, kalabalık aile yapılarına, hastalıklara, etnik kökenlere ve bireylerin geçmişlerine bağlanıyordu (Aktaş, 2007). Eğitimcilerin zeka ve çevresel uyarıcıların varlığına dair bilinçlenmesiyle birlikte bu konuda yapılan araştırmalar da arttı. Eğitim araştırmacıları öğretim faaliyetlerinde farklılıkların dikkate alınması yönünde görüş ve önerilerini bildirmeye başladılar. Farklı öğrenme ortamları ve öğretim yöntemleri denenerek öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttırılmasına çalışıldı. Öğrenmelerin attırılmasına yönelik yapılan çalışmalar her bireyin , öğrenmesini şekillendiren , kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koydu.

Psikologlar ve eğitim bilimciler 1940'lı yıllardan beri öğrenme stilleri üzerinde çalışmaktadırlar (Erden ve Altun, 2008). Ancak öğrenme stilleri konusunda akla gelen ilk isimlerden biri şüphesiz Rita Dunn olacaktır. Öğrenme stili kavramı , ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Ancak kavram, 1960'tan çok sonra okullara girmiş ve orada uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2008). Öğrenme stilleri kavramının eğitim alanında kullanılmaya başlanması 1970' li yıllara denk gelmektedir. Bu tarihten sonra da konu ile ilgili çok sayıda araştırma ve çalışma yürütülmüştür ve halen yürütülmektedir de. İlgili literatürü incelediğimizde, 1980' li yıllardan sonra öğrenme stili ile ilgili araştırmaların sayı olarak arttığını görürüz. Yapılan çok sayıda araştırma ve çalışmanın neticesinde, günümüzde öğrenme stilleri öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul görmektedir.

Öğrenme stilleri , ortaya atıldığı günden günümüze kadar popüler bir kavram olmuştur. Öğrenme stilleri kavramının popülerlik nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Ekici, 2001):

1. Bireysel farklılıkları vurgulaması.
2. Öğrenme farklılıklarını vurgulaması.
3. Pek çok araştırmada öğrenme stili kavramının vurgulanması.
4. Pek çok araştırmacının öğrenme stili/ stilleri konusunda çalışması.

5. Çok boyutlu bir kavram olması.
6. Kulağa hoş gelen ve ilgi çekici bir kavram olması.

Boydak (2001)'a göre, öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini, öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere, tüm toplumun bilmesi gerekmektedir. Onun bu görüşü de öğrenme stilleri kavramının gün geçtikçe daha popüler olmasını destekler niteliktedir.

Literatürde çok sayıda öğrenme stili tanımı ve öğrenme stili modeli bulunmaktadır. Bu farklılığın nedeni, kuramcılarının modellerini ve tanımlamalarını oluştururken öğrenmenin farklı boyutlarını ele almaları ve buna bağlı olarak farklı noktalara odaklanmalarıdır. Aşağıda başlıca öğrenme stili tanımlarına yer verilmektedir.

2.2.3. Öğrenme Stili Tanımları

Literatürde öğrenme stili kavramına dair çok sayıda tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımların başlıcaları şunlardır:

Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Rita Dunn, öğrenme stillerini şu şekilde tanımlamaktadır: 'Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır.' (Boydak, 2008).

Loo tarafından öğrenme stili, kişilerin yeni bir konuyu öğrenirken çevreden aldıkları uyarıcılara ne şekilde tepki gösterdikleri veya bu uyarıcılarla nasıl bir etkileşim içinde oldukları anlamına gelen bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Shaughnessy, stillerin yaşa, kültüre, başarı düzeyi ile bütünsel ve/ veya analitik olma durumuna göre değiştiğini ifade ederek öğrenme stilini, 'kişinin konsantrasyonu, izlediği süreç, bilgileri içselleştirmesi ve yeni ve zor bilgileri hatırlama yolları / süreçleri' olarak tanımlamaktadır (Güven, 2004).

Keefe ise öğrenme stili kavramını, ‘bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulduklarının ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü’ şeklinde tanımlamaktadır (Ekici, 2003b).

Grasha ’ya göre öğrenme stili öğrencinin bilgiyi öğrenme sürecindeki yeteneği ve öğrenme deneyimlerinin bir araya gelmesi olarak tanımlanmalıdır (Güven, 2004).

Dunn ve Dunn’a göre ise öğrenme stili, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Dunn ve Dunn, 1993).

James ve Galbrait öğrenme stilini ; görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak, yazarak/ okuyarak, koklayarak/tadına bakarak ve kişiler arası iletişim olmak üzere yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmiştir (Ekici, 2003a). Bu tanımla oluşturulan duyuların çevre ile olan etkileşiminden yola çıkılmıştır.

Barsch da öğrenme stillerini sınıflandırarak tanımlamıştır. Bu sınıflandırma görsel, işitsel, dokunsal ve hareketli öğrenme stilleri şeklindedir.

Gregorc (1985)’a göre öğrenme stili, ruhun ve kimi zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durumdur (Açıkgöz, 1996). Bu davranışlar gözlenebilen ve kişiyi diğerlerinden ayıran davranışlardır. Gregorc, insanın gerçek öğrenme stiline belirlenebilmesi için kendi gibi davranmasının şart olduğunu da vurgulamıştır.

Kolb (1984)’a göre öğrenme stilleri, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir. Kolb, tanımında öğrenme stiline bilgiyi alma ve bilgiyi içselleştirme olmak üzere iki farklı boyuttan bahsetmiştir.

Öğrenme stilleri Boydak (2008) tarafından ‘ bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği’ olarak ifade edilmiştir. Boydak,

öğrenmenin temel basamaklarından olan öğrenme stillerinin başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere tüm toplum tarafından bilinmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Felder (1996) ise öğrenme stilini ‘öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki karakteristik güçler ve tercihler’ olarak tanımlamıştır (Akt: Erden ve Akman, 1996).

Honey ve Mumford’a göre öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır. Honey ve Mumford, öğrenenin özelliklerini öğrenme tercihleri açısından dört farklı grupta toplamışlardır. Bunlar ; eylemci, düşünen, kuramcı ve yararcı olarak sıralanmaktadır. Honey ve Mumford’a göre, kimi öğrenciler bu öğrenme tercihlerinden tek birine eğilim gösterirken, kimi öğrenciler de bunlardan birkaçına yönelik güçlü bir eğilim gösterebilmektedir (Ülgen, 1995).

Galloway ve Labarca (1990)’ya göre öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özelliklerdir ve hiçbirinin diğerine üstünlüğü bulunmamaktadır (Erden ve Altun, 2008).

Nunan (1998) öğrenme stilleri kavramını daha geniş bir perspektifle değerlendirerek, öğrenme stillerinin bireyin kişiliğinin, sosyo-kültürel tecrübelerinin ve eğitim deneyimlerinin sonuçları olduğunu ifade etmiştir (Akt: Ekici, 2001).

Baykul (2005) tarafından öğrenme stilleri, ‘öğrencilerin bir davranışın kazanılmasındaki yaklaşımı’ olarak tanımlanmıştır.

De Bono öğrenme stillerini tanımlarken şöyle demektedir:Öğrenme stilleri hareket ve elementlerin bir araya gelerek bir düzen oluşturmaları ve bu düzenin kendi içerisinde devam etmesidir (Boydak, 2008).

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

Şimşek (2002) de öğrenme stilinin tanımını ‘öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme, çevre ile iletişim kurma ve tepkide bulunmada kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubu’ olarak yapmıştır.

Görüldüğü üzere öğrenme stilinin ne olduğuna dair literatürde yer alan tanımlamaların sayısı oldukça fazladır. Ancak öğrenme stili kavramı en yalın şekilde , Erden ve Altun (2008) tarafından ‘öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü’ olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme stillerine dair farklı tanımlar aşağıdaki gibi bir tablo halinde de gösterilebilir:

Tablo 1: Öğrenme Stilleri Tanımları (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

| KİŞİ | YIL | TANIM | TEMEL ALINAN DEĞİŞKENLER |
|--------------------|------|---|---|
| Claxton ve Ralston | 1978 | Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıların nasıl kullanıldığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzıdır. | <i>Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceği ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir.</i> |
| Keefe | 1979 | Öğrenme stilleri , öğrenenlerin öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir. | |
| Patureau | 1990 | Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz. | |

Tablo 1 Devam: Öğrenme Stilleri Tanımları (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

| KİŞİ | YIL | TANIM | TEMEL ALINAN DEĞİŞKENLER |
|-------------------------|------|---|--|
| Dunn ve Dunn | 1993 | Öğrenme stili , her öğrencinin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgi alma ve işleme tarzıdır. | |
| Reinert | 1976 | Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programladığı tarzıdır. | <i>Bazı araştırmacılar öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen içsel bir program olarak ele almışlardır.</i> |
| Entwistle | 1981 | Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir. | |
| Kolb | 1984 | Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden birimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleşmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir. | <i>Bazı araştırmacılar da öğrenme davranışında ortaya çıkan eğilimlilikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. Mizaç, genel eğilim, uyum, eğilimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.</i> |
| Das | 1988 | Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır. | |
| Schmeck | 1983 | Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir | |
| Renzulli ve Smith | 1978 | Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir. | |
| Della-Dora ve Blanchard | 1979 | Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir. | |
| Jonassen ve Grabowski | 1993 | Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir. | <i>Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etmenin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylece tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.</i> |
| Legendre | 1993 | Öğrenme stili , kişinin öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarzıdır. | |
| Felder ve Silverman | 1988 | Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir. | |
| Hunt | 1979 | Öğrenme stili , bir öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitsel şartları tanımlar. | <i>Verimlilik sözcüğü eklendi.</i> |

2.2.4. Öğrenme Stillerinin Boyutları

Öğrenme stili psikolojik işlevlerin bütünüdür. Bu bütünü oluşturan boyutlar Cornet (1983) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır (Bilgin ve Durmuş, 2003):

- 1. Bilişsel Boyut:** Bilgiyi; alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimi,
- 2. Duyuşsal Boyut:** Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanmama gibi alanlarla ilgili kişisel özellikler ve heyecansal özellikler,
- 3. Fizyolojik Boyut:** Duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili) , çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleştiği zaman dilimi ile ilgilidir.

Literatürde birbirinden farklı ve çok sayıda öğrenme stili tanımının ve modelinin olmasının nedeni, bunların her birinin öğrenme stili kavramının farklı bir *boyutunu* ele almasıdır. Smith (2001), öğrenme stillerine dair en önemli sınıflandırmanın Curry tarafından yapıldığını belirtmiştir. Curry (1987) yaptığı sınıflandırmada öğrenme stili boyutlarını *soğan modeli* ile açıklamıştır. Bu model merkezden dışa doğru dört boyut şeklinde şöyle açıklanmaktadır (Erkan, 1996):

- a) Kişilik:** Diğer boyutlar arasında merkezi bir konuma sahip olan ve görel olarak istikrarlı unsurlardan oluşan, bilgiyi kazanmada ve bütünleştirmede tercih edilen yaklaşımlar üzerinde temel kişilik özelliklerinin etkisinin değerlendirildiği boyut.
- b) Bilgi işleme:** Bilgiyi özümsemeye bireyin tercih ettiği zihinsel yaklaşımları belirten boyut.
- c) Sosyal etkileşim:** Öğrencilerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğu üzerinde odaklanan boyut.

d) Öğretimsel tercih: Öğrencinin öğrenme için tercih ettiği çevresel koşullar ile ilgili olan boyut. Öğretimsel tercih boyutu da kendi içerisinde fiziksel boyutlar ve çevresel boyutlar olmak üzere iki farklı boyuta ayrılmaktadır.

Öğrenme stillerinin boyutlarına dair farklı sınıflamalar da vardır. Erden ve Altun (2008) öğrenme stili kavramının boyutlarını beş başlık altında açıklamaktadırlar:

1. Bilgiyi Algılama ve İşleme Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Duyu organları tarafından alınan bilgilerin algılanması ve belleğe kodlanması sırasında bireysel tercihler söz konusudur. Bilgilerin algılanması *bütünsel* ya da *analitik* olabilir. Bütünsel algılayanlar , ortamdaki bütün uyaranlar arasındaki ilişkiyi görürlerken, analitik algılayanlar daha çok detaylarla ilgilenir ve sıralı algırlarlar. Bilgilerin belleğe kodlanmasında ise *derin* ve *yüzeysel öğrenme* olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Derin öğrenenler, bilgileri ön bilgileriyle ve birbiriyle ilişkilendirerek kodlarken , yüzeysel öğrenenler, basit tekrar stratejisi kullanarak bilgiyi olduğu gibi kodlamayı tercih ederler. Bu tür tercihler genel olarak öğrenenin bilişsel stilleri olarak adlandırılmaktadır.

Bilişsel stil, bireyin kendine has olan , bilgiyi algılama ve işleme tarzıdır , bireysel tercihidir. Tüm öğrenciler ve tabii öğretmenler de bilişsel stile sahiptirler. Öğretmenin dersi işlerken tercih ettiği öğretme stili ile öğrencinin öğrenme stili uyumlu olmalıdır. Yoksa öğrenme istenen düzeyde gerçekleşmez.

2. Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenme ortamında bilgiye ulaşmak için , öğrenen beş duyu organını kullanabilir. Okul öğrenmelerinde öğrencilerin genel olarak bilgi edinme tercihleri *görsel*, *işitsel* ve *kinestetik* olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamaya göre öğrenme sürecinde görseller görme, işitseller duyma organlarını daha rahat kullanırlar. Kinestetikler ise dokunma duyularıyla ve hareket ederek öğrenme eğilimindedirler. Öğrenciler genellikle bu üç tarzı birlikte kullanmakla beraber birinde daha baskın olabilirler.

3. Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stilleri: İnsanları birbirinden ayıran en önemli özelliklerinden biri, kişinin huyu olarak dile getirilen kişilik özellikleridir. Bu özellikler genetik oldukları için değişime karşı dirençlidirler ve genellikle öğretmenler, öğrencilerin bu özellikleri ile yüz yüze gelirler.

Öğretim ortamını etkileyen temel kişilik özellikleri ;performansa yatkın, üretme yatkın, keşfetmeye yatkın, ilişki kurmaya yatkın ve düşünmeye yatkın olmak üzere beş grupta toplanmaktadır.

4. Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Her bireyin yine doğuştan getirdiği, belli alanlara ilişkin yetenekleri bulunmaktadır. Çocuğun yeteneklerini ortaya koymasına ve geliştirmesine olanak sağlandığı takdirde öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Müzik, matematiksel ve mantıksal akıl yürütme, mekanik akıl yürütme, sözcüklerle ve dili kullanarak akıl yürütme, uzaysal, beden koordinasyonu, içe dönük etkileşim, diğerleriyle etkileşim, hayvanlarla etkileşim, doğa ile etkileşim, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme olarak on iki tane yetenek alanı belirtilmiştir.

5. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Ortamlarına Göre Öğrenme Stilleri:

Öğrencilerin öğrenme ve çalışma sırasındaki fiziksel (ses, ışık, sıcaklık, odanın tasarımı), duygusal ve sosyal ortam tercih ve beklentileri bu boyut içerisinde bulunmaktadır. Öğrenme stillerinin bu boyutu aynı zamanda araştırmamızla en fazla ilgili olan boyuttur diyebiliriz.

Öğrenme stillerinin boyutlarına dayanarak birçok öğrenme stilleri sınıflaması yapılmıştır. Aşağıda bu sınıflamalara değinilmektedir.

2.2.5. Bazı Öğrenme Stili Sınıflamaları

Literatürde, gerek öğrenme stilleri gerekse öğrenme stilleri modelleriyle ilgili farklı sınıflama çalışmalarına rastlanmaktadır.

Kolb, Rubin ve McIntrye, Lotas, Fischer ve Fischer, Mc Carthy, Gregorc, Taggart ve Torrance gibi farklı kişilerin öğrenme stilleri sınıflamaları mevcuttur (Schmeck, 1988, s. 276).

Günümüzde en çok bilinen öğrenme stilleri sınıflamasına göre öğrenme stilleri üç veya dört) grup altında toplanır:

- Görsel
- İşitsel
- Hareketsel (Kinestetik)

Bazı kaynaklarda bu gruplara bir de *dokunsal* eklenmektedir. Ancak çoğu yazar da hareketsel ve dokunsalı aynı grupta ele almaktadır. Buna gerekçe olarak dokunsal ile hareketselin birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaması gösterilmekte ve dokunsal, hareketselin alt boyutu olarak kabul görmektedir.

Walter B. Barbe ve Michael N. Milone (1980) öğrenme stillerinin üç grupta toplanabileceğini belirtmiştir: Görsel, işitsel ve dokunsal. Barbara K. Given (1997) de görsel, işitsel, dokunsal stillerden söz etmektedir (Boydak, 2008).

Öğrenme stillerinin görsel, işitsel ve hareketsel olarak gruplandırılmasının temelinde bireyin algılama tercihleri bulunmaktadır. Bireylerin her türlü bilgiyi duyu organları yardımıyla aldıkları düşüncesinden yola çıkılmıştır. Bireyin görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme stillerinden hangisine sahip olduğunu belirleyici öğeler şu şekilde sıralanabilir (Vural 2005):

Mizaç: Öğrenme stillerini etkileyen öğelerin büyük çoğunluğu mizacımızdan etkilenmektedir. Mizaç, insanların bir çalışma, iletişim kurma ve öğrenme yoludur, davranışlarını etkiler. İşte bu kişisel özelliklerden yola çıkarak genel bir öğrenme profili oluşturmak mümkündür.

Tarz: Her bireyin kendine özgü hareket , yaşama , düşünme ve öğrenme tarzı vardır. Bunların bileşiminin içerdiği özellikler bireyin öğrenme işlevlerinde önemli bir yere sahiptir.

İlgi Alanları: Bireyin özellikle ilgi duyduğu ve yaparken zevk aldığı alanlardır. Birey sanılanın aksine , sadece yetenekli olduğu alanlara ilgi duymaz, doğal yetenekleri dışındaki alanlara da ilgi duyabilir.

Yetenekler: Bireyin doğuştan sahip olduğu, bir şeyler yapabilme yetileridir. Her bireyin kendine özgü yetenekleri olabilmektedir. Yeteneklere özgü öğrenme ortamları ve etkinlikler hazırlayabilmek , yetenekleri geliştiricidir.

Çevre: Çocuğun yaşadığı ya da herhangi bir iş yaparken bulunduğu ortamdır. Çevrenin öneminin bilinmesi, öğretim, etkinlik veya çalışma ortamı oluşturulmasında yararlıdır.

Zaman: Bireyin gün içerisinde çeşitli zaman dilimlerine göre gösterdiği davranışlar belirlenmelidir. Buna bağlı olarak çocuğun en verimli zamanlarında çalışması, çalıştığı konuları daha iyi öğrenmesi sağlanabilir.

Her insanın görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinden sadece birine sahip olması gerekmez. Biri diğerlerinden daha ön planda olmak üzere iki veya üç öğrenme stiline de sahip olunabilir. Hatta nadiren de olsa bazı kişiler ağırlıklı olarak iki stilin özelliğini gösterirler. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin aynı sınıf ortamında aynı dersten en üst düzeyde yararlanabilmeleri için öğrenciler ve öğretmenler öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrenme stilleri ve özellikleri şunlardır:

A) Görseller (Görüntüye Önem Verenler):

Görsellerin parolası: ‘Anlatamam, görmem lazım.’ (Öztürk, 2008).

Özel yaşamlarında genellikle titiz, tertipli ve düzenlidirler. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar. Kılık kıyafetlerine özen gösterirler, kıyafette renk uyumu olması onlar için önemlidir. Eşyalarını korurlar ve eşyalarının iyi görünmesini önemserler. Programlı hareket etmeyi severler, plansız yapılan işlerden huzursuz olurlar. Kurallara uymak ve disiplinli olmak onlar için önemlidir. İyi gözlemcidirler, gözlem yapmayı severler. İyi bir görsel hafızaları vardır. Yüzleri hatırlamada sorun yaşamazken , isim hatırlamada kimi zaman başarısız olurlar.

Ders Çalışma Alışkanlıkları: Dağınık bir masada çalışamazlar , önce masayı kendilerine göre düzenlerler, daha sonra çalışmaya başlarlar. Kalem, silgi, kalemtraş gibi araçlar için sıra veya masada kendine göre yerler belirlerler ve bu araç gereçleri hep bu yerlerde tutarlar. Yazmayı sevmeseler bile defterlerini düzenli kullanırlar. Düzenli, tertipli olmalarından dolayı evde büyükleri , okulda öğretmenleri tarafından takdir edilirler , hatta diğer öğrencilere örnek gösterilirler (Boydak, 2008).

En İyi Öğrenme Yolları: Görseller , öğretmenin ya da bir öğrencinin konuyu sunması / anlatması olan düz anlatım yönteminin uygulanması durumunda, çabuk sıkılırlar ve dersten yeterince yararlanamazlar. Bunlar, derste işlenen konuyla ilgili öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar. Bu nedenle öğretmenler, her öğrencinin değişik oranlarda da olsa görsel öğrenme stiline sahip olduğunu düşünerek ve konuyla ilişkisini çok iyi kurarak harita, şema, grafik, resim, fotoğraf, katalog vb. görsel araçlar kullanmalıdırlar (Vural, 2005). Bol resim ve şekil içeren kitaplar ilgilerini çeker. Şöyle bir olumsuzluk yaşayabilirler; çabuk öğrenirler fakat bir o kadar çabuk da unuturlar. Bunun önüne geçmek için ders dinlerken veya çalışırken not almaları gerekir. Çalışırken önemli noktaları işaretlemeleri veya altını çizmeleri görsel öğrenme stiline sahip olanlara önerilen bir diğer yöntemdir. Öğretmenlerin onlara ödevleri veya diğer yapacakları çalışmalarla ilgili hususları yazılı olarak bildirmeleri daha etkili olacaktır. Çoğunlukla yazarak çalışmayı tercih ederler. Öğretmenin tahtaya yazmadan veya herhangi bir görsel malzeme kullanmadan hızlı ve yüksek sesle bilgi vermesi, konu anlatması ise bu stile sahip öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyecek , hatta engelleyecektir.

B) İşitseller (Konuşan, Dinleyen):

İşitsellerin parolası: ‘Gelin konuşalım.’ (Öztürk, 2008).

Duyduklarını daha kolay öğrenirler ve hatırlarlar. Sese ve müziğe karşı duyarlıdırlar. Genellikle konuşmaya erken başlayan bireylerdir. Konuşma ve dinleme becerileri oldukça gelişmiştir. Yalnızken, oyun oynarken kendi kendilerine konuşurlar. Başkalarıyla sohbet etmekten hoşlanırlar. Ahenkli ve güzel konuşmalarıyla dikkat çekerler ve kelime dağarcıkları geniştir. Bir telefon numarasını veya ismi birkaç tekrardan sonra hatırlarlar. Bir veya iki defa duydukları reklamları, şarkı sözlerini, tekerlemeleri kolayca hatırlarlar. Yabancı dil öğrenmeye yatkınlıkları vardır.

Ders Çalışma Alışkanlıkları: Tek başına ders çalışmak yerine birileri ile çalışmayı tercih ederler. Grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları olduğu için iyi öğrenirler. Gözle okuma esnasında hiçbir şey anlamayabilirler. Bu nedenle en azından kendi kulağının duyabileceği bir sesle okumasına izin verilmelidir. Hatırlamak istediklerini, birisi kendilerine anlatıyormuş gibi hatırlarlar (Boydak, 2008). Çalışırken buldukları ortamdaki gürültüden rahatsız olurlar ancak kendileri yüksek sesle çalışırlar. Çalışırken not alma alışkanlıkları yoktur. Noktalama işaretleri ve imla hataları yapmaya yatkındırlar.

En İyi Öğrenme Yolları: Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında , kendi kendilerine konuştukları için öğretmeni dikkatle dinleyemezler. İşittiklerini iyi anlamalarına rağmen bu özellikleri nedeniyle öğrenme oranları azalabilir. Konuşarak, tartışarak ve başkalarının sözlü sunularını dinleyerek daha iyi öğrenirler. Dinlemenin yanında konuşma fırsatı da verildiği için, derslerde grup çalışması gerektiren yöntem ve teknikler uygulandığında mutlu olurlar. Dil derslerinde ve dili kullanmaya dayalı derslerde daha başarılıdırlar. Bir öğretmeni dinleyerek veya konuyu bilen bir öğrenci ile konuşarak daha iyi öğrenebilir. Konuyu bilen arkadaşının açıklamalarını dinler, anlamadıklarını ona sorar, böylece onun aktarımıyla daha rahat ve kalıcı bir öğrenme sağlar (Vural, 2005). Problem çözerken sesli düşünmelerine, aklından geçen çözüm yollarını seslendirmelerine izin verilmelidir. Ödevleri, yapacakları işlerle ilgili

talimatlar sözlü olarak verilirse onlar için daha kalıcı olacaktır. Tarihleri , isimleri vb. akılda tutmak için melodiler oluşturabilirler. Diyalogların, monologların, konuşmaların bolca yer aldığı kitapları diğerlerine tercih ederler.

C) Hareketseller (Hareket Halinde Olanlar):

Kimi kaynaklarda hareketsel (kinestetik) öğrenme stilinden farklı olarak bir de dokunsal öğrenme stilinden bahsedilmektedir. Ancak genel olarak dokunsal öğrenme stili, hareketsel öğrenme stilinin bir parçası, bir alt grubu olarak ele alınmaktadır. İkisi de benzer özelliklere sahiptir. Ayrıldıkları nokta, dokunsal öğrenme stiline sahip olanların *dokunarak öğrenme* özelliklerinin baskın olmasıdır.

Willis ve Hodson (1999) *Discover Your Child's Learning Style* adlı kitaplarında kinestetik/ dokunsal öğrenme stilini dört alt gruba ayırmışlardır. Bunlar; deneyerek (el becerisini kullanarak, küçük kas becerileri ile) öğrenenler, bedenini kullanarak (büyük kas becerileri ile) öğrenenler, bir şeyler karalayarak (çizerek, boyayarak) öğrenenler ve yazarak öğrenenlerdir. Yazarak öğrenenler adını verdikleri dördüncü grubun diğer üçünden farklı bir hareketselliğe sahip olduğunu, bu gruptakilerin hareket etmeye diğer üç gruba dahil olanlar kadar ihtiyaç duymadıklarını savunurlar. Hareketsellerin genel özellikleri aşağıda sıralanmaktadır.

Hareketsellerin parolası: 'Aktif olmak.' (Öztürk, 2008).

Diğer öğrenme stillerine sahip bireylere kıyasla oldukça hareketlidirler , çoğu zaman yerlerinde duramazlar. Bu nedenle problemlili ya da hiperaktif oldukları düşünülür. Yaramaz , tembel olmakla da suçlanırlar. Kapıyı açma/ kapama , tahtayı temizleme, tebeşir getirme gibi hareket gerektiren işleri yapmaya talip olurlar. Sportif etkinliklere, dansa, büyük motor kaslarını çalıştıran etkinliklere, yarışmalara ilgi duyarlar. Yavaş konuşurlar, az ve öz konuşmayı severler. Kıpır kıpırdırlar, dokunmayı severler ve kendilerini el ve kollarını kullanarak daha rahat ifade ederler. Eşyalarının düzensiz ve karışık olmasından rahatsızlık duymazlar , dış görünüşlerini de görseller kadar önemsemezler , önemsiz bir ayrıntıdır onlar için.

Ders Çalışma Alışkanlıkları: Çalışırken ellerinde kitap ya da defterle ileri geri yürürler, yüksek sesle okurlar. Kendi istedikleri yerde ve şekilde çalışırlar, yatarak ve uzanarak çalışmayı tercih edebilirler. Ders çalışma süreleri kısadır , sıklıkla ara verirler. Biraz hareket eder, biraz çalışırlar. Sınıfta tuttıkları notları evde tekrar yazarlar. Evde eşyalar yardımıyla, nesnelere dokunarak çalışmak hoşuna gider (Vural, 2005).

En İyi Öğrenme Yolu: Uzun süre yerinde oturmaya zorlanırlarsa dersten uzaklaşırlar ve derste ne olup bittiğini anlamaz hale gelirler. Tahta – tebeşir – anlatıma dayalı ders işleme sisteminden en az yararlananlar onlardır. Dersin anlatılması veya görsel malzemeler ile zenginleştirilmesi, kinestetik / dokunsal öğrencinin öğrenmesine beklenen ölçüde katkı sağlamaz. O nedenle , sınıflarımızda ideal ders araçları olarak kabul edilen şema, harita, fotoğraf gibi görsel araçlar kinestetik öğrenci için görsel öğrencilere oranla daha az değer taşır. Çünkü ne kadar canlı ve renkli olursa olsun , görsel materyaller onların öğrenmesini beklenen ölçüde kolaylaştırmaz. Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanacakları, *yaparak-yaşayarak öğrenme* dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir (Boydak, 2008). Öğrenilen konu ile ilgili laboratuvar çalışmaları yapılması , müze, tarihi yerler gibi yaşayarak öğrenebilecekleri yerlere gidilmesi etkili olacaktır. Çünkü bu gruba dahil olan öğrenciler ne söylendiğinden veya ne gördüğünden ziyade ne yaptığını hatırlar. Hareketlerini kısıtlamak ise öğrenmesini sınırlamakla eşdeğerdir. Öğrenme düzeylerinin artması için öğrenmelerine yardımcı olacak somut nesnelere kullanılmalıdır. Oyun hamuru yardımıyla , eşyaları bozup yaparak, deney ve rol yaparak daha iyi öğrenirler. Harekete bol miktarda yer veren hikayeleri, macera romanlarını okumayı tercih ederler.

Özden (2002)'e göre, görseller, işitseller, hereketseller diye yapılan gruplama ve verilen özellikler insanları sınıflamak için değildir. Onları anlamak için kullandığımız ipuçları ve göstergelerdir. Düşünme ve öğrenme tarzına ilişkin vücut dilindeki fizyolojik göstergeler beynin bir fonksiyonudur. Aşağıda buna dair yapılan tablo verilmektedir.

Tablo 2: Temsil Sistemlerinin Fizyolojisi (Özden, 2002)

| | GÖRSEL | İŞİTSEL | DOKUNSAL |
|------------------------|--------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Duruş | Vücut dik, baş yukarıda. | Vücut sallanır, baş yana eğik. | Vücut rahat, baş aşağıda. |
| Göz Hareketleri | Yukarıda. | Yanlarda. | Aşağıda. |
| Ses ve Tonlama | Hızlı ve yüksek ton. | Melodik ve ritmik ton. | Yavaş ve derin ton. |
| Nefes Alma | Diyaframın üstünden. | Ortadan. | Diyaframın altından. |
| Hatırlama | Resimler. | Sesler. | Hisler. |

Yukarıda kısaca üç farklı öğrenme stiline sahip bireylerin özelliklerine değinilmektedir. Öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olunmadığı için çok sayıda çocuk , ailesi veya öğretmenleri tarafından tembel, yaramaz olmakla suçlanmaktadır. Aileler, öncelikle çocuklarının öğrenme stili, başka bir deyişle güçlü yönleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Anne baba görsel veya işitsel öğrenme stiline sahipse kinestetik olan çocuklarının çalışma ve öğrenme davranışlarını yadırgar. Oysa ki yapılması gereken öncelikle yadırgamak, eleştirmek yerine onu ayrı bir birey olarak kabul edip tanımaya çalışmaktır. Ardından da öğrenme düzeyini arttırmak için uygun çalışma ortamını ve koşullarını hazırlamak. Aksi takdirde öğrenme stiline hitap edilmeyen öğrencinin öğrenme isteği kaybolur , özgüveni zedelenir ve öğrenmede problemler yaşamaya başlar.

Yukarıda yer verilen sınıflama haricinde farklı öğrenme stilleri sınıflamaları da yapılmıştır.

- Jung'un Psikolojik Tip Kuramı'nı temele alan Myers ve Briggs Sınıflaması
- Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması

- Dunn ve Dunn'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması , literatürde yer alan başlıca sınıflamalar arasındadır. Bir sonraki bölümde bu sınıflamalar ve sınıflamalara dayalı olarak oluşturulan modeller hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmektedir.

2.2.6. Öğrenme Stilleri Modelleri

Çok sayıda öğrenme stili modeli vardır. Bunun sebebi Curry' nin soğan modelinde de görüldüğü üzere öğrenme stili kavramının farklı boyutları bulunan ve kompleks yapıya sahip bir kavram olmasıdır. Öğrenme stili kavramının farklı boyutlarını temel alan araştırmacılar, birbirinden farklı öğrenme stilleri modelleri geliştirmişlerdir.

Öğrenme stilleri modelleri ile ilgili de sınıflamalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri de Tennat'ın öğrenme stilleri sınıflamasıdır. Tennat, modelleri bazı özellikleri temel olarak aşağıdaki gruplara ayırmıştır.

Tablo 3: Tennat'ın Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Şimşek, 2007)

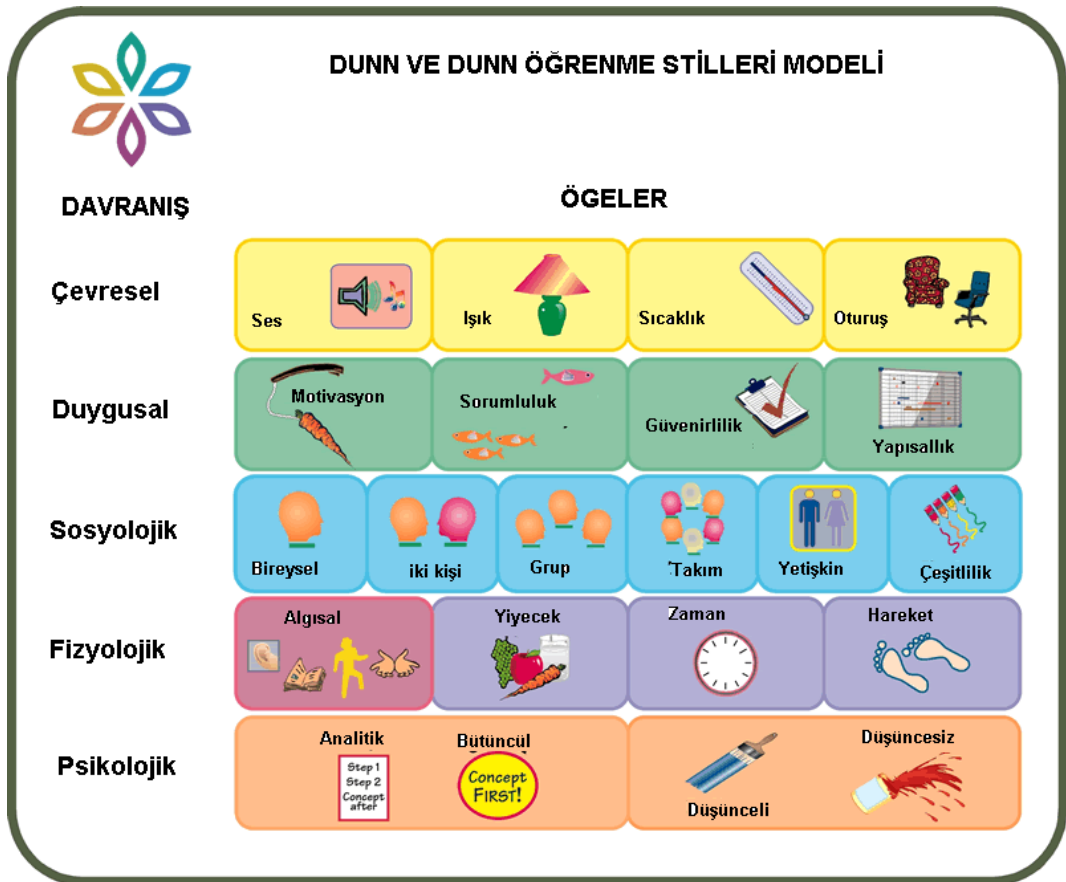
| İşlem Temelli Öğrenme Stili Modeller | Tercih Temelli Öğrenme Stili Modeller | Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modeller |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kolb • Honey Mumford • Entwistle • Biggs • Schemeck | <ul style="list-style-type: none"> • Dunn ve Dunn • Reichmann ve Grasha • Jonassen ve Grabowski | <ul style="list-style-type: none"> • Ramirez ve Castenada • Reinert • Hill • Letter • Keefe ve Monk |

2.2.6.1. Dunn ve Dunn'un Öğrenme Stilleri Modeli

Bu modelde öğrencilerin çalışma ortamındaki tercihleri dikkate alınmıştır. Dunn' a göre öğrencilerin - iyi bir öğrenme için- öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bu tercihleriyle birbirlerinden ayrılırlar (Bayraktar ve Otrar, 2007).

Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenme stili tercihlerini belirlemek için, onların öğrenme sürecindeki tercihlerini beş ana başlık altında toplamıştır. Bu başlıkların da alt başlıkları bulunmaktadır.

Bireylerin öğrenme durumunda sergiledikleri tercihler, *çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik koşullar* olmak üzere beş temel boyutta ele alınmıştır (Aydın, Akbağ ve Tuzcuoğlu, 2005). Aşağıda bu modelle ilgili şekil yer almaktadır:



Şekil 1: Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli (Şimşek, 2007)

Çevresel Boyut: Bireylerin bulunduğu ortamla ilgili olarak ses, ışık, sıcaklık, oturma tercihleri sorgulanmaktadır:

Duygusal Boyut: Öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, güvenirlilik ve öğrenmenin yapısallığı ile ilgili tercihleri kapsar.

Sosyolojik Boyut: Bireyin tek başına/başkaları ile birlikte veya yetişkinler, çeşitli gruplarla ile çalışmaya yönelik tercihlerini sorgular.

Fizyolojik Boyut: Bireyin öğrenme için duyuşsal tercihlerini, öğrenme sırasında yemeye- içmeye ve harekete ihtiyaç duyup duymama ile gün içindeki çalışma zamanı tercihlerini içerir.

Psikolojik Boyut: Bireyin analitik ya da bütüncül düşünmeye yatkınlığı, çabuk mu yoksa enine boyuna düşünerek mi kararlar aldığı sorgulanır.

Rita ve Kenneth Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stilleri modeli, pratiğe yönelik olarak okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğler modellerden çok daha fazla alternatif zenginliği sunmaktadır (Otrar, 2006). Modelde yer alan boyutlara göre öğrencilerin tercihleri belirlenerek, öğrenme ve ders çalışma ortamlarının bu tercihlere göre yeniden düzenlenmesi mümkün olabilir. Araştırmamızda öğrencilere uygulanan ‘Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğı’ de bu modelden hareketle Şimşek (2007) tarafından hazırlanmıştır.

2.2.6.2. Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Modeli

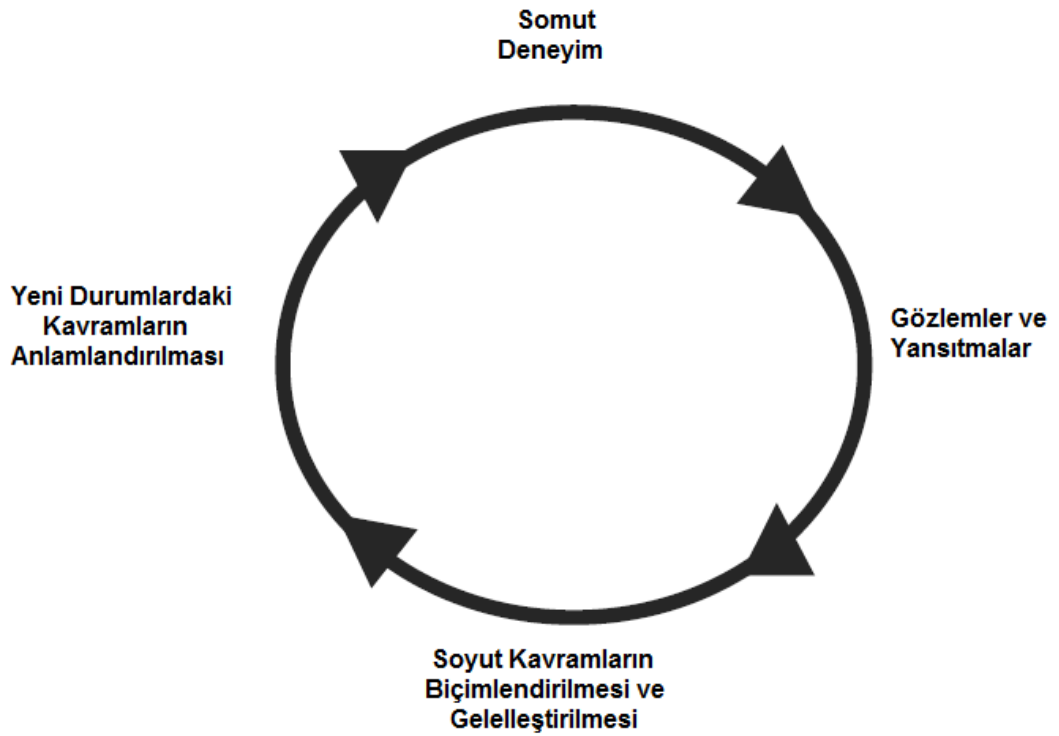
Kuşkusuz, Kolb öğrenme stilleri alanında en fazla çalışması bulunan isimlerden biridir. Öğrenme Stili Modeli’ni Deneyimsel Öğrenme Kuramı’na bağılı olarak şekillendirmiştir. Kolb (1984) öğrenmeyi, ‘bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci’ olarak tanımlamıştır. David Kolb, kendisini deneyimsel öğrenmenin çağdaş savunucusu olarak tarif eder. Esas olarak Kolb’un yaptığı çalışmalar Konfüçyüs’ün ünlü sözünden izler taşımaktadır: ‘Duyduğumu unuturum, gördüğümü hatırlarım, yaptığımı anlarım.’ (Reid, 2005).

Kolb, deneyimsel öğrenmenin temelini oluştururken Pragmatizmin felsefi bakışından John Dewey, Gestalt psikolojisinin fenomenolojik Kurt Lewin ve rasyonalist bakıştan Fransız gelişim psikoloğı Jean Piaget’ten etkilenmiştir (Peker, 2003a). Dewey’in öğrenme modeli Şekil 2’ de görölmektedir.



Şekil 2: Dewey'in Öğrenme Modeli (Kolb, 1984)

Kolb'un etkisinde kaldığı bir diğer model olan Lewin'in öğrenme modeli de aşağıdaki gibidir (Gürsoy, 2008).



Şekil 3: Lewin Öğrenme Modeli

Yaşantısal öğrenme, eğitim, iş ve kişisel gelişim arasında bağ olan bir çatıyı takip eder. Yaşantısal öğrenme, iş taleplerini tanımlayan ve eğitimsel amaçlara uyan bir sistem sunar ve yaşantısal öğrenme metotlarıyla sınıf ve gerçek dünya arasında geliştirilebilen bağlantıları vurgular (Peker, 2003b).

Bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları değerlendirme süreci, karar ve seçim yapma ile ilgili bir durumu ortaya koymaktadır. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Böylece, bireyler yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendilerini biçimlendirmektedirler. Deneyim seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir. Bireyin ayrı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin çevresinde olup biten olayları gözlemlemesi, bunları kuramlarla bütünleştirmesi, denenceler kurup sınamasına ve yeni deneyimler seçmesine yol açmaktadır (Kolb, 1984).

Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme bir ‘çember’ olarak düşünülmüştür. Öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört tane öğrenme aşamasından geçerler. Bu aşamalar birbirini takip eder. Bu aşamaların tümü art arda gelerek *öğrenme çemberini* oluşturur. Kısacası bu çemberde döngü halinde dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Kolb, 1984):

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

Bu dört öğrenme biçiminin her birinin anahtar sözcükleri birbirinden farklıdır. Somut Yaşantı’nın anahtar sözcükleri *hissederek öğrenme*, Yansıtıcı Gözlem’in anahtar sözcükleri *izleyerek öğrenme* iken, Soyut Kavramsallaştırma’nın anahtar sözcükleri *düşünerek öğrenme*, Aktif Yaşantı’nınkiler ise *yaparak öğrenme* olarak kabul edilmektedir.

Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi (Hissederek): Kolb, bu öğrenme biçiminde kuram ya da genellemelere ulaşmak yerine o anki deneyimi anlamanın ve sorun çözmenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu aşamada durumu hissetmek, konu üzerinde düşünmekten daha önemlidir. Bu öğrenme biçimini seçen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları , sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde buldukları

belirtilmektedir (Gencel, 2006). Öteki bireylerle birlikte olmaktan mutluluk duyarlar. Ayrıca, her türlü görüş ve düşünceye açıktırlar. Somut yaşantı öğrenme biçimine sahip bireylerin öğrenirken tartışma , canlandırma, öyküleme gibi öğrenme yollarına ilgi duydukları söylenebilir. Laboratuarlarda yapılan çalışmaları, tartışma gruplarında yer almayı, hareketli filmler izlemeyi, oyun ve simülasyon etkinliklerinde bulunmayı tercih ederler.

Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi (İzleyerek): Öğrenme döngüsünün ikinci aşamasıdır. Yansıtıcı gözlem, öğrenilenler ve gözlenenler üzerinde düşünerek farklı bakış açıları geliştirmenin önem kazandığı öğrenme durumudur. Kolb, yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireylerin, olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasında olduklarını belirtmektedir. Bu aşamada, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma söz konusudur. Yansıtıcı gözlemlerde neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır (Gencel, 2006).

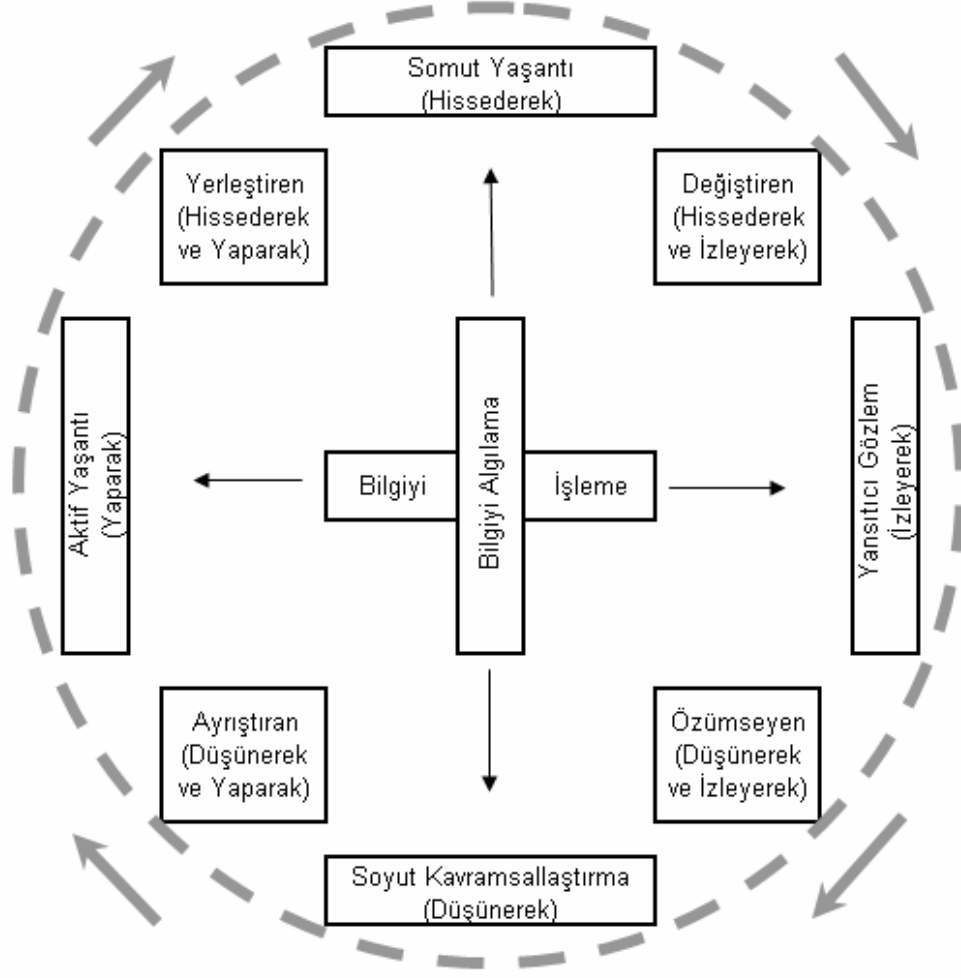
Yansıtıcı gözlem öğrenme şekli, düşünce ve olayları farklı görüşler açısından değerlendirme sürecine odaklanmıştır. Bu öğrenme yolunu benimseyen kişiler, fikirlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme, sabırlı, tarafsız, dikkatli düşünerek karar verme, tatbiki uygulamalar yerine olayın özünü kavrama, doğrunun ne olduğu ve nasıl oluştuğu sorularına cevap aramaya çalışma, düşünce ve olayları sezgi yoluyla anlamaya çalışma konusunda başarılıdırlar. Bu öğrenme biçiminde , karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatle inceleme, olaya farklı açılardan bakma, olayı dinleyerek ve izleyerek öğrenme söz konusudur (Karakış, 2006). Bu öğrenme biçimini tercih eden öğrencilerin gözleme dayalı öğrenme faaliyetlerine, gezilere, seminerlere, beyin fırtınası çalışmalarına, kütüphane araştırmaları gibi çeşitli veri toplama çalışmalarına , grup çalışmalarına ilgi duyduğu söylenebilir.

Soyut Kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi (Düşünerek): Deneyimsel öğrenme çemberinin üçüncü aşamasıdır. Bu öğrenme biçiminde ise, mantık, kavramlar ve düşünceler, duygulardan çok daha önemlidir. Ayrıca, kuramlar geliştirme ve bir

problemin çözümünde bilimsel yaklaşım daha fazla önem kazanmaktadır. Bu öğrenme biçimini benimseyen kişiler, sistematik planlama yapma konusunda daha başarılıdırlar. Düşünce ve olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçmeyi düşünürler, böylece düşünerek öğrenme gerçekleşir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini benimseyen bireylerin, tek başına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin gelişimlerine olumlu katkıları olacaktır (Karakış, 2006). Tek başına çalışmada, proje çalışmalarında, model yapımında, ders anlatımında, laboratuvar çalışmalarında, bilgisayar destekli öğrenme faaliyetlerinde başarılı olmaları beklenir.

Yukarıda özellikleri verilen ilk üç öğrenme biçiminin özelliklerinden hareketle şunu söyleyebiliriz: Öğrenme çemberinin ilk aşamasında öğrenci , somut deneyimler yaşar. İkinci aşamada, edindiği deneyimleri sorgulayarak farklı bakış açıları kazanır. Üçüncü aşamada ise deneyimleri sonucu edindiği bilgilerin mantıksal analizini gerçekleştirir.

Aktif Yaşantı Öğrenme Biçimi (Yaparak): Deneyimsel öğrenme döngüsünün dördüncü ve son aşamasıdır. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde kişiler çevrelerini etkileme ve olayları değiştirme özelliğine sahiptirler. Bu öğrenme biçiminde, izlemekten çok, pratik uygulamalar yapma, mutlak gerçek yerine işe yarayanı benimseyip diğerlerini reddetme söz konusudur. Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan kişiler, başladıkları bir işi tamamlarlar. Hedeflerine ulaşabilmek için gerektiğinde risk alırlar, çevreleri üzerinde etkili olmaktan ve bunun sonuçlarını görmekten mutlu olurlar. Aktif yaşantı öğrenme biçiminde iş bitiricilik yeteneği öne çıkar, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen *yaparak öğrenme* tercih edilir. Bu öğrenme biçimini benimseyen kişiler için öğrenme – öğretim ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük , dönüt alabilecekleri etkinliklere , küçük grup tartışmalarına, bireysel öğrenme etkinlikleri ile projelere sıklıkla yer verilmelidir (Karakış, 2006). Öğrenci sunuları, öğrenci problemlerinin ortaya konulması, grup çalışmaları bu öğrenme biçimine sahip bireyler tarafından tercih edilir. Aşağıda bu öğrenme biçimlerini gösteren şekil yer almaktadır.



Şekil 4: Kolb'un Öğrenme Çemberi (Karakış, 2006)

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nı incelediğimizde öğrenmeyi; deneyimlere bağlı olarak oluşan fikirlerle şekillenen, bilginin yapılandırıldığı, kişi ve ortam arasındaki işlemleri içeren bir uyum süreci olarak ele aldığını görürüz.

Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nı temele alarak oluşturduğu öğrenme stilleri modelinde, öğrenme stillerine öğrenme çemberindeki biçimlerin bileşenleri olarak yer verilmektedir. Kolb, dört farklı tip öğrenme stilinden bahseder (Hashway and Duke, 1992):

- Değiştiren Öğrenme Stili
- Özümseyen (Dönüştürücü) Öğrenme Stili
- Ayrıştıran Öğrenme Stili
- Uyum Sağlayan (Yerleştiren) Öğrenme Stili

Değiştiren Öğrenme Stili: Şekil 4'te de görüldüğü üzere, *somut yaşantı* ve *yansıtıcı gözlem* öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olan kişilerin en önemli özellikleri, düşünme yeteneği; değer ve anlamların farkında olmalarıdır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşmaktadır. Herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine, gözlem yapmayı tercih ederler. Çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize ederler. Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatlidirler (Ekici, 2003a).

Değiştiren öğrenme stilinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998):

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

Özümseyen Öğrenme Stili: *Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem* öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, sadece var olan durumları değil, olasılıkları da göz önüne alma gibi konularda kendilerini geliştirmeye gereksinim duydukları ifade edilmektedir (Gencel, 2006).

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin taşıdıkları genel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998):

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

Ayrıştıran Öğrenme Stili: Bu öğrenme stili, *soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşıntı* öğrenme biçimlerini kapsar. Tümdengelimci akıl yürütmeye sahip olan bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin

gelişmiş olduğu, sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih ederler (Kolb, 1999; Gencel, 2006). Bir konuda farklı türde bilgiler arayarak bilgi kaynaklarını arttırmaya gereksinim duyarlar.

Ayrıştıran öğrenme stiline ait bazı özellikler şunlardır (Riding ve Rayner, 1998):

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

Yerleştiren (Uyum Sağlayan) Öğrenme Stili: *Somut deneyim ve aktif yaşantı* öğrenme biçimlerini içine alır. Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedirler. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştiren stile sahip öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadırlar (Kolb, 1999).

Bu öğrenme stilindeki bireylerin zayıf yönleri; anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işi zamanında bitirememesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmamadır (Ergür, 1998). En güçlü yönleri ise değişik fikirlere ve yeniliklere açık olmalarıdır.

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998):

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

2.2.6.3. Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri alanında yapılan sınıflamalardan biri de Grasha ve Reichmann'a aittir. Grasha ve Reichmann , Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stilleri modelinde olduğu gibi bireylerin öğrenme tercihleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Lise öğrencilerinin sınıf çevresindeki sosyal ve duyuşsal bakış açılarından yola çıkarak bireysel öğrenme tercihlerini incelemişlerdir. Grasha, öğrenme ilkelerini belirleyen bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmada bilginin nasıl edinileceğine ve nasıl daha kalıcı olacağına dair aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır (Akt: Bilgin ve Durmuş, 2003):

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

2. Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekiller, göstergeler, anekdotlar, kavram haritaları, oyun kartları ve analogiler kullanılmalıdır.
3. Verilen görevlerde zamanın verimli kullanılması , öğrenmeyi etkiler.
4. Sosyal girişkenlik , bilginin kazanımını ve kalıcı olmasını kolaylaştırır.
5. Ödüller öğrenmeyi teşvik eder.

Grasha ve Reichmann'ın öğrenme stilleri sınıflaması üç ana boyuttan ve altı tane de alt boyuttan oluşur. Ana boyutlar şunlardır: *Bağımsızlık- Paylaşım- Katılım*. Bunların alt boyutları da şu şekildedir:

Bağımsızlık

- o bağımsız
- o bağımlı

Paylaşım

- o yarışmacı (rekabetçi)
- o paylaşımcı (işbirlikçi)

Katılım

- o kaçınan
- o katılımcı

Modelde yer alan alt boyutların özellikleri şunlardır:

Bağımsız-Bağımlı Öğrenme Stili, bireyin öğrenme çevresi üzerindeki denetimi ile bireysel / diğer kişilerle çalışma konusundaki tutumlarını gösterir. Bu öğrenme stilinin özellikleri Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4: Bağımsız-Bağımlı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özellikleri (Zengin, 2008)

| BAĞIMSIZ | BAĞIMLI |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Yalnız çalışmaktan hoşlanma• Görevlerini tamamlama• Sorumluluk sahibi olma• Özgür düşünebilme | <ul style="list-style-type: none">• Öğretmenin kılavuzluğuna güvenme• Desteğe ihtiyaç duyma• Sorumsuz olma• Lideri taklit etme |

Bağımsız: Özgüvenleri yüksektir. Önemli gördükleri konuları çalışmayı tercih ederler. Projelerde ve ödevlerde tek başlarına görev almak isterler. Olumlu yönleri, öğrenmede kendi kendilerini yönlendirme becerisine sahip olmaları , girişimcilik yeteneklerini geliştirmeleridir. Olumsuz yönleri ise, başkaları ile birlikte çalışma ve gerektiğinde onlardan yardım isteme konusunda yetersiz oluşlarıdır.

Bağımlı: Bilgi edinme konusunda pek meraklı değildir. Kendinden istenileni yerine getirmek onun için yeterlidir. Öğretmenin ve arkadaşlarının desteğine ve yol göstermesine ihtiyaç duyar. Olumlu yönleri, kendilerine verilen talimatları net olarak almaları, yol gösterildiğinde yeni deneyimler edinmeye ve öğrenmeye açık olmalarıdır. Olumsuz yönleri ise, kendi kendilerini yönlendirme becerisinden yoksun olmaları, bir olumsuzlukla karşılaşınca ne yapacakları konusunda belirsizlik yaşamalarıdır.

İşbirlikli - Yarışmacı Öğrenme Stili'nde öğrencilerin diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin temelini oluşturan bireysel tutumların etkisi görülmektedir. Bu öğrenme stilinin özellikleri Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5: İşbirlikli - Yarışmacı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özellikleri (Zengin, 2008)

| İŞBİRLİKLİ | YARIŞMACI |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Aktiviteleri paylaşmayı tercih etme• İşbirliğinden zevk alma• Etkileşimden hoşlanma | <ul style="list-style-type: none">• Yarışmacı ve ben merkezli olma• Kendine odaklanma ve kazanmaya güdülenme• Oyunlardan ve yarışmalardan hoşlanma |

İşbirlikli: Bu bireyler, diğer insanlarla paylaşım içinde olmayı ve birlikte çalışmayı tercih ederler. Sahip oldukları yetenekleri ve düşünceleri paylaşmanın öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünürler. Takım çalışmasına yatkın ve paylaşımcı olmaları, öğretmen ile işbirliğine gitmeleri olumlu yanlarıdır. Diğer bireylere bağımlı olma, rekabetçi kişiler kadar hazırlıklı olamama ve onlarla baş edememe olumsuz yanlarıdır.

Yarışmacı: Sınıftaki en başarılı öğrenci olmak için çalışırlar. Bunun için diğer tüm öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiği inancındadırlar. Başarılarıyla dikkat çekmeyi ve tanınmayı hedeflerler. Olumlu yanları yüksek motivasyona sahip olmaları ve öğrenmeyi amaçlamaları iken, olumsuz yanları ise işbirliğine yatkın olmamaları ve diğer insanların başarılarını takdir edememeleridir.

Katılımcı - Kaçınan Öğrenme Stili, öğrencilerin sınıf çevresindeki süreçlere, sınıf kurallarına, etkinliklere karşı tutumları ve verdiği tepkiler ile ilgili olan öğrenme stilidir. Tablo 6' da bu öğrenme stilinin özellikleri görülmektedir:

Tablo 6: Katılımcı- Kaçınan Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Özellikleri (Zengin, 2008)

| KATILIMCI | KAÇINAN |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ders içeriğini önemseme• Sınıftan hoşlanma• Öğrenmeyi isteme• Uyumlu olma ve yönlendirmeyi izleme | <ul style="list-style-type: none">• Ders içeriğini önemsememe• Sınıftan hoşlanmama• Öğrenmeye karşı ilgisiz olma• Uyumsuz olma ve yönlendirmelere direnme |

Katılımcı:Sınıfın iyi öğrencisidir. Okula gitmekten ve dersteki etkinliklere katılmaktan hoşlanır. Sınıftaki faaliyetlerde gönüllü olarak yer alır. Bireyin her dersle ilgili deneyim kazanması, etkinliklerden bol miktarda fayda sağlaması olumlu yönüdür. Kendi gereksinimlerinden fazlasını yapmaları ve sınıftaki diğer öğrencilerin isteklerini kendi isteklerinin önünde tutmaları ise olumsuz yönleri olarak sayılabilir.

Kaçınan: Pasif bireyler olarak nitelendirilebilirler. Derse katılmak ve öğrenmek için istek duymazlar. Öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişimleri zayıftır. Kısacası sınıfta olup bitenle pek fazla ilgileri yoktur. Olumlu yönleri; hayatlarına yön veren adımları atarken endişe düzeylerinin düşük olması, gereksiz heyecanlara kapılmamalarıdır. Öğrenmeye yönelik heveslerinin ve buna bağlı olarak üretkenliklerinin az olması, sık sık aldıkları olumsuz dönütler nedeniyle performanslarının düşmesi ise olumsuz yönleri olarak sıralanabilir.

2.2.6.4. Felder- Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Felder- Silverman modeli, çıkış noktası olarak ele alındığında mühendislik mesleğine yönelik olarak hazırlanmış bir öğrenme stili modelidir. Modelin ana hatları ilk olarak 1987’de Kimya Mühendisliği profesörü Richard M. Felder ve Eğitim Psikoloğu Linda K. Silverman’ın ortak çalışmasıyla çizilmiştir. Mühendislik profesörlerine, alanlarında yardımcı olmayı amaçlamışlardır. 1988 yılında modelle ilgili makale yayınlanmasıyla birlikte bütün dünyada büyük yankı uyandırmıştır (Felder ve Silverman, 1988). Zamanla modelde değişiklikler yapılmıştır.

Felder-Silverman öğrenme stili modelini incelediğimizde beş boyuttan oluştuğunu görürüz. Bu boyutlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Duyusal/ Sezgisel Öğrenenler:

Duyusal öğrenenler, bilgilerin hayatla bağlantılı olmasını önemserler. Duyusal girdileri kolay alırlar. Somut, pratik ve gerçek temelli bilgileri tercih ederler. Alışılan yollardan problem çözmeyi severler, detaylı çalışmalardan sıkılmazlar. Beklenmedik

değişikliklerden ve sürprizlerden hoşlanmazlar. Dikkatlidirler fakat yavaş olabilirler (Bahar ve Bilgin, 2003). Karmaşıklıktan hoşlanmazlar. Ezber konusunda başarılıdırlar.

Sezgisel öğrenenler, bellek, düşünme ve hayallerle gelen içsel girdileri kolay algırlar. Somut kavram, teori ve formülleri tercih ederler. Çalışmalarında çeşitlilikten hoşlanırlar. Tekrar ve detaydan sıkılırlar. Çabuk fakat dikkatsiz olabilirler (Bahar ve Bilgin, 2003). Duyusal öğrenenlere göre, sembollerini daha rahat anlarlar , karmaşıklıktan rahatsız olmazlar, onlara göre daha hızlıdırlar.

Görsel / İşitsel Öğrenenler:

Görsel öğrenenler, gördüklerini en iyi hatırlayan öğrencilerdir. Görsel materyaller kullanılırsa daha iyi öğrenirler. Öğrenmeleri gereken bir konu anlatıldığında , onu kısa sürede unuturlar. En iyi hatırladıkları, gördükleridir.

İşitsel öğrenenler, sözlü açıklamaları görsel açıklamalara tercih eden öğrenci grubudur. İşiterek iyi öğrenmenin yanı sıra , öğrendiklerini bir de başkalarına anlatırlarsa daha etkili bir öğrenme gerçekleştirirler.

Tümevarımla / Tümdengelikle Öğrenenler:

Tümevarımla öğrenenler, tahmin edileceği üzere önce belli ayrıntıları öğrenme, daha sonra da bu ayrıntılardan yola çıkarak bütüne ulaşma yolunu seçerler. İnsanın daha bebekken tercih ettiği doğal öğrenme yolu da budur zaten. Materyal ile ilgili öncelikleri, özel detayları veya durumları öğrenmeyi (gözlemler, deney sonuçları, sayısal veriler) daha sonra çıkarımlar yolu ile prensip ve teorilere ulaşmayı tercih ederler (Bahar ve Bilgin, 2003). Yüksek motivasyona ihtiyaç duyarlar.

Tümdengelikle öğrenenler ise tümevarımla öğrenenlerin tersine, önce genel kavramları öğrenme daha sonra da bütünden belli ayrıntıları çıkarma yolunu tercih ederler. Bir konuyu öğrenirken konuyla ilgili genel prensiplerin sunulması sonra uygulamaya geçilmesi şeklinde genelden özele doğru bir yol izlerler.

Etkin/ Yansıtıcı Öğrenenler:

Etkin öğrenenler, pasif olmaları gereken derslerde iyi bir öğrenme gerçekleştiremezler. Deneyerek ve bizzat yaparak iyi öğrenirler. Grup çalışmasını severler çünkü böylece edindikleri bilgileri aktarma imkanı bulurlar.

Yansıtıcı öğrenenler, bir şeyi denemeden önce iyice düşünürler, hislerini dinlerler. Onlara, sunulan bilgi hakkında yeterince düşünme imkanı tanınmazsa öğrenmeleri güçleşir. Grup çalışmasını tercih etmezler, yalnız başına veya en fazla bir kişi ile birlikte çalışmayı isterler.

Ardışık / Bütünsel Öğrenenler:

Ardışık öğrenenler, adım adım öğrenme yolunu izlerler. Bilgiyi adım adım ve küçük birimler halinde edinirler. Bütünün tamamını görmeden problemi çözebilirler; çözümleri düzenli, sıralı ve takibi kolaydır (Bahar ve Bilgin, 2003). Öğrenme sırasında materyaller belirli bir sıra ile sunulursa daha başarılı olurlar.

Bütünsel öğrenenler, daha sistemli düşünürler, öğrenirken daha büyük adımları tercih ederler. Parçalardan önce bütünü görmeleri gerekir. Bilgiyi birbirinden bağımsız parçalar halinde alarak öğrenmede geniş sıçramalara ihtiyaç duyarlar (Bahar ve Bilgin, 2003). Problemlere farklı çözüm yolları bulma ancak nasıl çözdüklerini açıklayamama durumu ile karşılaşmaları olasıdır.

Felder ve arkadaşları tarafından bir “Öğrenme Tipi İndeksi” geliştirilmiş ve öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Öğrenme tipi indeksi ile dört değer (aktif-ezberci, duyarlı-öngörülü, görsel-okuma, sırayla-genel) üzerinden öğrenme tipi ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Şimşek, 2007). Böylece öğrencinin öğrenme profilinin belirlenerek öğrenme- öğretme faaliyetleri sırasında yaşadığı sorunların giderilmesine katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

2.2.6.5. McCarthy Öğrenme Stilleri Modeli

Mc Carthy tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli literatürde '4 MAT System' (4 MAT Modeli) olarak yer almaktadır. McCarthy, öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır. Bilgiyi nasıl öğrendiğimiz hakkında bireyler arasında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi, bilgiyi nasıl algıladığımız; ikincisi, algıladığımız bilgiyi nasıl işlediğimizdir. Her birimiz gerçekleri farklı olarak algılarız , farklı yöntemlerle zihnimize yerleştiririz. Bazılarımız hissederek, bazılarımız izleyerek, bazılarımız düşünerek, bazılarımız yaparak gerçeklerin farkına varırız (McCarthy 1987;Başbüyük, 2004).

Mc Carthy, hazırladığı öğrenme stili modelinin kuramsal temellerinin Hunt, Jung, Simon Byram, Merrill, Lawrance ve Kolb 'un yaptığı çalışmalara dayandığını ifade eder (Ekici, 2003a). Modelin özellikle Kolb öğrenme stili modeli ile pek çok benzerlikleri vardır. İki model arasındaki benzerlikleri gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7: Kolb ve McCarthy Öğrenme Stillerinin Benzerliği (Demirkaya, 2003)

| Kolb Öğrenme Stili Modeli | Mc Carthy Öğrenme Stili Modeli |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| İmgesel: Değiştiren | I. Tip: İmgesel Öğrenen |
| Teorik : Özümseyen | II. Tip: Analitik Öğrenen |
| Pratik : Ayrıştıran | III. Tip: Sağduyulu Öğrenen |
| Sezgisel: Yerleştiren | IV. Tip: Dinamik Öğrenen |

Mc Carthy öğrenme stili modelinde de öğrenme yetenekleri ve biçimleri SY (Somut Yaşantı), YG (Yansıtıcı Gözlem), SK (Soyut Kavramsallaştırma), AY (Aktif Yaşantı) olarak dörde ayrılmıştır. Bu öğrenme biçimleri ile ilgili Kolb öğrenme stili modelinde ifade edilen özellikler Mc Carthy modeli için de geçerlidir

Tablo 7' den de anlaşılacağı üzere Mc Carthy'nin öğrenme stili modelinde dört tip öğrenenden bahsedilmektedir. Bu dört tip öğrenen, farklı öğrenme stillerine sahiptir. Öğrenme stillerinden her biri bir çeyrek olarak düşünülür. 1. çeyrekte hissederek ve

izleyerek öğrenmeyi tercih eden *imgesel öğrenenler*, 2. çeyrekte izleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih eden *analitik öğrenenler*, 3. çeyrekte düşünerek ve yaparak öğrenen *sağduyulu öğrenenler*, 4. çeyrekte ise yaparak ve hissederek öğrenen *dinamik öğrenenler* vardır (McCarthy, 1990). Bu grupların temel özellikleri ise şöyledir:

I. Tip Öğrenen: İmgesel Öğrenen

Bazı kaynaklarda I. tip öğrenen için *imgesel öğrenen* ifadesi yerine *yenilikçi öğrenen ifadesi de* kullanılmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. İmgesel öğrenenler, problemlerle kişisel olarak ilgilenmek isterler. Problemin o andaki karmaşıklığına çözüm bulmak için sistematik ve bilimsel tercih yerine sezgilerine dayanan bir yaklaşımı tercih etmektedirler. Bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederlerken ‘niçin’ sorusuna cevap ararlar. Öğrendiklerinin iç yüzünü kavramaya, bu konuda düşünmeye önem verirler. Uyum içerisinde çalışırlar. İmgesel öğrenenler, yenilikçi, hayal gücüne sahip, fikir insanıdır. Fikir alışverişinde bulunabilecekleri gruplarla verimli çalıştıkları ve kişiler arası görüş alışverişine olanak sağlayan tartışma yöntemi gibi öğretim yöntemlerini tercih ederler (Karakış, 2006). Kişiler arası ilişkiler kurmada başarılıdır. Diğer insanlara ve fikirlerine saygılıdır. Kendi tecrübelerinden yararlanmayı tercih etseler de gerektiği zamanlarda öğretmenlerinden rahatlıkla yardım isterler.

II. Tip Öğrenen: Analitik Öğrenen

Analitik öğrenen bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Analitik öğrenenler, karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünceye önem verirler ve ayrıntılardan hoşlanırlar. Olayların özünü kavramayı önemserler ve bilgiyi kritik ederek kendi bilgilerini ve yeni bilgileri analiz ederler. Anlatım yönteminin uygulandığı geleneksel sınıflardan hoşlanan analitik öğrenenler, ders kitaplarının izlendiği öğretim ortamında ‘ne’ sorusuna cevap ararlar (Karakış,

2006). Varolan bilgileriyle kişisel gözlemlerini birleştirerek hareket ederler, sabırlı ve dikkatlidirler.

III. Tip Öğrenen:Sağduyulu Öğrenen

Bu tip öğrenenler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla işlerler. Yaparak ve yaşayarak öğrenme, bu öğrencilerin tercihidir. Genel özellikleri: Fikirleri mantıksal analiz etme, sistematik plan yapma, bir durumu mantıksal olarak anlamaya yönelik davranma pratik ve açık sözlü olma , problemlerle ilgilenme ve stratejik düşünceye önem vermedir. Otoriteyi olması gerektiği gibi görürler (Öztürk, 2007). Fayda sağlamayı ve sonuca ulaşmayı önemserler, bu nedenle problem çözmekten hoşlanırlar. Aynı zamanda problem çözmeye başarılıdırlar. Öğrenirken ‘nasıl ’ sorusuna cevap ararlar.

IV. Tip Öğrenen: Dinamik Öğrenen

Bu bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılar, aktif yaşantı yoluyla da işlerler. Yapma ve hissetme yoluyla deneme yanılma yöntemi ile öğrenirler. Gizli ihtimalleri araştırma, kendi kendilerine keşfetme konusunda başarılıdırlar. Bu stile sahip öğrenciler izlemek yerine aktif olarak faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih eder. Karşılaştıkları beklenmedik durumlar karşısında pratik çözümler bulmakta çok yeteneklidirler. Problemlerini sezgi yoluyla çözerler. Fakat bu çözüme nasıl ulaştıklarının rasyonel (mantıklı) bir açıklamasını bulmakta güçlük çekerler. İnsanlarla ilişkilerinde rahattırlar. Bir çok durumda doğal liderler olarak ortaya çıkarlar. Kendilerini çok iyi ifade ederler. Onlar için sınıfta oturup ders dinlemek katlanılması zor bir iştir. Fiziksel etkinlik pesindedirler. Okul onlar için çok fazla kalıpsal ve beklentilerini karşılamaktan uzaktır (Öztürk, 2007). Geleneksel sınıf ortamı ve anlatım yöntemi ilgilerini çekmez. Değişiklikleri ve risk almayı severler. Öğrenirken ‘..... ise ?’ sorusuna cevap ararlar.

2.2.6.6 Honey- Mumford Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb'un yaptığı çalışmalardan hareketle hazırlanan öğrenme stili modellerinden biri de Honey ve Mumford'un modelidir. Honey ve Mumford 1992'de öğrenme stillerini eylemci, düşünen, kavramcı ve yararcı olmak üzere 4 grupta toplamıştır. Bu grupların özellikleri şöyledir (Riding ve Rayner, 1998 ; Ülgen, 1997):

- Eylemci öğrenme stiline sahip öğrenciler, sezgisel düşünme gücü ile karar veren, yeni deneyimlerden hoşlanan insanlardır. Heyecanlandıkları ve nesnelere çabuk değiştiği zaman en iyi öğrenme gerçekleşir. Kendi öğrenmelerinde serbest bırakılmak ve faaliyetlerini kendileri yönlendirmek isterler. Öğrenme sürecinde beyin fırtınası tekniği ve rol oynama tekniği ile çalışmayı tercih ederler.
- Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler, eyleme geçmeden önce durup düşünürler. Arka planda rol almayı tercih ederler. Kendilerine düşünme ve düşüncelerini yansıtma için zaman tanındığında en iyi öğrenmeleri gerçekleşir. Öğrenme verilerinin toplanmasını ve analiz edilmesini tercih ederler.
- Kavramcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenmeyi bir model içinde kendileri organize ettiklerinde, durumu ve görüşleri derinlemesine araştırma ve soruşturma şansları olduğunda en iyi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Öğrenmelerini açık amaçlarla mantık çerçevesinde yapılandırmak isterler. Önce düşünüp sonra analiz edip daha sonra da görselleşmeye giderler. Not almaya ve analitik çalışmaya önem verirler. Buna karşılık sosyal, duyuşsal ilgilerini önemsemez, sezgisel düşünme güçlerini kullanmazlar.
- Yararcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrendiklerini uygulama imkanları olduğu zaman en iyi öğrenirler. Öğrendikleri hususlarda pratik yapmak çok önemlidir. Bir kuram ya da modeli kopyalama şansları olduğunda başarılı olurlar. Genellikle grup çalışmalarından, tartışmadan ve risk almaktan hoşlanırlar. 'Ne?' sorusu yerine 'nasıl?' sorusu ile ilgilenirler. Ancak genellikle düşünmekten, anlamını aramaktan ve gözlemden kaçınırlar.

2.2.6.7 Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Reinert (1976), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalarında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Öğrenme stillerini *görerek öğrenenler*, *işiterek öğrenenler*, *sözlü sembollerle öğrenenler* ve *hareket yoluyla öğrenenler* olmak üzere dört grupta sınıflandırmıştır (Güven, 2004). Reinert'in belirlediği bu grupların her biri farklı özelliklere, güçlü ve zayıf yönere sahiptir. Gruplara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır:

Görerek öğrenenler, öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak görme duyusunu kullanmayı tercih eden kişilerdir. Görerek öğrenenlerin özellikleri şunlardır (Boydak, 2008; Vural, 2005,):

- Ayrıntıları ve renkleri çok iyi hatırlama
- Okumaktan ve yazmaktan hoşlanma
- İnsanların adlarını unutma, ama yüzlerini hatırlama
- Yazılarda görülen isimleri hatırlama
- Problemleri çözerken talimatları okuma , problemleri listeleme
- Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama
- Akış kartları kullanma
- Harita okuyabilme, kağıt üzerinde grafiksel çalışmalarını görme ve zihinde canlandırma
- Not alma ve liste yapma
- Öğrenirken öğrenilecek bilgileri okuma
- Görsel materyallerle öğrenmek isteme
- Gösterileri izlemekten (öğrenirken) hoşlanma
- Uzun süre çalışabilme
- Çalışma sırasında sessiz ortamdan hoşlanma
- Hızlı okuma
- Kelimelerin sesinden çok yazılış şeklini hatırlama
- Sözlü yönlendirmeler yapılırken diğerlerinin ne yaptığına bakma
- Başlamakta yavaş olma

- Sözel girdileri ve özetleri göz ardı etme
- Genellikle yazılı sınavlardan daha başarılı olma

Görerek öğrenen öğrenciler, öğretmen ders anlatırken onun dudak hareketlerini, jest ve mimiklerini takip ederler. Bu nedenle bu öğrencilerle gözle iletişim kurmaya özen gösterilmelidir. Yazılı değerlendirmelerde daha başarılı oldukları da öğretmenler tarafından göz ardı edilmemeli ve değerlendirme etkinlikleri buna göre düzenlenmelidir.

İşiterek öğrenenler, öğrenme sürecinde daha çok işitme duyularını kullanmayı tercih ederler. İşiterek öğrenenlerin özellikleri ise şöyle sıralanabilir (Boydak, 2008; Vural, 2005):

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

Öğretmenler bu tip öğrenen öğrencilerin sesli okuma yapmalarına müsaade etmelidir. Yazılı yönergeleri ve ödevleri cevaplamada daha fazla zorluk çekecekleri ve geç kalacakları da göz önünde bulundurulması gereken bir diğer husustur.

Sözel sembollerle öğrenenler, öğrenme tercihini sözel öğelerden yana kullanan bireylerdir. Sahip oldukları temel özellikler şunlardır (Riding ve Rayner, 1998):

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

Hareket temelli öğrenenler, öğrenme süreçlerinde çoğunlukla dokunma duyusundan faydalanırlar. Özellikleri ise şöyledir (Boydak, 2008 ; Vural, 2005):

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

Öğretmenler, bu tip öğrencilerin hareketliliklerini göz önünde bulundurarak etkinlikleri planlamalıdır. Bu öğrencilere sınıf içinde, hareketliliklerinden faydalanabilecekleri görevler verilmesi etkili olmaktadır. Sınıfta oturduğu yer öğretmene yakın olmalıdır ki öğretmen bu tip öğrenen bir öğrencinin hareketliliğini rahatlıkla kontrol altına alabilsin.

2.2.6.8. Jung'un Öğrenme Tipleri Kuramı

Jung , öğrenme stilleri konusunun önde gelen isimlerindedir. Oluşturduğu tipler kuramını öğrenme stili konusuna uyarlamıştır. Jung “Psikolojik Tipler” adlı bir kitap yazarak insanların bilgiyi algılama ve işleme yollarındaki farklılıkları incelemiştir. Öğrenme stilleri teorilerinin Carl Jung’un burada ortaya attığı “kişilik tipleri” teorisi ile başladığı söylenebilir. Jung’a göre bireyler duyularına karşılık algılarıyla, hayali duygularına karşılık mantıklı düşünceleriyle karar verenler, kişiler arası iletişimde içedönüklüğe karşılık dışadönük kişilik tipleri ile çeşitli özellikler gösterirler. Bu kişilerin öğrenme stillerinin oluşmasında belirtilen kişilik yapıları önemli rol oynamaktadır (Keefe ve Ferrell, 1990).

Jung, insanları öncelikle ‘içedönükler’ ve ‘dışadönükler’ olmak üzere iki temel gruba ayırmıştır. Jung’un *içedönük ve dışadönük* tiplere dair belirlediği özellikler tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Jung’un Karakter Tipleri (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

| DIŞADÖNÜK | İÇEDÖNÜK |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Dışa dönüktür.• Dış dünyaya yönelir.• Beklemenin bir yarar sağlamayacağı görüşündedir.• Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmada güçlük çekmez.• Değişiklikleri, yenilikleri sever.• Çabuk kırılmaz.• Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez.• Kararsızlık göstermez.• İşlerinde geç kalmaz. | <ul style="list-style-type: none">• Kendisine dönüktür.• Anılar, hayaller dünyasında yaşar.• Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun süre düşünür.• Karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.• Utangaçtır.• Kendisine, dolayısıyla başkalarına güvenmez.• Çevresine uymakta güçlük çeker. |

Jung , bu iki temel gruptan hareketle dört farklı kişilik tipi oluşturmuştur. Bu gruplar ve özellikleri aşağıda verilmektedir (Peker, 2003b):

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

Düşünenler: Düşünme, bir şeyin anlamının ne olduğunu fark etmemizi sağlar. Düşünenler mantıklı hareket eder, düşünmeyle meşgul olurlar. Algıladıklarını ve olayları, mantıklı kategoriler içerisinde düzenlerler. Bu arada mantıklı kategorileri ve bu kategorilerin ihtiva ettiklerini kontrol ederler ve bir değerlendirme yaparlar. Tüm bunlar bilinçli eylemlerdir.

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

Sezgililer: Sezgi, olabilecek ortaya çıkabilecek ihtimalleri gösterir. Sezgili bireyler bilinçsiz bir şekilde, algıladıklarını kontrol ederler. Bu bireyler gördüklerini, hissettiklerini tam ve bütün olarak algırlar, içgüdüsel olarak anlarlar.

2.2.6.9. Myers- Briggs Öğrenme Stilleri Modeli

Carl Jung'un öğrenme tipleri kuramı esas alınarak geliştirilen öğrenme stili modellerinden biri de Myers – Briggs Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli'dir. Myers-Briggs Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli, Isabel Myers ve Katherine Cook Briggs tarafından oluşturulmuştur. Carl G. Jung, kişilerde gözlemlenen rastgele davranışların, kişilerin zihinsel kapasitelerini farklı şekillerde kullanmaları nedeniyle oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Jung'un öğrenme tiplerinden hareketle oluşturulan

Myers- Briggs Psikolojik Tip Göstergeleri Modeli ikişerli karşıt ilişki içeren toplam sekiz alt başlıktan oluşmuştur. Aşağıda bu alt başlıklar tablo yardımıyla açıklanmaktadır.

- **Dışa dönüklük/ İçe dönüklük:**

Tablo 9: Dışa dönük/ İçe dönük kişilerin özellikleri (Koçak, 2007)

| DIŞA DÖNÜK | İÇE DÖNÜK |
|-----------------------|-----------------------|
| Sosyal | Saklı |
| Dışavurumcu | Sessiz |
| Geniş | Derin |
| İletişim | Konsantrasyon |
| Düşünceden önce eylem | Eylemden önce düşünce |

Dışa dönük bireyler, dış dünya ile etkileşim halinde bir öğrenme çabası içindedirler. İlgi ve enerjilerini dış dünyaya yöneltirler. Başka bireylerle etkileşime girmekten ve etkinliklerde bulunmaktan hoşlanırlar. Çünkü birlikte öğrenmekten keyif alırlar. Kalabalık ve gürültülü ortamlarda bulunmaktan rahatsızlık duymazlar. Grup çalışmalarına katılmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve öğretmenleri ile arkadaşlarından dönüt almayı tercih ederler.

İçe dönük bireyler daha çok kendi iç dünyasına yöneliktir. Öğrenme çabası, ilgisi ve enerjisi kendi iç dünyasına yoğunlaşmıştır. Hareket ederken ve konuşurken acele etmezler. Çünkü öncesinde enine boyuna düşünme ihtiyacı hissederler. Kendi kendilerini güdülemede başarılıdırlar, başkasına ihtiyaç duymazlar. Bireysel çalışmayı veya güvendikleri kişilerle çalışmayı tercih ettikleri için sınıf ortamlarında bu tarz çalışmalara öğretmenler tarafından yer verilmelidir (Güven, 2004).

- **Duyusallık/ Sezgisellik:**

Tablo 10: Sezgisel/ Duyusal kişilerin özellikleri (Koçak, 2007)

| DUYUSAL | SEZGİSEL |
|--------------------|-----------------|
| Deneyim | Yenilik |
| Şimdi | Gelecek |
| Uygulanabilirlik | İlham |
| Gerçekçi | İdealist |
| Var olanı kullanan | Değişim yaratan |

Duyusal bireyler , duyularıyla edindikleri deneyimlere dayanarak hareket ettikleri için çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarlıdırlar. Ayrıntılara önem verirler. Öğrenmede belli bir sıra izlerler. Soyut kavramları öğrenmek ilgilerini çekmez, bu kavramları derinlemesine incelemesizler. Öğretmenler, sınıfta bu öğrenciler için gözleme, beş duyunun kullanımına dayalı etkinliklere yer vermelidir. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla konu bütün olarak değil de parçalara bölünerek sunulmalıdır.

Sezgisellik, bir bireyin hipotezler oluşturarak ve belli ilişki kalıpları üreterek hayatını anlamlı hale getirmesinde kullandığı algılama fonksiyonudur (Ekici, 2001). Bu stile sahip bireyler, çoğunlukla hipotezler oluştururlar. Sezgisellik bir bireyin olaylarla ilgili bilgileri gözden geçirerek bu olaylar arasındaki ilişkileri değişik bir bakış açısıyla görmeye çalışmasına neden olur. Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde açıklama getirmeyi ve yeni yöntemler oluşturmayı tercih ederler. Genellikle çabuk sıkılır ve neyi, niçin ve nasıl öğrenebilecekleri konusunda değişiklik ararlar. Bu stildeki öğrenciler, sakindir ancak beklenmedik bir biçimde işe koyulurlar. Öğretmenler sezgisel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için genellikle öğretim programının dışına çıkarak, bu öğrencilerin icat etmelerine, tahmin yürütmelerine, başkalarına bir şeyler öğretmelerine ve bağımsız çalışmalarına fırsat

tanıyacak etkinlikler düzenlemelidir. Bu öğrencilerin bağımsız projeleri için , ihtiyaç duyduklarında ek bilgilere ve uzmanlara ulaşabilecekleri ortamlar oluşturmalarıdır.

- **Düşünsellik/ Duygusalılık:**

Tablo 11: Sezgisel/ Duygusal kişilerin özellikleri (Koçak, 2007)

| DÜŞÜNSEL | DUYGUSAL |
|-----------------------------|-----------------------------|
| Analiz eden | Hislerine güvenen |
| Nesnel | Öznel |
| Mantıksal | Kişisel |
| Eleştirici | Takdir edici |
| Gözlemci | Katılımcı |
| Kanıt temelli kararlar alan | Değer temelli kararlar alan |
| Uzağı gören | Şimdiyi gören |

Düşünsel bireyler için öğrenme önemli bir yere sahiptir. Genellikle, düşünen öğrenme stilindeki bireyler nesnel ve çözümleyici yollarla çeşitli olayları ya da durumları değerlendirmeye çalışırlar. Bu stildeki bireyler, değerlendirmelere bağlı olarak da akılcı karar almaya değer vermektedir. Düşünmek bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst, adaletli ve gerektiğinde de eleştirel olabilmesi ve bir karara varabilmesi için gereklidir. Bu nedenle dürüsttüler, adaletin yerine getirilmesini isterler, yarışmacı ve bağımsız bir yapıya sahiptirler ve iyi düzenlenmiş çalışmalara gereksinim duyarlar (Güven, 2004). Kararlarını mantık çerçevesinde ve üzerinde enine boyuna düşünerek alırlar. Genelde kendileriyle ve başkalarıyla yarışmaktan hoşlandıkları için, öğretmenlerin düzenleyecekleri, onlara başarı getirecek bireysel etkinlikler etkili olacaktır.

Duygusal kategorisinde yer alanlar , kararlarını duygularına, hislerine göre ve subjektif olarak alırlar. Bu öğrenme stilinin temelinde başkalarını düşünme eğilimi vardır. Bu öğrenciler; nesnel olmayan, empatik anlayışa dayalı olarak karar veren ve

değerlendirme yapan bir yapıya sahiptir. Duygusallık, bir bireyin kendi davranışlarını yönlendirmede ve başkalarının davranışlarını değerlendirmede kullandığı kişisel değerlerle ilgili anlayışını, yakın çevresi ile uyumlu kişisel ilişkiler geliştirirken kullanmasına neden olur. Duygusallık bir bireyin çevresindekiler ile iyi ilişkiler kurmasını, onlarla uyum içinde yaşamasını ve onlarla içten olarak ilgilenmesini sağlar. Bu bireyler, başkalarını önemsemeye ve başkaları ile işbirliği yapmaya değer verirler. Duygusal öğrenme stilindeki bireyler öğrenirken de başkalarını düşünmeyi göz ardı etmezler. Bu nedenle öğrenmeyi, hem kendilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hem de insancıl anlamda çevrelerindeki bireylere yardım etmelerine yardım etmesi için isterler (Güven, 2004). Bu tarza sahip öğrencilere karşı öğretmen anlayışlı, içten, samimi bir yaklaşım içinde olmalıdır.

- **Yargısallık/ Algısallık**

Tablo 12: Yargısal/ Algısal kişilerin özellikleri (Koçak, 2007)

| YARGISAL | ALGISAL |
|-----------------|----------------|
| Kapalı | Açık |
| Kararlar alan | Keşifler yapan |
| Yapısalcı | Anlamsalcı |
| Düzenleyici | Soruşturan |
| Katı | Esnek |
| Kontrolcü | Akışa bırakan |

Yargısal öğrenme stilinin temelini kararlı olma ve kararlı davranışlarda bulunma oluşturur. Yargısallık, bireylerin, her şeyin daha önceden kararlaştırılmış amaçlar doğrultusunda gerçekleşebileceği düzenli bir dünya istemelerine neden olur (Ekici, 2001). Bu nedenle de planlıdırlar, düzenli çalışırlar ve işlerini zamanında bitirirler. Başladıkları işi bitirirler, yarım bırakmaktan rahatsız olurlar. Yaptıkları işlere dair geribildirim almak isterler. Öğretmenler, bu tip öğrencilere ödevlerini ve proje

çalışmalarında neler yapacaklarını bir plan dahilinde ve ayrıntılı olarak bildirmelidir. Bunun yanı sıra yaptıkları çalışmalara dair sıklıkla geribildirimde bulunmalıdırlar.

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

Öğretmenler bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin meraklı olduklarını ve keşfetme isteklerinin yüksek olduğunu göz önünde bulundurarak öğrenme faaliyetlerini ona göre düzenlemelidir. Ayrıca bu öğrencilerin sıklıkla güdülenmeye ihtiyaç duyduklarını da unutmamalıdır.

2.2.6.10. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

En çok bilinen öğrenme stili sınıflandırmalarından biri de Gregorc'a aittir. Gregorc, Gregorc Style Delineator (Gregorc Stil Saptayıcısı) adlı ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçme aracı, Gregorc'un *insanın zihninde bilgiyi alıp açıkladığı kanalların olduğu* görüşünü yansıtacak biçimdedir. Bundan hareketle algılama ve düzenleme yetenekleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Algılama, bilgiyi edinmede kullandığımız araçlar, düzenleme ise bu bilgileri düzenleme ve sistematize etme yollarıdır. Gregorc'a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve edindiği bilgileri doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde dizme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenler ya da bunların tersi doğrudur. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde

değişmektedir (Açıkgöz, 1996). Gregorc bu görüşünü temele alarak öğrenme stillerini *somut doğrusal*, *soyut doğrusal*, *somut dağınık*, *soyut dağınık* olmak üzere dört grup şeklinde sınıflandırır. Grupların sahip oldukları özellikler şöyledir:

Somut Doğrusal Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, bilgileri adım adım ve basitten karmaşığa doğru daha kolay öğrenirler. Somut materyallerle çalışmaya ihtiyaç duyarlar. İşlerini düzenli olarak yapanlar, titizlikle ve kurallara uygun olarak çalışanlar bu gruba dahil edilebilir. Yaparak – yaşayarak öğrenme bu bireylere uygundur. Açıkgöz (1996)'e göre, somut doğrusal öğrenme biçimine (stiline) sahip olan insanlar, pratik, yordanabilir, konunun özüne dönük, örgütlü ve yapılandırılmış davranışlar sergilerler ve bu gruptakilerin tipik davranış örnekleri şunlardır: İşe dönüklülük, güvenilirlik, netlik.

Soyut Doğrusal Öğrenme Stili: Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip olanlar, kavramsal ve akılcı bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Bu kişiler, zihinlerinde öncelikle öğrenme konusuyla ilgili boş bir çerçeve yapı oluşturmakta ve bilgileri belirli bir düzen içerisinde, oluşturdukları çerçeveye yerleştirerek konu bütünü hakkında sonuca ulaşmayı tercih etmektedirler. Fikir ve kavramlara önem verdikleri gibi, kendilerine özgü fikirler oluşturma eğilimi göstermektedirler. Ek okuma materyalleri kullanıldığında ve tartışma ortamlarında daha kolay öğrenirler (Ekici, 2003a). Bu kişiler entelektüel, mantıklı, kavramsal, ussal ve çalışkandır. Daha çok düşünürler, araştırmacılar bu gruba girerler. Yeteneklerini, bilgiyi ve doğruyu aramada kullanırlar Bu grupta bulunanlar, okumak için zamanın azlığından şikayet etme , kitapçıların önünde durmadan ya da kitap almadan geçip gitmeme, kendilerinin düşünür, araştırmacı veya uzman olduğunu düşünme gibi özelliklere sahiptirler (Açıkgöz, 1996).

Somut Dağınık Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin seçenek üretme ve problem çözme konularında başarılı oldukları belirtilmektedir. Olayların nedenleri ilgilerini çekmektedir. Öne çıkan özellikleri; problem çözme sürecindeki işlem basamaklarını takip etmeye ihtiyaç duymamalarıdır. Yeni fikirler ve çözüm yolları üretebilirler. Küçük gruplarla ve bağımsız olarak, gerçek materyallerle

deneme yanılma aktiviteleri yaparak daha kolay öğrendikleri vurgulanmaktadır (Ekici, 2003a). Orijinal , deneysel araştırmacı, seçenek üreten ve risk alan insanlar bu bu gruba dahildir. Bu kişiler, var olanı değiştirici işler yaparlar. Önemli olan yapılmamış olanın yapılması ve yaşanmasıdır. Bu grupta yer alan tipik davranışlar , rahat ve güzel çevrelerden hoşlanma, ilişkileri başarılarından üstün tutma, yarışmama, sanata özel bir değer verme olarak sayılabilir (Açıkğöz, 1996).

Soyut Dağınmık Öğrenme Stili: Soyut dağınmık öğrenme stiline sahip olanlar, öğrenilecek bilgilerin belirli bir düzen içerisinde verilmesine gereksinim duymamaktadır. Kişisel deneyim edinebilecekleri ortamlarda daha kolay öğrenmektedirler. Rol oynama, drama çalışmaları, sunumlar öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Duygu ve düşünceleri ifade etmede açıklık, duygusallık, yorumlayıcılık en önemli özellikleridir. Bilgi ve kavramları özgün bir biçimde organize edebilirler (Ekici, 2003a). Bu kişiler duygusal, yorumlayıcı, hassas, bütüncü ve anlamcıdırlar. İlişkilere, duygulara dayalı alanlarda çalışırlar. Bu gruptakilerin tipik davranışları; değişiklikten hoşlanma, risk almaktan kaçınmama, problem çözücülük, değişik düşünceler üretme olarak sayılabilir (Açıkğöz, 1996).

2.2.7. Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı

Öğrenme, bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda meydana gelen içsel bir süreçtir. Daha önceki konularda da bahsettiğimiz üzere, öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen pek çok faktörün olması kaçınılmazdır. Bu faktörlerin bir kısmı çevreseldir ve dış faktörler adını alırlar. Bireyin kendisinden kaynaklanan diğer faktörler ise iç faktörler olarak adlandırılırlar. İç faktörler olarak ; bireyin zekası, yaşı, güdülenmişlik düzeyi, dikkat düzeyi, öğrenmeye hazır bulunuşluğu , psikolojik ve fizyolojik durumu sayılabilir. Dış faktörlerin başlıcaları ise ortamın ısısı, aydınlanma durumu, içinde bulunulan zaman dilimi, kullanılan ders materyalleri, öğretim yöntemleri, başka bir deyişle çevreden kaynaklanan her türlü faktördür. Öğrenme sürecini etkileyen bu kadar fazla faktör olunca, bütün bu faktörlerin etkisiyle öğrencilerin öğrenme düzeyleri de birbirinden farklı olacaktır. Ancak geleneksel sınıflarda tüm öğrencilere tek tip öğretim verilmekte ve tümünden de aynı düzeyde –

üst düzey- öğrenme gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Oysa ki öğrenci sayısı 20 ile 70 arasında değişen sınıf ortamında öğrenci grubuna tek tip öğretim yapılması, bazı öğrenciler için etkili olurken bazıları için etkisi zayıf kalacaktır ki bu doğal bir sonuçtur. Bu gibi , öğrencilere uygun öğretim ortamlarının düzenlenmemesi durumunda da zamanla bu farklılıklar artarak devam edecektir. Bireyler arasında bu farklılıkların olması öğrenmelerde başarısızlıklara sebep olur. Bireyler arasındaki bu farklılıkların olabildiği kadar aza indirilebilmesi ve öğrenmedeki başarının artırılabilmesi için eğitimin bireyselleştirilmesi esastır. Böylelikle öğrenmeye olumsuz yönde etki eden hatalar belirlenerek bunları azaltacak öğrenme ortamı oluşturulabilecektir (Usta, 2006). Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığında, insanların farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarını ve öğrenme özelliklerine uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması durumunda öğrenme başarılarının artacağını ifade edebiliriz.

Öğrenme başarısının artması için öncelikle, öğrenci kendisini tanımalıdır. Öğretmen de öğrencisini tanımalı ve onun nasıl öğrendiğinden haberdar olmalıdır. Öğrenme stilini bilen birey, öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varacaktır. Dolayısıyla bu yönlerini geliştirecek türde çalışmalar yapacaktır. Böylece de akademik başarısı artacaktır. Bununla da sınırlı kalmayarak, kişinin öğrenme stilini bilmesi yaşamı süresince karşılaşacağı problemlerin çözümünde , sahip olduğu becerilerin hangisinde yetersiz olduğunun farkına varmasını sağlayacak , dolayısıyla yetersiz olduğu alanlarda daha çok pratik yaparak yeterli bir konuma gelmeye çalışacaktır (Ergür, 1998). Bu çabası da kişinin tüm yaşamını olumlu yönde etkileyecektir.

2.2.8. Öğrenme Ortamının Öğrenme Stillere Uygun Olarak Düzenlenmesi

Bir önceki başlığın altında bireyin öğrenmesini etkileyen iç ve dış faktörlerin fazlalığından bahsedilmişti. Geleneksel öğretim anlayışında, öğrenme ortamını dolayısıyla öğrenme sürecini etkileyen bu kadar çok kontrol dışı uyarıcı mevcut iken, öğrencilerden, farklı çeşit ve yoğunluktaki bilgileri öğrenmeleri beklenir. Ancak, çoğu zaman , bu bilgileri kendi bilişsel, psikolojik ve fizyolojik özelliklerine uygun

olan ortamda öğrenmelerini sağlamak ihmal edilir. Oysa ki bir çok eğitimcinin katıldığı görüş , etkili öğrenmenin, öğrencinin öğrenme farklılıklarına ve bireysel özelliklerine uygun ortam ve düzenlemelerle gerçekleştiğidir. Hatta öğrencilere kendi öğrenme yollarına uygun ortamlar sunmak , öğretimin en temel işlevlerinden biridir. Öğrenme ortamında uygulanacak etkinliklerin ve materyallerin seçiminde öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin bazı ortamlarda sunulan öğrenme etkinliklerine katılmaktan hoşlanırken, bazı etkinliklere katılma konusunda isteksiz davrandığı bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarında meydana gelen öğrenme daha kalıcı ve etkili olmaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Bu durumda önce öğrenci özelliklerinin bilinmesi, ardından da öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamının düzenlenmesi ve etkinliklerin belirlenmesi gerekir. Öğrencinin sahip olduğu yaş, cinsiyet, ön bilgiler, çevresel faktörler kadar *öğrenme stillerinin* de öğrenmeyi etkilediği göz ardı edilmemelidir.

Bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir. Günümüzde pek çok öğretmen, kendi stil özelliklerini yıllar boyu süren deneyim sonucunda ortaya koyabilmektedir. Bir öğretmen kendi öğrenme stilini önceden belirlerse, öğrencilerine daha verimli bir öğretim hizmeti sunabilir, hatta kendine özgü ders tasarımları geliştirebilir (Babadoğan, 2000). Ancak öğretmenlerin öğrencilere sadece kendi öğrenme stiline uygun olan etkinlikleri sunması hatalı bir davranış olacaktır. Çünkü yapılan tüm araştırmalar, öğrencilerin kendi tercihlerine uygun olarak çalıştıkları ve öğrendikleri zaman daha başarılı olduklarını göstermektedir. Öğretmenin yapması gereken, öğrencilerinin küçük yaşlardan itibaren öğrenme stilini bilmesi ve ona uygun çalışması için onlara rehberlik etmek , yol göstermektir. Böylece öğrenci daha etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirirken, öğretmenin de öğretim faaliyetlerinden beklediği sonuçlara ulaşma düzeyi artar.

Ekici (2003b)'ye göre nitelikli eğitim-öğretim ancak belirlenen amaçlara ulaşılma oranı ile ölçülebilir. Bu durum ise büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencinin öğrenme stillerindeki farklılığa göre düzenlenmesiyle sağlanabilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olması öğretmen için sınıf içi uygulamalarda zenginlik kaynağıdır. Özellikle eğitim-öğretim ortamları her bireyin sahip olduğu baskın (dominant) öğrenme stiline göre hazırlanmalıdır. Böylece stil destekli bir öğrenme ortamı tasarlanmış olur. Stil destekli öğrenme ortamında dikkat edilmesi gereken en önemli unsur, öğretilecek konunun tüm stillere nasıl uyarlanabileceğidir. Elden geldiğince tüm stillere sırayla hitap edecek etkinliklere yer vermeye çalışılmalıdır. Tüm stillere hitap edilmesi, sınıf içi düzeni bozan öğrenci davranışlarının büyük ölçüde ortadan kalkmasına da katkıda bulunacaktır.

2.3. DERS ÇALIŞMA

Önceki konularda daha kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel farklılıkların ve öğrenme stillerinin dikkate alınmasının gerekliliğinden bahsedildi. Öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması için dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da öğrencinin *çalışma alışkanlığı* edinmiş olmasıdır. Ancak çalışma alışkanlığı da doğru seçilmiş olmalıdır ki öğrenciyi istenen başarıya ulaştırsın. Peki nasıl bir ders çalışma alışkanlığı doğru olarak nitelendirilebilir? Bu sorunun herkes için geçerli olan, genellenebilir bir cevabı yoktur. Tıpkı *en iyi öğrenme stiline hangisi olduğu* sorusunun cevabının olmaması gibi.

Önemli olan her bireyin kendine uygun olan ders çalışma alışkanlığını bilmesi ve *verimli ders çalışma* eylemini gerçekleştirebilmesidir. Belki de çabaladığını, çalıştığını ifade eden , ailesinin de bu yönde gözlemlerde bulunduğu bir öğrencinin, başarısızlığının sebebini burada aramak gerekmektedir. Öğrenmesinin kalıcı olmasını sağlayamayan ama içinde bulunduğu süreci olumlu yönde değiştirmek ve başarılı olmak isteyen öğrenciye yapılabilecek yardım, gösterdiği çabayı doğru çalışma alışkanlığı ile pekiştirmek olmalıdır. Bu sebepten kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremediği için başarısız olan bir öğrencinin vazgeçmesini önlemek için, gerekli bütün doğru önlemlerin zamanında, öğretmen veya bizzat öğrenci tarafından

alınması, çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Aksi halde verimli ders çalışma becerilerine sahip olamayan öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için, gerek okuldaki başarı düzeyi ve gerekse meslek yaşamındaki başarı düzeyi düşük olacaktır (Yılmaz, 1987; Teker, 2002). Öyleyse, ders çalışma konusunda kendine uygun – kendisi için doğru- yolu izlemeyen bireyin sadece öğrencilik yıllarında değil tüm yaşamı boyunca bu durumun etkisini hissedeceği sonucuna varılabilir.

Literatürde öğrencilerin doğru çalışma tutum ve davranışlarına sahip olmaları ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Zimmerman ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan bir araç (SAMS-Study Attitudes and Method Survey) 1972 yılından bu yana bu amaçla kullanılmaktadır. ‘Çalışma tutumları ve yönelimleri’ adlı bu aracı uygulayan araştırmacıların pek çoğu, öğrencilerin bu araçtan elde ettikleri puanlarla okul başarıları arasındaki ilişkiyi aramışlardır. Örneğin, Knapp bir grup biyoloji öğrencisi üzerinde bir inceleme yapmış, öğrencilerin çalışma yöntemleri ve sistemleri ile okul başarıları arasında oldukça yüksek bir ilişki bulmuştur. Aynı şekilde Bowman ve Gowan da öğrencilerin başarılı olmalarını planlı çalışma alışkanlığı kazanmış olmalarına bağlamaktadırlar (Küçükahmet, 2001). Öyleyse öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının, başarı ile doğrudan ilişkili olduğu saptanmış ve önemle üzerinde durulmaya değer bir konu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında ilişki bulunduktan sonra sahip oldukları çalışma alışkanlıkları ve tutumları mercek altına alınmıştır. Bazı araştırmacılar, başarılı ve başarısız öğrencileri çalışma alışkanlıkları açısından karşılaştırma yoluna gitmişlerdir. Bu öğrenciler arasında doğru ayırımı yapabilecek aracı geliştirme çalışmalarından biri Wrean tarafından 1941 yılında geliştirilen çalışma alışkanlıkları envanteridir ve günümüzde de hala kullanılmaktadır. Tebaut da yaptığı klinik çalışmalar sonucunda başarısız öğrencilerin dört karakteristik özelliğini belirlemiştir: *Çalışmaya başlamak için motivasyon eksikliği, zevk alıcı prensiplere sahip olma eğilimi, geçici ilgilere yönelme, köklü öğrenme problemleri*. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları alanında en önemli çalışma ise 1954 yılında Holtzman ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. SSHA (Survey of

Study Habit and Attitudes) isimli araç farklı ülkelerde değişik amaçlar için kullanılmıştır. SSHA, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını saptama, akademik güçlükler yaşayan öğrencileri anlama ve onlara önerilerde bulunma amacıyla kullanılmaktadır. 1960'lı yıllarda SSHA'yı kullanan Casey, Lum, Pophan, Moore gibi araştırmacılar, başarılı ve başarısız öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumlarının birbirinden çok farklı olduğunu belirlemişlerdir (Küçükahmet, 2001).

Yukarıda bahsedilen araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki farklılık sadece zeka, hırs gibi özelliklerden kaynaklanmaz. Başarılı öğrenci 'kendi özelliklerini tanıyan ve bu çerçevede çeşitli ders çalışma ve öğrenme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilen öğrenci' olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım vd. , 2000, s. 236).

Başarı, yukarıda bahsedilen özelliklerden daha çok verimli ve etkili ders çalışmaya ve etkili bir öğrenme gerçekleştirmeye bağlıdır. Yani farklılık, öğrencilerin en iyi nasıl öğreneceklerinin, nasıl ders çalışmaları gerektiğinin, zamanlarını nasıl kullanacaklarının bilincinde olup olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Öğrenci, öncelikle kendi çalışma alışkanlıklarını gözden geçirmelidir. Sonrasında da verimli çalışma tekniklerini belirlemeli ve sahip olduğu kötü , işe yaramayan çalışma alışkanlıklarından vazgeçmelidir. Öğrenci, öğrenmeyi hedeflemeli ve öğrenmeyi gerçekleştirme yolunda kendi kapasitesine uygun çalışma yöntemlerini tercih etmelidir. Verimli çalışma yöntemi ; başarıyı arttırıcı nitelikte olmalı, kalıcı olmalı ve bilgileri transfer edebilme özelliğine sahip olmalıdır. Unutmamalıdır ki her öğrenci birbirinden farklıdır. Her birinde geliştirilmesi mümkün olan potansiyel güçler vardır. Uygun çalışma yöntemlerinin seçilmesi, potansiyellerin açığa çıkmasını destekler (Durmuş, 2005). Uygun çalışma yöntemleri seçilmediği takdirde öğrenci kendi öğrenmesini zorlaştırmış olur. Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip öğrenci ise öğrenmesini kolaylaştırıp, destekleyerek başarısını arttırır.

Verimli ders çalışma derken öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık

davranış tavrı ve alışkanlıkları kazanması kastedilmektedir. Bunların kazanılması için de belli başlı şu aşamalara dikkatlerin yoğunlaştırılması gerekir (Tan 1992):

1. Ders Çalışmaya Hazırlanma
2. Öğrenmek İçin Okuma
3. Ders Dinleme
4. Not Tutma
5. Sınava Hazırlanma ve Girme
6. Ödev Hazırlama ve Kütüphanelerden Yararlanma

Öğrenci başarısında etkili olan verimli çalışma alışkanlıklarından başlıcaları; düzenli ve sistemli çalışma, ödev yapma, not tutma, hatırlama, tekrarlama, okuma, sınavlara hazırlanma, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati bir noktaya toplayabilme ve problem çözme ile ilgili hususlardır. Bu hususlarla ilgili alışkanlıklar tek tek incelendiğinde her birinin başarının oluşmasında ayrı bir yerinin olduğu görülür. Her öğrencinin çalışma alışkanlıklarını çoğunlukla özel yaşamından kendine özgü yöntemlerle kendi değerler sistemi içinde kendi başına geliştirmesine karşın, bunların tümüyle eğitimsel açıdan uygun, verimli alışkanlıklar olduğu söylenemez. Kimi öğrenciler, kendilerine mal edebilecekleri çalışma alışkanlıklarını kazanmada güçlük çekerler, bunların neler olduğunu bilmezler. Bu noktayı göz ardı eden velilerin ve öğretmenlerin ders çalışma konusunda öğrencilerden beklentileri ise onların derslerine çok çalışmalarıdır. Oysa gerekli olan çok çalışmak değil verimli çalışma yöntemini kullanabilmektir (Arslantaş, 2001). Kaldı ki çok çalıştıkları halde başarılı olamayan öğrencilerin sayısı hiç de az değildir.

Geçmişte başarı için, aynı öneriyi içeren bir tek reçete sunulurdu ”çalışmak, çalışmak gene çalışmak” veya “çok çalışmak”. Bu reçetenin yanlış olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak, çağdaş başarı kavramı içinde eksiktir. Çünkü çağdaş başarı kavramı içinde, ‘çok çalışmak’ yerini ‘etkili çalışma’ ya terk etmiştir. ‘Etkili çalışmak’ ; zamanı, belirlenmiş amaçlar ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı olarak kullanmaktır. ‘Etkili çalışma’ programı içinde eğlenmeye, dinlenmeye, aileye, sevdiklerine zaman ayırmaya daima yer vardır (Baltaş, 1997).

Çok ders çalışmanın ötesinde etkili ve verimli çalışmak , başarılı olmak için uyulması gereken kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Gürsoy, 2007):

- Öğrenci kendine güvenmelidir , başarılı olacağına inanmalıdır.
- Rahat ve düzenli bir ders çalışma ortamı hazırlanmalıdır. Ders materyalleri çalışma ortamında kolayca ulaşılabilecek şekilde bulunmalıdır.
- Ders çalışırken başka olaylar düşünülmemeli, sadece o an yapılan çalışmaya yoğunlaşmalıdır.
- Ders çalışma esnasında tüm duyular öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde faal olmalıdır.
- Belli bir plan dahilinde çalışmaya özen göstermelidir.
- Çalışılan konunun ne kadar anlaşıldığına dair özdenetimler yapılmalıdır. Öğrenci neyi ne kadar öğrendiğinin farkında olmalıdır.
- Okuma hızının artırılmasına çalışılmalıdır.
- Uzun ve zor konuları bir seferde değil de parçalara bölerek çalışmak daha faydalı olacaktır.
- Derslerde öğrenilen bilgiler, mümkün olduğunca günlük yaşantımızda kullanılmalıdır.
- Öğrenilen bilgiler, ara sıra tekrar edilerek unutulması engellenmelidir. Daha önceleri hiç tekrar yapmayıp da tüm çalışmayı sınavdan önceki güne bırakmak da yaygın olan hatalardan bir tanesidir.
- Başarısız olacağına dair yersiz endişe ve korkuya kapılmamalıdır.
- Öğrenmemiz için gerekli olan dikkat, aynı anda birden fazla uyarıcı ile karşılaşınca dağılmaktadır. Bu sebeple ders çalışırken aynı anda müzik dinleme, televizyon seyretme gibi faaliyetlere yer verilmesi, dikkati dağıtarak çalışılan konu üzerine yoğunlaşılmasını engelleyecektir.

2.3.1. Ders Çalışmanın Ön Şartları

Etkili ve verimli bir ders çalışma alışkanlığına sahip olmak için bazı ön şartları yerine getirmek gerekir ki bunlar aşağıda verilmektedir.

2.3.1.1. Ders Çalışmaya Başlamak

İnsanı insan eder gayret ile çalışmak, fakat işin zor yanı çalışmaya alışmak (Durmuş, 2005).

Etkili ve verimli bir ders çalışma gerçekleştirmek isteniyorsa öncelikle *çalışmaya başlamak* gerekir. Çünkü sorun çoğu zaman çalışmaya başlayamamaktır. Öğrenci çalışmaya başlamak için istek ve azim duymalıdır. Öğrenmek için, ders çalışmak için istek ve azim duymayan bir öğrenciye hiçbir öğretmen, öğretim yöntemi veya öğretim materyali yardımcı olamaz. Öğrenmeye duyduğu ilginin düzeyi ise ne öğreneceğine ve niçin öğreneceğine bağlıdır. Ders çalışmasının sebepleri, öğreneceklerinin kendisine sağlayacağı faydalar öğrenci tarafından bilinirse ders çalışma için güdülenmesi kolaylaşır. Öğrenci ders çalışmanın kendisi için, kendi iyiliği için gerçekleştirmesi gereken bir eylem olduğunun farkına varmalıdır. Öğrenci, başarısını engelleyen veya arttıran özelliklerini bilmelidir. Verimli ders çalışma yollarını öğrenmek isteyen öğrencinin, önce bu yöndeki olumsuz alışkanlıklarını terk etmeye ve olumlu alışkanlıklar kazanmaya istekli olması gerekir. Buna karar verdikten sonra olumsuz alışkanlıklarını bırakmaya çalışırken, öte yandan da olumlu alışkanlıklarını pekiştirmek için çaba göstermelidir (Durmuş, 2005). Öğretmenler ve aileler ise öğrenciyi ders çalışmaya başlaması için teşvik etmeli ve olumlu ders çalışma alışkanlıkları kazanması için ona rehber olmalıdırlar.

2.3.1.2. Amaç Belirlemek

Verimli bir ders çalışma gerçekleştirebilmek için öğrencinin mutlaka ders çalışma amacını net bir şekilde belirlemiş olması gerekir. Amaçlar kısa vadeli ya da uzun vadeye yönelik olarak düşünülebilirler. Amacın olması ders çalışma eylemine başlamayı kolaylaştırır. Başarılı insanlar, belirledikleri amaçlara ulaşmış insanlardır. Öğrenci, amacına ulaşmak için verimli bir ders çalışma eylemi gerçekleştirmesinin gerekliliğinin farkına varmalıdır.

2.3.2. Verimli Ders Çalışmanın Temel Koşulları

Verimli ders çalışmanın koşullarını üç temel grupta ele alabiliriz.

- Fiziksel Koşullar
- Sosyal Koşullar
- Psikolojik Koşullar

2.3.2.1. Verimli Ders Çalışmanın Fiziksel Koşulları

Verimli ders çalışmanın fiziksel koşulları olarak *sağlıklı olma, beslenme düzeni, uyku düzeni, çalışma ortamı oluşturulması* sayılabilir. Bu fiziksel koşullar hakkında kısaca şunlar söylenebilir (Topbaş, 2009):

- Öğrencinin verimli bir ders çalışma süreci gerçekleştirebilmesi için öncelikle sağlığı yerinde olmalıdır. Herhangi bir sağlık sorunu yaşayan bir bireyin elindeki işe yoğunlaşması, öğrenci ise ders çalışması normal şartlar altında pek mümkün değildir. Bu nedenle de öğrenci, öncelikle sağlık durumuna özen göstermelidir.
- Sağlığı korumanın koşullarından biri de öğrencinin dengeli ve düzenli bir beslenme tarzına sahip olmasıdır ki beslenme, öğrencinin ders çalışması ile de yakından ilişkilidir.
- Uyku düzeni öğrenmemizi ve ders çalışmamızı etkileyen bir diğer faktördür. Gündüz çalıştığımız konuların beyin tarafından işlenmesi ve kalıcı hale getirilmesinde uyku birinci derecede önem taşımaktadır. Uykusuzluk halinde, konulara yoğunlaşma en az miktarda gerçekleşir ve öğrenme de en alt düzeyde olur.
- Verimli ders çalışmanın fiziksel koşullarından bir diğeri etkili ders çalışma ve öğrenme için uygun çalışma ortamının oluşturulmasıdır. Çalışma ortamı denilerek, çalışma odası, çalışma masası, çalışma materyalleri gibi unsurlar kastedilmektedir. Çalışma ortamı öğrencinin çalışma özelliğine uygun olmazsa,

yapılan çalışmalardan istenen verimi almak güçleşir. Çalışma ortamı konusundan ilerleyen kısımlarda daha ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

2.3.2.2. Verimli Ders Çalışmanın Sosyal Koşulları

Öğrencinin günlük yaşantısında etkileşimde bulunduğu, içinde yer aldığı farklı sosyal ortamlar vardır. Bunları *ailesi, öğretmenleri ve arkadaş grubu* olarak ele alabiliriz. Bu sosyal grupların da öğrencinin ders çalışması üzerinde etkili olması kaçınılmazdır. Bu grupları teker teker aşağıdaki gibi değerlendirebiliriz:

- Aile, öğrencinin verimli ders çalışmasında ve dolayısıyla başarılı olmasında en önemli sosyal ortamdır. Ailenin içinde bulunduğu çevre, aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim durumu, anne baba ve kardeşlerle iletişim durumu öğrenciyi etkilemektedir. Huzurlu bir aile ortamının sağlanması, çocukların ders başarılarının yükselmesinde önemli bir rol oynar. Aile ortamındaki olumsuzluklar, çocukları sanılandan çok daha fazla etkilemektedir.
- Arkadaş ortamının yapısı da çocuğun ders çalışma alışkanlıklarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Arkadaş grubunda bulunan üyelerin ders çalışma konusundaki tutumlarının ve takındıkları tavırların öğrencinin üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olacaktır. Şöyle ki; arkadaşları ders çalışmaktan hoşlanmayan veya başarısızlığı kanıksamış kişilerden oluşuyorsa onun da verimli ders çalışma alışkanlığını kazanması zorlaşacaktır. Aksine, arkadaş grubu ders çalışmayı ve diğer etkinlikleri planlı olarak gerçekleştirmekten yanaysa bu durum öğrencinin verimli ders çalışmasını destekleyecektir.
- Öğretmenin tutum ve davranışlarını da göz ardı etmemek gerekir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde sorunlar söz konusu ise veya öğrenci öğretmene karşı olumsuz duygular besliyorsa bunun sonucu olarak ders çalışmayı da istemeyebilir. Tam tersi durumda ise öğretmenin sevgisini ve beğenisini kazanmak amacıyla daha istekli ders çalışır ve okula hazırlıklı gider. Sonuç olarak, sınıf yönetimi, eğitsel rehberlik yapabilme ve iletişim becerileri bakımından donanımlı bir öğretmen öğrencilerinin verimli ders çalışmasında olumlu yönde etkili olacaktır.

2.3.2.3. Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Koşulları

Psikolojik olarak güçlü olan, sorunlar yaşamayan bir öğrenci öğrenme sürecinde, ders çalışırken karşısına çıkan engelleri daha çabuk aşmakta ve başarıya daha rahat ulaşmaktadır. Öğrenci, ilk olarak kendisini, sahip olduğu özellikleri tanıyarak, bilerek işe koyulmalıdır. Bir işin verimli olması, işi yapacak kişinin kendi baskın özelliklerini bilerek ve işi bu özellikler doğrultusunda yapılandırarak sonuçlandırmasıyla sağlanabilir. Başarıyla tamamlanan işlerin çoğunda baskın özellikler belirleyici olmaktadır. Bu durumda, öğrencinin çalışmaya koyulmadan önce, kendi öğrenme özelliklerini bilmesi önemli hale gelmektedir (Topbaş, 2009). Öğrenirken tercih ettiği yol (öğrenme stili), baskın olan zeka türü, zaman yönetimi, konuyu öğrenmek için duyduğu kararlılık ve isteklilik düzeyi kişinin kendisi hakkında bilmesi gereken öğrenme özelliklerinden başlıcalarıdır.

2.3.3. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını ve Tutumlarını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin sayısı oldukça fazladır. Küçükahmet'e (2001) göre, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını etkileyen başlıca faktörler ile bu konuda yapılan çalışmalar aşağıdaki başlıklar altında gruplandırılmıştır.

2.3.3.1. Öğrencilerin Öğrenmeye ve Ders Çalışmaya Yaklaşımları

Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarını şekillendiren ' kendilerinin çalışma yaklaşımları'dır. Öğrencilerin bu yaklaşımlarını saptama çalışmaları yapan araştırmacılar, bulgularına dayanarak öğrencilerin çalışmaya yaklaşımlarını iki grupta toplamışlardır: Derin yaklaşım ve Yüzeysel yaklaşım.

Derin yaklaşımda öğrenci anlamlı bir öğrenme motivasyonuna sahiptir. Bütün dikkatini anlamaya verir, bilgileri yaratıcı ve aktif biçimde öğrenir. Bilgileri ezberlemektense anlamaya çalışır. Okumaktan ve okudukları üzerinde düşünmekten

zevk alır. Sınavlarda rahattır. Bilgi düzeyindeki soruların yanı sıra anlama ve kavrama düzeyindeki soruları da doğru cevaplar.

Yüzeysel yaklaşıma sahip birey ise, derin yaklaşımın tersine olayları ve fikirleri ezberler, rutin bir öğrenme temposu izler. Ezberlemek, ders çalışmalarının temelini oluşturur. Öğrenmenin ezberlemek anlamına geldiğini düşünür. Okuma çalışmalarından sıkıntı duyar. Sınavlarda gergin olur. Genellikle, sınav sırasında vakit de müsait olduğu halde cevaplarını kontrol edememekten ya da bildiklerini bile yazamamaktan yakındır. Bilgi düzeyindeki soruları cevaplamada daha başarılıdır.

2.3.3.2. Ödevler

Ödevler, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri bakımından önemli ve gerekli çalışmalardır. Aynı zamanda, hazırladığı ödevler öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıklarının ne ölçüde iyi olduğunun en önemli göstergesidir. Zamanında ve titiz bir biçimde ödev hazırlayan öğrenci ile baştan savma ödev hazırlayan ya da hiç hazırlamayan öğrencinin çalışma tutum ve alışkanlıklarının birbirinden farklı olduğu kesindir. Ödevlerini zamanında ve en iyi şekilde hazırlamaya gayret gösteren bireyler verimli çalışma alışkanlığı edinecek ve ilerleyen yıllarda da tüm işlerinde küçük yaşta edindiği çalışma disiplininin olumlu etkileri görülecektir.

2.3.3.3. Çalışma Ortamı

‘Çalışma ortamı’ kavramı ile kastedilen öğrencinin okul dışında okulla ilgili etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortamdır. Öğrencinin ailesindeki kişilerle olan ilişkileri, eve misafir gelmesi, çalıştığı yerin düzeni gibi pek çok faktörün öğrencilerin iyi ya da kötü ders çalışma alışkanlıkları kazanmasında etkisi olmaktadır.

Öğrencilerin ailelerinin onlara karşı yanlış tutumu, ilgisizliği ya da aşırı ilgisi, baskısı, sertliği, sevgisizliği gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmadan soğumalarına ve vazgeçmelerine neden olabilmektedir. Bazı öğrenciler de sırf ailesini cezalandırmak

adına ders çalışmamaktadır, böylece kendince onların beklentisini yerine getirmeyerek tepkisini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yanlış çalışma alışkanlıkları edinmeleri sadece ailenin tutumundan değil, çalışma ortamındaki tüm faktörlerden etkilenir. Çalışma ortamında televizyon bulunması bile öğrencinin çalışma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemektedir çoğu zaman. Aile içi ilişkilerde sorun yaşanmaması ve ders çalışmaya elverişli bir çalışma ortamının olması öğrencinin ders çalışmaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar edinmesine destek olmaktadır.

2.3.3.4. Okulda Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin sadece evlerinde değil okul ortamında da verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmış olmaları gerekmektedir. Doğru ve verimli bir çalışma alışkanlığı kazanmak isteyen öğrenci okul kütüphanesinden yararlanmayı, araştırma yapmayı bilmelidir. Ancak pek çok öğrenci kütüphaneden nasıl yararlanacağını, nasıl araştırma yapacağını bilmemektedir. Okulda yaptığı çalışmalar, öğrenciye ders çalışması gerekirken nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır.

2.3.3.5. Öğretmen- Öğrenci İlişkisi

Öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinin sadece ders çalışma alışkanlıklarında değil kişilik oluşumlarında büyük etkisi olmaktadır. Öğretmenin kişiliği, davranış ve tutumları öğrencilerinin de kişiliğini şekillendirmektedir. Cogan yaptığı bir çalışmada öğretmenin davranışlarının öğrencileri iki farklı şekilde etkilediğini ileri sürmüştür. İlk olarak, öğretmen davranışı öğrencide endişe ve uzaklaşma isteği yaratır. İkinci olarak ise sevgi, saygı ve yaklaşma isteği yaratır. Birinci durumda öğrenci ders çalışmaktan soğur veya yalnızca gerektiği kadar çalışır. İkinci durumda ise tamamlaması gereken çalışmaların ödevlerin dışında, kendi arzusuyla ek çalışmalar da yapar. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerine karşı olumlu davranış ve tutumlar içinde olmaları, öğrencileri ders çalışmaya ve başarılı olmak için etkili ders çalışma alışkanlıkları edinmeye yöneltmektedir.

2.3.4. Ders Çalışma Davranışına Neler Etki Eder?

Öğrencinin ders çalışmaya hazır hale gelmesi için öncelikle bedensel ve ruhsal olarak hazır olması, ders çalışmayı engelleyecek olumsuz faktörlerin bulunmaması ve ortamın ders çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiş olması gerekir. Bu unsurlar, aşağıda iki başlık altında ele alınmaktadır.

2.3.4.1. Ders Çalışma Davranışını Olumsuz Etkileyen Faktörler

Ders çalışmayı olumsuz yönde etkileyen faktörler ders çalışan kişinin kendisinden kaynaklanabileceği gibi, ders çalışılan ortamdan da kaynaklanabilir. Öğrencinin dikkatinin dağılmasına neden olan, ders çalışmasını ve öğrenmesini engelleyen durumlar genel olarak aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Uluğ, 1996, s. 55):

1. Dersle ilgili olmayan konu ve sorunların zihni meşgul etmesi.
2. Çalışma ortamında dikkati dağıtacak uyarıcıların bulunması.
3. Öğrencinin çalışırken gereksiz ayrıntılarla oyalanması.
4. Çalışma yerinde olumsuz uyarıcıların bulunması.
5. Öğrenilecek olan bilgilerin sistemsiz, zor ve karışık olması.
6. Öğrencide yetersizlik duygularının bulunması.
7. Planlı olmayan, düzensiz ve amaçsız çalışma.
8. Bedensel bir rahatsızlığın olması.

Aşağıda öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen bazı faktörler açıklanmaktadır.

- **Başarısız Olma Endişesi Taşıma**

Pek çok öğrenci ders çalışma sürecinde özellikle de sınava hazırlanırken, başarılı olamayacağına dair endişeler taşır. Oysa ki endişelere kapılmak, kişinin sağlıklı düşünmesini ve karar vermesini engeller. Endişe duyan öğrencinin ders çalışmaya güdülenmesi zorlaşır. Bir taraftan sınavda başarılı olup olamayacağını düşünürken diğer taraftan da başarısız olma durumunda etrafındaki insanlarla yaşayacağı

sorunları düşünen öğrenci endişeye kapılır. Öğrenci bu tür olumsuz düşüncelerin kendisine fayda sağlamayacağına tam tersine verimli bir ders çalışma süreci gerçekleştirmesine engel olduğunun farkına varmalıdır. Endişelerden kurtulmak için, ders çalışma sürecini planlamak da etkili olacaktır (Özcan, 2006). Öğrenci gerekirse öğretmeninden, ailesinden, okulundaki rehber öğretmeninden bu konuda yardım istemelidir.

- **Zihnin Başka Şeylerle Meşgul Olması: Hayal Kurmak**

Hayal kurmak çalışmaya başlayan öğrencinin çalışmasını engelleyen ya da erteleyen bir durumdur. Öğrencinin dikkatini çalıştığı konuya yoğunlaştıramamasına ve zaman kaybına yol açar. Öğrenci ders çalışma esnasında hayal kurmaktan vazgeçemiyorsa, çalışmaya ara vermelidir (Özcan, 2006). Ancak verilen ara sırasında televizyon, telefon gibi başka dikkat dağıtıcı etkinliklere yönelmek ders çalışmaya dönüşünü daha da zorlaştıracaktır.

2.3.4.2. Ders Çalışma Ortamının Düzenlenmesi

Her sınıfta öğretmenleri tarafından başarısız (veya tembel) olarak nitelendirilen üç – dört tane veya daha fazla sayıda öğrenci bulunur. Bu öğrenciler ders çalışmaya yeterince zaman ayırmadıkları için öğretmenleri tarafından eleştirilirler. Aslında bu öğrenciler kendilerine yetersiz/yanlış yöntemlerle öğretilmek istenilenlerden zevk almadıkları ve nasıl daha iyi öğrenebilecekleri konusunda kendilerine yol gösterilmediği için başarısızdırlar (Titiz, 1996). Öğrencinin nasıl, hangi koşullarda daha iyi öğreneceğini bilmemesi öğrenmesini olumsuz yönde etkileyip başarısız olmasına neden olur.

Öğrenme sürecinin gerçekleştiği ortamın öğrenme sürecini etkilediği günümüzde kabul edilen bir olgudur. Çalışma ortamının belli özelliklere sahip olması öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi, çalışmaya ayrılan zamanın en verimli şekilde geçirilmesine de olanak sağlar. Öğretmenler genellikle öğrencilerin sessiz, düzenli ortamlarda, oturarak ve sessizce dinleyerek daha iyi öğrenebileceklerini düşünmektedirler.

Aileler de çocukları evde ders çalışırken sessiz bir odada, tek başına ve düzenli bir masanın başında çalışmasını beklerler (Erden ve Altun, 2008). Ancak çocukların farklı koşullarda çalışmayı tercih edebilecekleri de göz ardı edilmemelidir. Bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olmaları gibi farklı ders çalışma ortamı tercihlerinin olması da normal karşılanmalıdır.

Her ne kadar herkese tam anlamıyla uyan bir çalışma ortamı modeli ortaya konamazsa da, çalışma odasının döşenme biçiminin ve içindeki eşyaların ilgi ve dikkati etkilediği bilinmektedir (Baltaş, 1997). Aşağıda öğrencilerin çalışma ortamı tercihleri ;*çalışma odası , ses, aydınlatma, vücut duruşu, etkileşim, ısı, renk, yiyecek* gibi farklı başlıklar altında ele alınmaktadır.

- **Çalışma Odası**

Çalışma odası öğrencinin öğrenme tercihlerine uygun düşecek şekilde hazırlanmalıdır. Odada bazı standartlar olmalıdır ancak içinde bulunan kişinin özelliklerini de yansıtmalıdır. Çocuk ruhuna uygun olmalıdır, sıkıcı olmamalıdır En önemlisi, öğrenci çalışma odasında kendisini rahat hissetmeli, çalıştığı yeri bir nevi karantina bölgesi olarak görmemelidir (Erdoğan, 2006). Çocuğun kendisine ait bir çalışma odası yoksa evin bir köşesi onun ders çalışabilmesi için düzenlenmelidir. Önemli olan öğrencinin orada rahatsız edilmeden ders çalışabilmesidir. Çalışma ortamı iyice havalandırılmış olmalıdır.

Çalışma masası pencerenin hemen yanında olmamalı, böylece çalışan kişinin yazın sıcaktan, kışın soğuktan etkilenmesi engellenmelidir. Cam kenarında oturan çocuğun dışarıdaki uyarıcıların etkisiyle dikkatini derse yoğunlaştırmada güçlük çekebileceği de hesaba katılmalıdır. Çalışma masasının kullanımıyla ilgili aşağıda belirtilen hususlara dikkat edilmelidir (Baltaş, 1997):

- Çalışma masası, ders çalışmak için tercih edilen alan olmalıdır. Çalışmayı bu alanın dışına kaydırmamak yararlıdır. Başka odada çalışmak, koltuğa geçmek yerine bütün ders çalışma faaliyetleri çalışma masasında gerçekleştirilmelidir.

- Çalışma sırasında dikkatiniz dağılırsa, yapılacak şey çalışma masasını terk edip çalışmaya ara vermektir.
- Çalışma masası her çalışmanın ardından düzenlenmeli, bir sonraki çalışmaya hazır olmalıdır. Böylece çalışmaya başlamak kolaylaşır.
- Çalışmaya başlamadan önce çalışma sırasında gerekli olacak her türlü malzemenin el altında bulunması, çalışmaya başladıktan sonra masa başından ayrılmayı gerektirecek kopmalara engel olur.
- Öğrencinin ona özel bir çalışma masası yoksa ve yemek masası çalışma masası olarak da kullanılıyorsa, hiç olmazsa örtüsünü değiştirerek, üzerine bir çalışma lambası ekleyerek masayı ders çalışma amacına hazır etmek yerinde olur.

Kimi öğrenciler çalışma esnasında sandalyede, kimileri ise koltukta oturmayı tercih eder. Ancak çok rahat sandalye ve koltuklar öğrencinin gevşemesine ve dikkatinin dağılmasına yol açabilir.

- **Ses**

Öğrenciler ders çalışırken ses konusundaki tercihleri de farklılık gösterir. Bazı öğrenciler fısıltı şeklindeki en ufak sestən rahatsız olurken bazıları da kısık bir müzikle ders çalışmayı tercih eder. Baltaş (1997)'a göre insan beyni aynı anda birçok uyarıyı alabilir ancak dikkati yalnızca bir tek noktaya odaklanabilir. Bir başka ifadeyle, daha iyi öğrenmek için gerekli olan düzeyde dikkat, ancak bir tek noktada toplanabilir. Bu sebeple insanın hem müzik dinleyip, hem de ders çalışması mümkün değildir. İnsan ya müzik dinler, ya ders çalışır. Ders çalışırken müzik dinlemek, zevkle müzik dinlemeyi de engeller. Çalışma ortamının sesli olmasının öğrenmeyi ve ders çalışmayı güçleştireceği yaygın bir kanıdır. Gerçekten bazı çocukların düşünürken, çalışırken ve bir iş yaparken tamamen sessiz bir ortama ihtiyaçları vardır. Sessiz ortamda verimli çalışan böyle çocuklara mümkünse evde sestən uzak bir çalışma odası veya köşesi ayrılması, ders çalışırken müzik seti, televizyon, müzik seti gibi aletlerin kapatılması faydalı olacaktır. (Erden ve Altun). Bu durumun tersi de söz konusu olabilmektedir. Bazı çocuklar da tamamen sessiz ortamlarda ders

çalışmamaktadırlar, hatta fazla sessizlik dikkatlerinin dağılmasına neden olmaktadır. Çalışırken sese ihtiyaç duyan çocuklar, evde günlük işlerin arasında ders çalışabilecekleri gibi çalışma odalarında çok yüksek sesli olmamak şartıyla müzik eşliğinde de çalışabilirler.

- **Aydınlatma**

Çocuğun ışık tercihinin (loş, aydınlık vb.) göz önünde bulundurulması ve daha rahat, verimli çalışmasına olanak tanıyacak şekilde ortamın aydınlatılması yerinde olacaktır. Literatürde, çalışma ortamının nasıl aydınlatılması gerektiğine dair araştırmacıların birleştiği ortak nokta, görme ve çalışma açısından en uygun ışığın doğal ışık, yani güneş ışığı olduğudur. Güneş ışığı yetersiz kaldığında yapay ışıklar (lamba, floresan) kullanılmaktadır. Abdussamed (2007) güneş ışığından sonra en uygun aydınlatmanın floresan lambalar tarafından sağlandığını savunur. Erden ve Altun (2008) ise aksine, maliyeti diğer lambalara göre daha düşük olan floresan lambaların okullarda ve evlerde kullanımının göz sağlığı açısından sakıncalı olduğunu belirtmişlerdir. Yurtdışında yapılan araştırmalar da floresan ışığının hem çocukları hem de yetişkinleri olumsuz etkilediğini, baş ağrısına, okuma güçlüğüne, gerginliğe ve hiperaktif davranışlara neden olduğunu göstermiştir (Willis ve Hodson, 1999). Araştırmaların sonucuna dayanarak, okulda floresan ışığının etkisi ile gözleri yorulan öğrencinin evdeki çalışma ortamında daha az parlak ve gözleri yormayacak şekilde ışık düzenlemesi yapılması önerilebilir.

- **Vücut Duruşu**

Öğrencilerin ders çalışırken tercih ettikleri vücut duruşları da birbirinden farklılık göstermektedir. Baltaş (1997), ders çalışmak için en uygun durumun çok yumuşak olmayan bir sandalyede dik olarak oturmak olduğunu ; yatarak, uzanarak ders çalışmanın gevşemeye yol açacağını ve öğrenmeyi engelleyeceğini savunur. Ancak masa başında dimdik oturarak ders çalışmayı tercih eden çocuklar olduğu gibi, ayakta gezinerek, yatak, kanepe veya halının üzerinde uzanarak çalışmaktan

hoşlanan çocuklar da vardır. Bu tarz ders çalışmayı tercih eden çocuklar, daha çok kinestetik öğrenme stiline sahiptirler ve uzun süre masa başında oturmaları zordur.

- **Etkileşim**

Bazı çocuklar ders çalıştığı ortamlarda yalnız olmayı tercih ederken, bazıları ise ortamda kendisinden başka birilerinin daha olmasına ihtiyaç duyar. Tek başına çalışmayı tercih eden çocuklar, evde odaya çekilerek kimseden yardım almadan çalışırlar. Ayrı bir odaları yoksa masayı duvara yaslamak, çalıştıkları yeri paravan, dolap yardımıyla ayırmak gibi çözümler üretilebilir (Erden ve Altun, 2008). Çalıştıkları ortamda başkalarının bulunmasını isteyenler ise iki grupta incelenebilir. Birinci gruptakiler, ortamda bulunan diğer kişilerle etkileşim kurmazlar, etrafta birilerinin olması onlar için yeterlidir, salonda, oturma odasında veya mutfakta sessizce ders çalışırlar. İkinci gruptakiler ortamda bulunan diğer kişilerle etkileşimde bulunmak isterler. Çalışma sırasında öğrendiklerini etrafındakilerle paylaşmaya ihtiyaç duyarlar. Ebeveynleri veya arkadaşları ile ders çalışmak bu tip öğrencilerin beklentisini karşılar.

- **Sıcaklık**

Bazılarımız için sıcak sayılan bir ortamda bazılarımız üşümektedir. Her ne kadar sıcaklığın algılanması görece olsa da Dunn ve Dunn tarafından çalışma ortamı için en uygun sıcaklık 19-20 derece olarak ifade edilmiştir (Dunn ve Dunn, 1992). Çalışma ortamının sıcaklığı ideale yakın derecede ve öğrenciyi rahatsız etmeyecek şekilde ayarlanmalıdır.

- **Çalışma Ortamının Rengi**

Her bireyin giyiminde kuşamında, eşyalarında olduğu gibi çalıştığı, iş yaptığı ortam için de renk tercihi farklı olacaktır. Bir de psikologların, renklerin insanlar üzerinde yarattığı farklı etkilere dair dile getirdikleri görüşlere de gündelik hayatta sıklıkla gazete ve dergilerde rastlamaktayız. Aileler bu görüşleri ve çocuklarının renk

seçimlerini değerlendirerek öğrenciye severek çalışacağı, onu sıkmayacak bir çalışma ortamı hazırlamalılardır.

- **Yiyecek – İçecek**

Acıkan bir çocuğun derse olan ilgisi azalır, öğrenmesi etkilenir. Bu sebeple, az ama sık sık bir şeyler yeme, içme ihtiyacı duyan öğrencilerin ders çalışırken atıştırmasına ve yanında su bulundurmasına izin vermelidir.

2.3.5. Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi verimli ders çalışmanın en önemli gereklerindendir. Verimli bir ders çalışma süreci geçirmek isteyen öğrenci zamanını nasıl kullanacağını planlamalı ve zamanını en iyi şekilde yönetmeyi bilmelidir. İyi bir öğrenme süreci aslında, iyi bir zaman yönetme sürecidir.

Zaman yönetimi insanın kendisini yönetebilmesi, örgütlü ve planlı programlı olabilmesidir. Dolayısıyla insanların zamanlarını etkili ve verimli kullanamamalarının, onu gerektiği gibi yönetememelerinin altında kendilerine söz geçirememeleri, kendilerini kontrol edememeleri yatar. Çünkü zamanın çoğu başkaları tarafından değil insanın kendisi tarafından boşa harcanmaktadır (Özgen ve Doğan, 1997).

Öğrencinin amaçlı, kararlı olması ve bir plan dahilinde çalışması zamanın iyi yönetilmesini sağlar. Ayrıca, yapılacak işlerin öncelik sırasına göre ayarlanması da önemlidir. Zamanı geri getirmek veya değiştirmek imkansızdır (Erdoğan, 2006). Bu nedenle onu elimizden geldiğince iyi değerlendirmemiz gerektiği unutulmamalıdır.

Öğrencinin çalışmaları için gerekli olan zamanı ayarlama ve düzenlemede sorumluluk da kendisine ait olmalıdır. Öncelikle öğrencinin, zamanını çalışmaya ayırma konusundaki fedakarlığı kabul etmesi ve hedef belirlemesi gerekmektedir. Çünkü zamanı etkin yönetmek ya da kullanmak, sahip olunan her saati, her dakikayı

belirli bir amaç doğrultusunda planlayarak kullanmak anlamına gelmektedir (Uğur, 2000). Başarılı olmayı hedefleyen öğrenci de zamanın belli bir kısmını bu konuda çaba sarf ederek harcaması gerektiğini bilmelidir. Fakat her zaman uzun süre çalışmak ve sonucunda yorulmakla netice başarı olmamaktadır. Önemli olan planladığı zaman dilimi içerisinde yaptığı faaliyetlerin kalitesidir. Bunun yanında belirlediği zaman dilimi içerisindeki faaliyetleri gerçekleştirememesi, ertelemeye gitmesi planı aksatacağından zaman kaybına neden olacaktır. Nedeni ne olursa olsun erteleme ölümcül bir zaman hırsızdır (Smith, 1998). Etkili bir zaman yönetiminin temel prensibi bir plan dahilinde, düzenli olarak ve ertelemeden ders çalışmak olarak özetlenebilir.

Kuşkusuz, çocukların en verimli olarak ders çalıştıkları ve daha kolay öğrendikleri saatler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Genel kanı, uykudan yeni uyanıldığında, sabahın erken saatlerinde öğrenmenin en iyi ve etkili şekilde gerçekleşeceği yönündedir. Ancak çocukların verimli çalışma saatleri kalıtsal özelliklerine, yaşam koşullarına ve içinde buldukları çevreye göre de şekillenmektedir. Okulda her öğrencinin tercih ettiği çalışma saatlerini göz önünde bulundurup ders programını ona göre oluşturmak mümkün değildir. Ancak evde çocuğun çalışma tercihlerine göre zaman planlaması yapılabilir.

Zaman yönetimi konusunda sıklıkla karşılaşılan bir sorun, sınava hazırlanmayı son güne bırakmaktır. Öğrenci, öğrendiklerini günü gününe tekrar ederek pekiştirmeli ve sınava hazırlanmayı dar bir zaman dilimi içine sıkıştırmamalıdır. Son ana bırakılan çalışmalar, zaman yönetimi becerisinin kazanılmadığının göstergesidir, aynı zamanda da stres ve başarısız olma endişesi taşıyan öğrencinin etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesini de engellemektedir.

2.3.6. Ders Çalışma Yöntemleri

Öğrenciler her gün zamanlarının bir kısmını ders çalışmaya veya sınavlara hazırlanmaya ayırırlar. Ancak yaptıkları çalışmaların verimli olması ve sonuç vermesi bir takım ders çalışma alışkanlıkları edinmiş olmalarına ve sahip oldukları çalışma becerilerine bağlıdır. Çalışma becerisi Türkoğlu (1989) tarafından ‘ öğrenme amacıyla belirli yöntemlerin etkili bir biçimde kullanılması’ olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri ders çalışma yöntemleri farklılıklar gösterir. Önemli olan kişinin kendisine en faydalı olacak, etkili biçimde öğrenmesini destekleyecek , onu başarıya ulaştıracak olan yöntemi kullanmasıdır.

2.3.6.1. Aralıklı Çalışma / Toplu Çalışma

Öğrencilerin ders çalışma süresi ile ilgili tercihleri farklılık gösterir. Bir yanda günde bir saat veya haftada üç gün ikişer saat gibi planlamalar dahilinde düzenli aralıklarla ders çalışan öğrenciler vardır. Bu yöntem *aralıklı çalışma* denir. Diğer yanda ise, bütün dönem boyunca nadiren konulara göz gezdiren fakat sınavdan hemen önce yoğun bir ders çalışma süreci yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu çalışma şekli ise *toplu çalışma* olarak adlandırılır (Özbeý, 2007). Aralıklı çalışmada amaç nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirmek, toplu çalışmada ise kısa sürede sınava hazırlanmaktır. Oysa ki öğrenciler önce aralıklı çalışmalar gerçekleştirip sınavdan önce de toplu tekrar yaparsa hem sınav stresini daha az hissedecek , hem de sınavda daha başarılı olacaktır.

Aralıklı çalışma ayrıca, ‘ öğrencinin ders çalışırken belirli aralıklarla (her saatte bir on dakika gibi) dinlenerek zihin yorgunluğunu gidermesi’ olarak da tanımlanmaktadır. Aksi durumda ise, uzun saatler boyunca zihnini dinlendirmeden ve ara vermeden, çalışması gereken konular bitene kadar çalışır. Yapılan araştırmalar, belli zaman dilimlerine bölüştürülmüş çalışmanın, genel olarak tek bir zaman dilimindeki yoğun çalışmadan daha verimli olduğunu ortaya koymuştur (Abdussamed, 2007). Öğrenci sınavdan önceki gün yoğun bir şekilde çalışarak da sınavdan yüksek not alabilir. Genellikle de bilgileri ezberleme yolunu seçer. Ancak

uzun vadede zihnindeki bilgiler kalıcı olmaz ve çabuk unutulur. Bilgilerin çabuk unutulması, kalıcı olmaması öğrenmenin gerçekleşmediğine işarettir. Hem kesintisiz yoğun çalışma, öğrencide yorgunluğa ve ders çalışmaktan bıkmaya da yol açabilmektedir. Ayrıca aralıklı çalışma, öğrencinin düzenli bir ders çalışma alışkanlığı edinmesine de katkıda bulunacaktır hiç şüphesiz.

2.3.6.2. Bütüncül /Bölerek (Parçalı) Çalışma

Bütüncül çalışma, ezbere dayalı bir ders çalışma yöntemidir. Bu yöntem, ders kitabının bir çok konu içermesine rağmen baştan sona tekrar tekrar okunarak, sonunda düşüncenin bir bütün olarak incelenmesi, böylece ezberlenmesi esasına dayanır. Bölerek ders çalışma yöntemi ise, kitabın veya konunun bütününe bölümlere ayrılıp bunların her birinin teker teker ele alınması ve çalışılmasıdır (Abdussamed, 2007). Bu iki yöntemden hangisinin daha iyi olduğu eskiden beri tartışılmaktadır. Oysa ki her iki yöntemin de iyi ve kötü yönleri vardır. Çalışılacak konu uzun veya zor değilse, konular bütünlük halinde ve birbiri ile bağlantılı ise bütüncül çalışma yolunu tercih etmek daha uygun olacaktır. Diğer taraftan, çalışılacak konu uzun ve zor ise, konuların her biri kendi içinde bir bütün oluşturacak şekilde parçalara ayrılması ve her birinin teke tek ele alınması tercih edilebilir. Öğrenci çalıştığı dersin , konunun özelliklerini göz önünde bulundurarak uygun olan yöntemi seçer veya iki yöntemi aynı anda da kullanabilir. Şöyle ki; önce bütüncül çalışmaya uygun olarak konuyu bir bütün olarak ele alır ve genel olarak öğrenir. Ardından da zorlandığı kısımları belirler ve sadece onları tekrar çalışır ki bu sefer de parçalı çalışmanın mantığına uygun hareket etmiş olur.

2.3.6.3. Not Tutma ve Notları Gözden Geçirerek Çalışma

Not tutmak, ders esnasında kitaptaki metnin kenarlarına konuyla ilgili küçük notlar yazmak etkili ve verimli öğrenmeyi pekiştirir. Not tutan bir öğrenci böylece hem konuyu tekrar eder, hem de öğreneceği yeni bilgiler için hazırlık yapmış olur. Not tutma, bilinmeyen sözcüklerin ve önemli yerlerin altına çizme, anlaşılmayan yerleri işaretleme öğrencinin bu kısımlara dikkatini daha fazla yoğunlaştırmasını sağlar. Not

tutma faaliyeti kişiden kişiye farklılık gösterir. Kişi, tuttuğu notlara farklı anlamlar yükleyebilir, notlarını kendine özgü şekillendirebilir. Bazen kısaltmalar kullanma, bazen özetlemeler yapma bazen de olduğu gibi yazma tercih edilebilir (Erdoğan, 2006).

Not alma sırasında dinleyici aktif bir yol izler ; yazdığı şey üzerine düşünür ve belleğine yerleşmesine yardımcı olur; notlar yeniden ele alınıp okunduğunda aradan uzunca bir zaman geçmişse bile çalışmanın önemli bir bölümü çok net bir biçimde hatırlanacaktır (Simonet, 1995, s:39). Öğrencilerin büyük bir kısmı not tutma tekniğini bilmemektedir. Not tutarken şunlara dikkat edilmelidir (Gazioğlu, 2009):

- Öğretmenin anlattığı konunun ana fikri ve anlamları kavrayıncaya kadar beklenilmelidir.
- Zamanın çoğu yazmakla değil fikirleri kavramaya çalışmakla geçirilmelidir.
- Konu; grafik, şekil, istatistik, vb. bilgilere dayalı olarak anlatılıyorsa notlar arasına bunlar da alınmalıdır.
- Önemli fikir ve paragrafların aynen yazılmasında fayda vardır.
- Tutulan notların düzgün ve okunaklı olmasına önem verilmelidir. Önce müsveddeye yazma sonra temize çekme yoluna gidilebilir.

İşe yarar bir not tutma faaliyeti gerçekleştirmek isteyen öğrenci öncelikle dersi çok iyi dinlemeli ve öğretmenin anlattıklarına odaklanmalıdır.

2.3.6.4. Tekrar

Tekrar etmek, hatırlamanın en önemli kuralıdır. Öğrenilen bilgiyi tekrar etmek unutulmasını engeller, kalıcılığını artırır. Esasen tekrar edilmeyen bilgi ile öğrenilmemiş bilgi arasında pek fark yoktur. Tekrarlar mümkün mertebe fazla aralık verilmeden yapılmalıdır. Konu dilimlere ayrılmalı, belirlenen bölüm önce çalışılmalı, çalışma bittiğinde 10-15 dakikalık bir tekrar hemen vakit geçirilmeden yapılmalıdır. Konunun yerleşmesi isteniyorsa bir gün sonra yeniden tekrar edilmelidir. Bu tekrar birkaç dakikalık bir sürede bitecek şekilde olabilir. Tekrar etme işlemi bir hafta on

gün içinde öğrencinin en fazla yarım saatini alır. Ancak önceden çalışmaya ayrılan saatlerin boşa gitmemesi tekrar etmek için ayrılan bu yarım saate bağlıdır. Tekrarlar zamanında yapılırsa bilgiler her defasında yeni öğreniliyormuşçasına vakit alıcı olmaz. Zamanında yapılmaması halinde hem vakit kaybı olur hem de sıkıcı olacağından öğrencinin çalışma azmi kırılır, ilgisi azalır ([http://www. kesftekendini. com](http://www.kesftekendini.com), 2010).Tekrar yapılmazsa eskiden öğrenilen bilgiler unutulur. Böylece yeni öğrenilen bilgileri anlamak da zorlaşır.

Tekrar stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdoğan, 2006):

- Öğrenilen konunun anlatıldığı metnin belli aralıklarla sesli ya da sessiz okunması,
- Öğrenilen konunun / metnin dinlendikten/okunduktan sonra anlatılması,
- Öğrenilen konuda/ okunan metinde yer alan bilgilerin bir kağıda not alınması,
- Anlatılırken/ okurken düzenli aralıklarla durup zihinde cümlelerin tekrar edilmesi,
- Öğrenilen/ metinde geçen bir fikrin değişik şekillerde söylenmesi, ifade edilmesi,
- Öğrenilen bilgilerden önemli olanların vurgulanması ve okunan metinde önemli yerlerin altına çizilmesi.

Tekrar, ezber ile karıştırılmamalıdır. Önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesi de önemli bir husustur. Öğrenilen her şeyi kelimesi kelimesine tekrar etmenin bir anlamı olmaz.

Öğrenileni tekrarlama etkinliği, *tekrar okuma* veya *tekrar yazma* şeklinde olabilir. Tekrar okuma, öğrenilen bilginin veya ders esnasında tutulan notların öğrenci tarafından genellikle yüksek sesle okunarak (kendi kendisine veya çevresindeki kişilere) tekrar edilmesidir. Tekrar yazma ise, öğrencinin sınıfta tuttuğu notları daha sonra yeniden yazmasıdır. Tekrar yazma işinin henüz bilgiler yeni iken yapılması öğrenilenlerin hatırlanması bakımından daha etkili olacaktır.

2.3.6.5. Özetleme

Özet çıkarma da daha kalıcı bir öğrenme için başvurulan yollardan bir diğeridir. Özet çıkarılırken , öğrenilenler yeniden hatırlanmış ve pekiştirilmiş olur. Yaygın kanının aksine özet çıkarma, henüz öğrencide yerleşip yerleşmediği belli olmayan fikirlerin ardı ardına sıralanması demek değildir. Tersine, bir tür fikir üretme etkinliğidir (Erdoğan, 2006). Faydalı bir özet çıkarma etkinliği için, öncelikle metindeki önemsiz bilgiler belirlenip elenmelidir. Metnin içindeki temel düşünceler bulunup öğrenci tarafından iyice kavranıp anlaşıldıktan sonra, bunlar öğrencinin kendi cümleleriyle ifade edilmelidir. Oluşturulan özet metninin anlamlı olmasına ve kendi içerisinde bütünlük taşımasına özen gösterilmelidir.

2.3.6.6. Okuma

Okuma, okula başladığımız günden itibaren hayatımızda yer alan, yaşamı zenginleştiren, bilgi ve kültür kazanmamızda anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Okuma, etkin okuma, okuma verimini artırma, verimli okuma, anlayarak okuma vb. ifadeleri sürekli duyarız ve okuruz. Okunan ve çalışılan konunun daha kalıcı hale gelmesi yani kısaca “etkin okuma” eğitimcilerin en çok üzerinde çalıştıkları konulardan birisidir.

Öğrencinin verimli ve etkin okuma becerisi kazanması, hem derslerindeki başarısını yükseltmesinde yardımcı olacak, hem de kişilik gelişimine katkıda bulunacaktır.

Öğrencinin başarılı olması için esasen okuduğunu anlama becerisini kazanmış olması gerekir. Okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın ise zorlaşmaktadır. Bu nedenle etkili okuma tekniklerini bilmek, kişiye okuduğunu anlama ve okuma araçlarını seçme yeteneği kazandırır; anlatım gücünü ve sözcük dağarcığını geliştirir; zamandan ve harcanacak enerjiden artırım yapma olanağı sağlar. Bunun için “nasıl”, “ne zaman” ve “neyin” okunması gerektiğini bilmek gerekir (Uluğ, 1993). Öğrenci ders çalışırken ilk olarak okuma amacını belirlemelidir. Kendisine ‘ niçin okuyacağım?’ sorusunu yöneltmelidir. Amaç

belirleyerek yapılan okuma, anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Bu soruya verdiği cevap onu ders çalışmaya ve okumaya sevk edecektir.

Ders çalışma ile ilgili buraya kadar bahsettiklerimizden hareketle öğrencilere verimli bir ders çalışma süreci gerçekleştirebilmeleri için aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz:

- Öğrencinin öğrenme ve ders çalışma tercihleri belirlenmelidir, bu tercihler öğretmen ve veliler tarafından dikkate alınmalıdır.
- Öğrencinin ders çalışma ortamı, ders çalışmaya elverişli bir biçimde düzenlenmelidir.
- Öğrencinin ders çalışma saatleri ve diğer etkinlikleri planlanmalıdır, öğrenci zamanını iyi yönetmeyi küçük yaşlardan itibaren öğrenmelidir
- Öğrenci kendisine en uygun olan ve öğrenmesini kolaylaştıran ders çalışma yöntemini kullanmalıdır.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenme stilleriyle ve ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili yapılan çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar aşağıda farklı iki başlık altında ele alınmaktadır. Her iki başlık da ayrıca *Ülkemizde Yapılan Araştırmalar* ve *Yurtdışında Yapılan Araştırmalar* olmak üzere alt başlıklara sahiptir.

2.4.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Aşağıda öğrenme stilleri konusunda yurtdışında ve ülkemizde yapılan bazı araştırmalardan bahsedilmektedir. Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların bir kısmı geliştirilen bir öğrenme stili ölçeğinin uygulanmasına ve öğrenme stillerinin belirlenmesine yöneliktir. Bir kısmı ise öğrenme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktadır.

2.4.1.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde yapılan öğrenme stilleri konulu araştırmaların çoğunda, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla David A. Kolb tarafından hazırlanan ‘Öğrenme Stilleri Envanteri’ kullanılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından David A. Kolb (1985)’un hazırlamış olduğu Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçe’ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrenciler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Mühendislik alanlarından mezun ve yaşları 22–49 arası değişen 103 yetişkindir. Araştırma bulgularına göre, örneklemin %7’sinin yerleştiren, %17’sinin ayırıştırıcı, %11’inin değiştiren, %65’inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, Sosyal Bilimcilerin %73’ünün, Fen Bilimcilerin %74’ünün özümseyen, Mühendislerin %73’ünün ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Gencel ve Saracaloğlu (2009) ‘öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri’ konulu araştırmalarında yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseyen öğrenme stili olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bayraktar ve Otrar (2007) ise ‘ farklı lise türlerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma’ adlı araştırmalarında Rize’nin farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ-M) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ;sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik ve sebat alt boyutlarında okul türleri arasında anlamlı alt farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Görsellik alt boyutu için cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Görsellik, otorite, işitsellik alt boyutları için sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Güven (2004), araştırmasında öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini belirleyerek, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğrenme stillerini belirlemede ‘Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri alanlara göre, öğrenme stillerinin farklılaştığı da araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur.

Usta (2006)’ nın ‘ ilköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi’ başlıklı araştırmasında ilköğretim fen bilgisi dersinde, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin onların erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma ilköğretim 4. sınıfa giden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, deney grubunda üç öğrenme stiline dayalı etkinlikler, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda; öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kılıç ve Karadeniz (2004) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin internette gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisini incelemiştir. Başarının, öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin de öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Önder (2006) ‘fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri’ başlıklı araştırmasında fizik dersi İş-Enerji ünitesi konularında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının

fizik dersi başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Deney grubunda öğrenme stillerine uygun olarak belirlenen öğretim yöntemleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının fizik dersi başarıları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenme stillerine göre başarı incelendiğinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda en yüksek puan ortalamasına işitsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına hareketli öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası başarı karşılaştırıldığında yalnızca işitsel ve hareketli öğrenciler arasında işitsel öğrenciler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunda ise, en yüksek puan ortalamasına görsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına hareketli öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak grupların başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Koçak (2007) tarafından gerçekleştirilen ‘ilköğretim 6. , 7. , 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi’ başlıklı araştırma 6. , 7. , 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı alt boyutları bulunan beşli likert tipi 42 maddeden oluşan Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Otrar (2006) araştırmasında öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı ortaöğretimde kullanıma uygun bir öğrenme stilleri ölçeği geliştirmiştir. Araştırma sonunda, ölçekte belirlenen alt boyutların belirlenen değişkenler açısından istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Öztürk (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrenme stilleri ve 4MAT modeline dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin lise öğrencilerinin tarih derslerindeki başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın deneysel boyutu, 116 lise 1. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. 57 öğrenciden oluşan deney grubuna 6 hafta boyunca (12 ders saati) tarih dersi Tarih Bilimine Giriş ünitesi, 4MAT Öğretim Modeline uygun olarak öğretilmiş, 59 kişiden oluşan kontrol grubu öğrencilerine ise aynı ünite, ders kitabına bağlı kalınarak geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmiştir. İki ayrı öğretim modelinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tarih Bilimine Giriş ünitesi testine ait başarı puanlarının deney öncesinden sonrasına deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Gencil (2006) ‘öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişiş düzeyi’ başlıklı araştırmasında, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişiş düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı ve öğrenme stillerini temele alan deneysel öğrenme kuramına dayalı sosyal bilgiler öğretiminin hedeflere erişiş ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeyi amaç edinmiştir. Araştırmada Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stilinin özümseme olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun öğrenme stilleri değişkenine göre farklılaşmadığı da belirlenmiştir.

Koç (2007) ise araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen bilgisi dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modelinde olup, öğrencilere ilk olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanarak öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayrıştıran öğrenme stilerindeki öğrencilerin fen dersine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir

farklılaşma olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, değiştiren-özümseyen ve değiştiren – ayrıştıran öğrenme stilindeki öğrencilerin fen bilgisi dersi başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stilindeki öğrencilerin başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş; değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilindeki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kolay (2008) da ‘farklı öğretim stilleri ile farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki’ başlıklı araştırmada, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin öğrenci başarısına olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere öğretim stilleri ölçeği (ÖTSÖ), öğrencilere ise öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere dayalı olarak elde edilen sonuçlar şunlardır: Farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi başarı puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Farklı öğretim stilindeki öğretmenlerin, farklı öğrenme stilindeki öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir etkileşim olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aktaş (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb’un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şöyle sıralanabilir: Araştırmaya katılan ilköğretim II. kademedeki öğrencilerin %37, 4’ünün değiştiren, %24’ünün özümseyen, %19, 8’inin ayrıştıran, %18, 8’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, babanın eğitim durumu arasında manidar bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının sahip oldukları öğrenme stiline göre manidar düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile okul başarıları, annenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Elçi (2008), ‘öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri’ başlıklı araştırmasında, öğrenme stilleri belirlenen öğrencilere uygun olarak seçilecek öğrenme yöntemlerinin, öğrencinin akademik başarısına, matematik dersine yönelik tutumuna ve kaygısına olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grupları ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öğrencilere öğrenme stilleri ölçeği (ÖSÖ) uygulanarak sahip oldukları öğrenme stili belirlenmiştir. Deney grubunun matematik dersleri 4MAT öğrenme yöntemine göre planlanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilere tekrar ÖSÖ uygulanmıştır ve öğrencilerin öğrenme stillerinin değişebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, deney grubuna uygulanan tutum ölçeğinden, uygulama öncesinde ve sonrasında matematik dersine yönelik tutumlar arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Uğur (2007)’un ‘öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi’ başlıklı araştırmasının amacı, öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı değişkenleri açısından incelemektir. Çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi’nde okuyan otuz üç son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenme stillerini belirlemek amacıyla öğrencilere Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%57, 6) özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, bunu ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerinin takip ettiği görülmüş, 2 kişiden oluşan değiştiren öğrenme stili istatistiksel analizlerin dışında bırakılmıştır. Öğrencilerin karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kız öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Başarı puanları dikkate alındığında ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleri arasında ve ayırıştırıcı lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Zengin (2008) ‘endüstri meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki’ başlıklı araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stillerini, sınav kaygısı ve akademik başarı düzeylerini test etmiş, bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının analizini yapmış ve sürekli değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiye bakmıştır. Araştırmada Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ) ve Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, MÖSÖ dokunsallık ve sebat alt boyutları ile SKE kuruntu alt boyutu puanları arasında ve MÖSÖ işitsel alt boyutu ile akademik başarı puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca MÖSÖ’nün aydınlatma ve işitsel dışındaki tüm alt boyutlar arasında ve SKE’nin tüm alt boyutları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, araştırmacı tarafından hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda bilinçlendirilmeleri önerilmiştir.

Usta (2008) da ‘ öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması’ başlıklı araştırmada, beyin temelli öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğretim anlayışına göre öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarıları arasında fark olup olmadığını, öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Çalışmada, araştırma problemine yanıt oluşturmak amacıyla; örnekleme alınan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından 1976’ da geliştirilen ve 1985’ de yeniden düzenlenen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliği kanıtlanan 12 maddeden oluşan Kolb Öğrenme Stili Envanteri (Kolb Learning Style Inventory) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için de, örnekleme dahil edilen bölüm ya da anabilim dallarının ortak derslerinden olan; ölçme ve değerlendirme dersinden öğrencilerin aldıkları başarı testi puanları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 15 öğrencinin 1. tip, 10 öğrencinin 2. tip, 17 öğrencinin 3. tip ve 16 öğrencinin de 4. tip öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Sever (2008) de araştırmasında, ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir öğrenme stilleri ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında 79 tane madde oluşturulmuş ve öğrenme stilleri ile ilişkili olabilecek sosyo-demografik değişkenler de incelenmiştir. Ölçek, üç faktörden oluşmuştur. Birincisi, öğrenenlerin görsel materyalleri tercih etmesi sebebiyle ‘görsel temelli’, ikincisi hareket eden öğrencileri ölçen maddeler içerdieği için ‘hareket temelli’, üçüncüsü ise işiterek öğrenen öğrencilerin özelliklerini içeren maddelerden oluştuğu için ‘işitsel temelli’ olarak tanımlanmıştır. Araştırma bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Gürsoy (2008) ‘öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi’ başlıklı araştırmada, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 1. sınıf ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir: Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğrenme stilleri, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tüm bölümlerde 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri çoğunlukla ‘özümseme’ olarak belirlenmişken, 4. sınıfta ise çoğunlukla ‘ayrıştırma’ olarak bulunmuştur. Öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının lisedeki bölümüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeyde değişmediği görölmüştür. Sonuç olarak, farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin farklılaştığı ve istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte en yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin “yerleştirme” stilinde olduğu belirlenmiştir.

Çalışır (2008) ‘sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi’ başlıklı araştırmada, üniversitede Sınıf Öğretmenliği Programı derslerinde kullanılan yöntemlerin, Kolb’un öğrenme stilleri sınıflandırmasına göre öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğunun araştırılmasını amaçlamıştır. Örneklem, iki farklı üniversitenin Sınıf Öğretmenliği Programı 2. , 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırma için,

Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri dilimize çevrilerek uygulanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin çoğunluğu özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Üniversiteler ve dersler bazında yapılan incelemelerde, bazı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri seçilirken bazılarına yönelik yöntem seçilmediği tespit edilmiştir.

Özkardeş (2008) tarafından gerçekleştirilen ‘Geliştirilen Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Değerlendirilmesi’ başlıklı araştırmada ise, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarının ve kendi öğrenme stillerinde ders sunumları yapıldığında öğrenmelerinin kolaylaştığının gösterilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, öğrenme stillerine uygun öğretimin matematik başarısına etkisini incelemektedir. Çalışmada her öğrencinin belli miktarda da olsa matematik öğrenebileceği ancak bunu yapmanın en pratik yolunun öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek ve buna göre ders anlatımları yapmak olduğu vurgulanmaktadır. Deney ve kontrol grubuna araştırmacı tarafından ders sunumu yapıp, her iki grupta da harfli ifadeler, çarpanlara ayırma ve iki bilinmeyenli denklemler konusu anlatılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile yapılan öğretimde geleneksel öğretim metotları kullanılırken deney grubu öğrencileri ile etkinlik odaklı ders sunumu yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile sınıf içerisinde etkinliklere, bilgisayar destekli öğretilere, yarışmalara ve oyunlara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi stillerini tanımaları için yapılan bire bir görüşmeler derse ve öğretmene olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse daha fazla motive olup matematik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir. Matematik dersinde oluşan bu başarının diğer derslerde de dikkati çekecek derecede olduğu görülmüştür.

Eskici (2008) araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stilleriyle Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen ‘ Öğrenme Stilleri Ölçeği’ uygulanarak elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin ikinci

kademeye ilk başladıklarında kinestetik ve görsel öğrenme stilini daha fazla kullandıkları, sınıfları ilerledikçe işitsel öğrenme stilini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarılarında kinestetik ve işitsel öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak sonuçlar göstermiştir ki görsel öğrenme stilini kullanan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları daha yüksektir. Araştırmanın sonucuna göre kinestetik ve görsel öğrenme stilini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. İşitsel öğrenme stilinin kullanımında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Pazarlı (2009) araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Anadolu liseleri ve genel liselerden tesadüfi olarak seçilmiş okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından uygulamaya katılan 347 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), sınav kaygısı düzeylerini belirlemek için Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenler için de araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, MÖSÖ otorite alt boyutu ile SKE kuruntu alt boyutu puanları arasında pozitif yönde; MÖSÖ görsellik alt boyutu ile SKE duyusallık alt boyutu puanları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani kuruntu puanları arttıkça otorite puanları artmakta ancak duyusallık puanları arttıkça görsellik puanları azalmaktadır. Ayrıca, sınav kaygısı açısından kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrenme stillerine uyum ve sınav kaygısı ile ailenin gelir düzeyi arasında da doğru bir orantı göze çarpmaktadır.

Demir (2010) de yaptığı araştırma ile, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre öğrenme stilleri puanları ile çoklu zekâ alanları puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadıklarını ; öğrencilerin öğrenme stilleri puanları, çoklu zekâ alanları puanları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını, çoklu zekâ alanları puanlarının öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordadığını araştırmıştır. Araştırmadan elde

edilen sonuçlar şöyledir: Öğrencilerin, ağırlıklı görsel, daha sonra işitsel ve bedensel/kinestetik öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından “işitsel öğrenme stilinde” kızlar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili puanlarının anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Okul türü açısından ise, “işitsel öğrenme stilinde” devlet okulu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. . Son olarak da bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanı puanları arasında ;“görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı”, “bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı”, “işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı” arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çoklu zekâ alanı puanlarının öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordadığına bakıldığında ise; “görsel/uzamsal çoklu zekâ alanının görsel öğrenme stilini %35, bedensel/kinestetik çoklu zekâ alanının bedensel/kinestetik öğrenme stilini %28 ve sözel/dilsel çoklu zekâ alanının işitsel/öğrenme stilini %25 oranında” açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Karakış (2006)’ın araştırmasında, bazı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, Abant İzzet Baysal Üniversitesi’ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan 258 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb tarafından 1985 yılında geliştirilen ve güvenilirliği sınanmış, daha sonra 1993 yılında Buket Akkoyunlu ve Petek Aşkar tarafından Türkçe’ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin % 59, 3’ünün özümseyen, %26, 7’sinin ayrıştırıcı, %10, 5’inin değiştiren, %3,5’inin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülteler ve cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne

yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki yerleştiren, değiştiren ve ayırıştırın öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, duyuşsal stratejileri “ara sıra”; özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri “sıklıkla” kullandıkları belirlenmiştir. Değişiren öğrenme stiline ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyuşsal stratejiyi kullanma düzeylerinde, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak manidar bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Yazıcı (2004) yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersi başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilere tercih ettikleri öğrenme stilini belirlemek amacı ile Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş Matematik Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili tercihlerine ait dağılımın manidar olmadığı saptanmıştır.

Şimşek (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (9-11 yaş) öğrenme stillerini belirleyecek bir ölçek (Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği) geliştirmeye yönelik bir çalışmadır. Bunun yanı sıra araştırmada, öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet okulu ya da özel okul öğrencisi olma, okul öncesi eğitim alıp almama değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığının ortaya konulması da amaçlanmıştır. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, Dunn ve Dunn’un öğrenme stilleri modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir: Araştırmacı tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçektir. 9–11 yaş grubunda bulunan öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya göre birkaç alt boyut dışında manidar bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların anlamlı olduğu da araştırmanın sonuçlarındandır.

Yukarıda bahsedilen ve Şimşek (2007) tarafından Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri modelinden hareketle geliştirilen 'Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği' araştırmamızın veri toplama araçlarından biridir. Ölçek, 'Ekler' bölümünde yer almaktadır.

2.4.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Daha önce 'Felder – Silverman Öğrenme Stili Modeli' konusunda bahsedildiği gibi, Felder, mühendislik bölümündeki öğrencilerle ve öğretim görevlileriyle bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, öğrenme stilleri farklı boyutlar altında ele alınmıştır. Bu boyutlardan biri de tümevarım- tümdengelim boyutudur. Bu boyut üzerinde durularak yapılan araştırmanın sonucunda, öğretim görevlilerinin bir kısmının tümevarım yolu ile diğerlerinin ise tümdengelim yolu ile öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamı ise, tümdengelimle öğrenmektedir. Sonuç olarak, araştırmacı öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim görevlilerinin öğretim stillerinin birbiri ile uyuşmadığını ve öğrencilerin başarısızlığının bu durumdan kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Barmayer (2004)'in lisans öğrencileri ile yaptığı araştırmada, Alman, Fransız ve Kübalı öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 'Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan kız öğrencilerin %32, 4'ünün özümseyen, %24, 1'inin değiştiren, %22, 8'inin ayrıştıran ve %20, 7'sinin yerleştiren, öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Erkek öğrencilerin %41, 8'inin özümseyen, %21, 6'sının değiştiren, %18, 8'inin ayrıştıran ve %17, 8'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir.

Mc Carthy (1987)'nin araştırması bu alanda en çok bilinen araştırmalardan bir tanesidir. McCarthy araştırmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin hangi öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılanlara Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile Mc Carthy'nin Yarıküre Mod Göstergesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve yöneticilerin %31, 1'inin

özümseyen, %28, 5'inin yerleştiren, %23'ünün değiştiren ve %17, 4'ünün ayırıştırın öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Healey, Kneale ve Bradbeer (2005) tarafından yapılan araştırmada farklı ülkelerdeki coğrafya bölümü mezunlarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ülkelere göre mezunların öğrenme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Örneklem, Yeni Zelanda, Avustralya, İngiltere ve Amerika'daki on iki üniversiteden toplam dokuz yüz tane coğrafya bölümü öğrencisi olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ülkeler arasında ve coğrafya mezunları arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan tüm ülkelerde özümseyen öğrenme stilinin çoğunlukta olduğu, yerleştiren öğrenme stilinin ise en az bulunduğu araştırmanın sonuçlarındandır.

Nulty ve Barrett (1996) ise araştırmalarında öğrencilerin öğrenme stillerinde zaman içerisinde geçişler olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada üç farklı üniversiteden toplam 672 öğrenci örneklem olarak yer almıştır. Öğrencilerin her biri Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli'ndeki dört boyuttan kendisi için belirlenmiş olan ile çalışmıştır. Ancak çalışma sonunda öğrenciler tekrar kendi öğrenme stiline uygun olan boyuta geri dönmüşlerdir. Bu durum Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nı destekler niteliktedir.

Smith (2001) araştırmasında, öğrencilerin tutumlarını, öğrenme stillerini ve çalışma ortamlarını incelemeyi ve buna bağlı olarak verimli öğretim yöntemleri ile öğrencilerin derslere istekli katılmaları için yapılması gerekenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleminde öğrenciler ve farklı meslek gruplarından kişiler yer almıştır. Örnekleme tutum ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak; öğrenme stillerinin meslek ile ilgili olduğu, öğrencilerin daha çok grup çalışmasında yer almayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Perry ve Ball (2004) ise araştırmalarında, öğretmenlerin alan özellikleri ile, psikolojik tipleri, çoklu zeka özellikleri ve öğrenme stilleri arasında ilişki olup

olmadığını incelemişlerdir. Örnekleme farklı alanlarda öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adayları (yeni mezun olmuş) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların neticesinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinde öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Marriott (2002) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini iki farklı İngiliz üniversitesinden mezun öğrenciler ve bu üniversitelere yeni kayıt yaptıran öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın amacı, bireylerin eğitim yaşantılarının onların öğrenme tercihleri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma için seçilen üniversitelerden biri köklü bir üniversite iken, diğeri ise yeni bir üniversitedir. Araştırma iki yıl boyunca sürdürülmüştür. Araştırma sonunda, öğrencilerin öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yerleştiren öğrenme stiline en yaygın öğrenme stili olduğu belirlenmiştir.

Loo (2004) araştırmasında, Kolb'un öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Örneklem olarak üniversite mezunu yöneticiler seçilmiştir. Kolb'un öğrenme stilleri ile on iki farklı öğrenme tercihi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonunda öğrenme stilleri ile öğrenme tercihleri arasında düşük bir ilişki belirlenmiştir.

2.4.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları İle İlgili Araştırmalar

Aşağıda ders çalışma alışkanlıkları konusunda yurtdışında ve ülkemizde yapılan bazı araştırmalardan bahsedilmektedir.

2.4.2.1. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir faktör olarak çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını ilk kez Küçükahmet (1987) incelemiştir. Araştırmada geleneksel yükseköğretimdeki değişik üniversite (Ankara Üniversitesi; Orta Doğu Teknik Üniversitesi; Gazi Üniversitesi) ve değişik öğretim alanlarındaki (Sosyal

Bilimler, Temel Bilimler ve Uygulamalı Temel Bilim Alanları) öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Köymen, 1990, s. 787).

Küçükahmet , Ankara Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlık ve Tutumları” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Ülkemizde üniversite öğrencilerinin ders çalışmaya karşı duydukları istek düzeyi genellikle düşüktür. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkileyen çeşitli faktörlerden dolayı (çalışma ortamı, aile faktörü vb.) çalışma alışkanlıkları , çalışma tutumlarından daha düşüktür. Bu nedenle öğrencilerin, öğretmeni benimseme ve kabullenmesinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Atılgan (1998) tarafından yapılan ‘ üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması’ konulu araştırmada üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, bu alışkanlıkların başarılarına nasıl yansıdığı ve başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında ders çalışma alışkanlığı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler akademik başarıları dikkate alınarak başarılı öğrenciler ve başarısız öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ders çalışmak için kendini zorlama, derslere planlı olarak çalışma , ders çalışmayı planlamada güçlük çekme, ders çalışırken zamanı etkin kullanma vb. konularda başarılı ve başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ders çalışırken müzik dinleme, kütüphaneden yeterince yararlanma ve diğer bazı konularda ise başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özbey (2007) tarafından gerçekleştirilen ‘ ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ’ konulu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarıları gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet,

sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, matematik başarılarına göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Avcı (2006) tarafından yapılan ‘sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi’ konulu çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 11 haftalık sınıf içi rehberlik etkinlikleri programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında olumlu yönde farklılaşma ve akademik başarılarında yükselme olduğu belirlenmiştir. Etkinliklere katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıkları değişmemiş, akademik başarılarında bir farklılık olmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygılarının deney grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gazioğlu (2009) ise, ‘ öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının fizik dersi akademik başarıları ile ilişkisinin belirlenmesi’ konulu araştırmasında, yapılan istatistiksel çalışmaların neticesinde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile fizik dersi akademik başarıları arasında olumlu yönde ancak düşük sayılabilecek bir ilişkinin olduğunu saptamıştır.

Yörük (2007), ‘lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi’ konulu araştırmasında lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bir diğer amacı da bütün bunların cinsiyete, okul türüne, anne baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma sonuçları lise öğrencilerinin akademik başarı ile başarı korkusu puanları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları ile başarı korkusu puanları arasında negatif anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra sonuçlar lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ve akademik

başarı puanları arasında ise pozitif ilişki olduğunu ancak anlamlılık düzeyine ulaşamadığını göstermiştir.

Özcan (2006) tarafından gerçekleştirilen ‘ ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi’ konulu araştırmada öğrencilerin evlerindeki ders çalışma ortam ve olanakları, öğrencilerin ders çalışma ortam ve olanaklarını kullanma durumları, ders çalışma alışkanlıkları ve ders çalışmalarında öğretmenin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin çoğunluğunun ders çalışma ortam ve olanaklarının yeterli olduğu ve öğrencilerin bu olanakları ders çalışma sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu , öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ders çalışmada daha istekli oldukları belirlenirken, televizyon izlemenin genel olarak öğrencilerin ders çalışma süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere nasıl ders çalışacağını öğrettiği de saptanmıştır.

Çetin (2009) ‘yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri’ konulu araştırmasında yeni ilköğretim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarına etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencinin çalışma alışkanlıklarına etkisi , anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Baba eğitim ve baba mesleki durumuna, annenin çalışıyor/çalışmıyor olmasına, cinsiyete, okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Subaşı'nın (2000) ‘verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi’ konulu çalışmasında elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin akademik benlik kavramlarında anlamlı fark çıkmamasına karşın akademik başarılarına ilişkin farklılık deney grupları lehine çıkmıştır. Çalışma davranışları açısından ise kontrol ve deney grupları arasında

“çalışmaya başlama ve sürdürme” davranışında fark anlamlı bulunmamış, “bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma” davranışları açısından deney grupları lehine fark anlamlı, “okuma alışkanlıkları ve teknikleri” davranışlarında da deney I grubu, deney II ve kontrol grubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur.

Saylan (1998) ise, ‘ öğretmen adaylarının etkili öğrenme- verimli ders çalışma yeterlilikleri ve bu yeteneklerin kaynakları’ konulu çalışmasında öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışma davranışlarına ne ölçüde sahip olduğunu, etkili öğrenme ve ders çalışmaya dair var olan bilgi ve becerilerini hangi kaynaklardan kazandıklarını araştırmıştır. Araştırmada elde edilen verilere dayanarak öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve verimli ders çalışma bilgi ve becerilerine yeterli düzeyde sahip olmadığı, ayrıca en fazla yararlanmaları gereken kaynaklar olan öğretmenlerinden ve öğretim materyallerinden yeterince yararlanmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Kalfazade (1986), ‘öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi’ konulu araştırmasında öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının ebeveynlerinin eğitim seviyelerinden beklenen düzeyde etkilenmediği sonucuna varmıştır.

Kuzgun (1988) ise araştırmasında , öğrencilerin çoğunun zamanlarının büyük kısmını çalışmakla geçirdiğini, buna rağmen yeterince başarılı olmadıklarını ifade etmiştir. Bunun nedenini öğrencilerin çalışma ve dinlenme zamanları ile sürelerini iyi ayarlayamamaları, işe yarayacak ders çalışma tekniklerini iyi bilmemeleri olarak belirtmiştir. Bütün bunların sonucu olarak, ders çalışma çabalarının sonucunu alamayan öğrencilerin zamanla ders çalışmaya karşı duydukları ilgi ve isteğin azaldığını ifade etmiştir.

2.4.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma süreçlerini belirlemek amacıyla yapılan ilk araştırmalarda, bu süreçleri bizzat öğrenenin kendisinin anlatmasını temel alan

envanter ve test geliştirme çalışmalarına yer verildiği görülür. Böylelikle test ve envanterler aracılığıyla, öğrenenlerin öğrenme ve ders çalışma süreçleri hakkında bilgi edinmek mümkün olmaktadır. Bu gruptaki araştırmalardan en önemlilerinden birisi Biggs'in Çalışma Davranışları Anketi (Study Behavior Questionnaire)'ni geliştirdiği çalışmadır. Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri de (Survey off Study Habits and Attitudes) bu alandaki çalışmaların bir başka örneğidir. Daha sonraki yıllarda ise verimli ders çalışma alışkanlıklarını ölçmeyi amaçlayan daha kapsamlı araçların geliştirildiği görülmektedir. Bunlar arasında Schmeck ve diğerlerinin geliştirdiği "Öğrenme Süreçleri Envanteri" (The Inventory of Learning Processes) ve Weinstein'in geliştirdiği 'Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri' (Learning and Study Strategies Inventory) sayılabilir (Köymen, 1990).

Ders çalışma alışkanlıkları konusunda yurtdışında yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunların birçoğu, öğrencilerin yaşadığı başarısızlığın önemli ölçüde öğrencilerin yanlış ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarından kaynaklandığını göstermektedir.

Martin (1952) tarafından Amerika Birleşik Devleti'nde bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonunda, öğrencilerin sadece %18'inin verimli çalışma alışkanlıklarını bilip uyguladıkları tespit edilmiştir (Kaya, 2001).

Fletcher, "verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıkları" konusunda ilköğretim öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmek için deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney grubuna 10 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin ortak özellikleri, en az iki dersten başarısız olan öğrenciler olmasıdır. Bu öğrencilere, günde 45 dakika olmak üzere sekiz ay boyunca plan yapma, çalışmaya başlama ve sürdürme, bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma, not tutma ve dersi etkili bir şekilde dinleme konularında seminer düzenlenmiştir. Kurs sonunda , verimli ve etkili ders çalışma teknikleri kursunu alan öğrencilerin, bu kursa katılmayan öğrencilere

nazaran derslerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Yani deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (Avcı, 2006).

Broks (1926) tarafından yapılan bir araştırmada, ders çalışırken anne ve babalarından yardım alan öğrencilerin ev ödevlerini daha iyi yaptıkları bulunmuştur. Yine aynı çalışmada kendisine rehberlik yapılmayan bir aile ortamında bulunan veya çeşitli nedenlerle ilgisiz anne babaları olan çocukların yalnızca ev ödevlerinde değil, okulla ilgili tüm çalışmalarında sorunlu oldukları görülmüştür (Küçükahmet, 1987).

Armbuster ve Anderson (1981) tarafından, orta dereceli okullarda çalışma teknikleri konusunda yapılan araştırmada, herhangi bir çalışma tekniğinin doğru biçimde, doğru bilgiyi işlemede kullanıldığında, öğrencilere oldukça yardımcı olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır (Yüksel, 1997).

Natnello ve Mc Dili (1986), öğrencilerin ders çalışma davranışları üzerinde akranlarının, öğretmenlerin ve ailelerinin etkisini araştırdıkları çalışmalarında, bu kişilerin öğrencinin ev ödevi yapmasında olumlu yönde etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Moon (1986) ise, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde sınav kaygısının etkisini azaltmak için üniversite öğrencilerinin etkili çalışma alışkanlıklarını ve etkili problem çözme becerilerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, etkili çalışma alışkanlığının ve etkili problem çözme becerisinin sınav kaygısını azalttığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına yansıdığını göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim kurumlarının 4 ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki olup olmadığını incelemek ve öğrencilerin öğrenme stillerinde ve ders çalışma alışkanlıklarında demografik özelliklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın var olup olmadığını saptamak amacı ile tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma, 'ilişkisel tarama modeline' uygun nitelikte tasarlanmış bir çalışmadır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel tarama modelleri ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Anadolu Yakasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise yukarıda tanımlanan evrende yer alan ve dokuz tanesi devlet okulu iki tanesi özel okul olmak üzere toplam on bir tane ilköğretim okulundan uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 450 tane 4 ve 5. sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 13).

Tablo 13: Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

| Değişken | Gruplar | f | % | Değişken | Gruplar | f | % |
|------------------------------|----------------------|------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--------------|-------------|
| Cinsiyet | Kız | 237 | 52,7 | Sosyal Bilgiler başarıları | Çok az başarılıyım | 13 | 2,9 |
| | Erkek | 213 | 47,3 | | Orta düzeyde başarılıyım | 130 | 28,9 |
| | | | | | Çok başarılıyım | 307 | 68,2 |
| Okul türü | Devlet Okulu | 363 | 80,7 | Görsel Sanatlar başarıları | Hiç başarılı değilim | 6 | 1,3 |
| | Özel Okul | 87 | 19,3 | | Çok az başarılıyım | 26 | 5,8 |
| Sınıf | 4. Sınıf | 228 | 50,7 | Orta düzeyde başarılıyım | 109 | 24,2 | |
| | 5. Sınıf | 222 | 49,3 | Çok başarılıyım | 309 | 68,7 | |
| Annenin eğitim durumu | Okuma-yazma bilmiyor | 16 | 3,6 | Anaokuluna gitme | Gitmeyen | 168 | 37,3 |
| | Okuma-yazma biliyor | 19 | 4,2 | | Giden | 282 | 62,7 |
| | İlkokul Mezunu | 99 | 22,0 | Sınıf mevcudu | <i>Min.</i> | <i>Maks.</i> | <i>Ort.</i> |
| | Ortaokul Mezunu | 63 | 14,0 | | 9 | 48 | 32,76 |
| | Lise Mezunu | 118 | 26,2 | | Kardeş sayısı | 1 | 10 |
| Üniversite Mezunu | 135 | 30,0 | Ort. ders çalışma | 0 | | 7 | 2,33 |

Tablo 13 Devam: Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

| Değişken | Gruplar | <i>f</i> | % |
|--------------------------------------|--------------------------|----------|------|
| Babanın eğitim durumu | Okuma- yazma bilmiyor | 4 | 0,9 |
| | Okuma -yazma biliyor | 19 | 4,2 |
| | İlkokul Mezunu | 65 | 14,4 |
| | Ortaokul Mezunu | 68 | 15,1 |
| | Lise Mezunu | 127 | 28,2 |
| | Üniversite Mezunu | 167 | 37,1 |
| | 500 TL'den az | 28 | 6,2 |
| Ailenin ortalama aylık geliri | 500-990 TL | 87 | 19,3 |
| | 1. 000-1. 490 TL | 95 | 21,1 |
| | 1. 500-1. 990 TL | 35 | 7,8 |
| | 2. 000-2. 490 TL | 42 | 9,3 |
| | 2. 500-2. 990 TL | 34 | 7,6 |
| | 3. 000-3. 490 TL | 76 | 16,9 |
| | 4. 000 TL ve üstü | 53 | 11,8 |
| Türkçe başarıları | Çok az başarılıyım | 12 | 2,7 |
| | Orta düzeyde başarılıyım | 155 | 34,4 |
| Matematik başarıları | Çok başarılıyım | 283 | 62,9 |
| | Hiç başarılı değilim | 6 | 1,3 |
| | Çok az başarılıyım | 35 | 7,8 |
| | Orta düzeyde başarılıyım | 171 | 38,0 |
| Fen ve Teknoloji başarıları | Çok başarılıyım | 238 | 52,9 |
| | Çok az başarılıyım | 8 | 1,8 |
| | Orta düzeyde başarılıyım | 106 | 23,6 |
| | Çok başarılıyım | 336 | 74,7 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52, 7'si kız ve %47, 3'ü erkektir. Bu öğrencilerin %80, 7'si devlet, %19, 3'ü özel ilköğretim okullarında ve yarısına yakını %50, 7'si 4. Sınıfta , %49, 3'ü ise 5. Sınıfta öğrenim görmektedir.

Öğrencilerin annelerinin %3, 6'sı okuma-yazma bilmezken, bu oran babalar için %0, 9 olarak bulunmuştur. Yine öğrencilerin %4, 2'sinin annesi, %4, 2'sinin babası sadece okuma-yazma bilmektedir. Öğrencilerin %22, 0'sinin annesi, %14, 4'ünün ise babası ilkokul, %14'ünün annesi, %15, 1'inin ise babası ortaokul, %26, 2'sinin annesi, %28, 2'sinin ise babası lise ve %30, 0'unun annesi, %37, 1'inin ise babası üniversite mezunudur.

Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık aile gelirine bakıldığında; %6, 2'sinin 500 TL'nin altında , %19, 3'ünün 500 ile 990 TL arasında , %21, 1'inin 1. 000 ile 1. 490 TL arasında , %7, 8'inin 1. 500 ile 1. 990 TL arasında , %9, 3'ünün 2. 000 ile 2. 490 TL arasında , %7, 6'sının 2. 500 ile 2. 990 TL arasında , %16, 9'unun 3. 000 ile 3. 990 TL arasında ve %11, 8'inin 4. 000 TL ve üstü aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %2, 7'si Türkçe dersinde kendini çok az başarılı, %34, 4'ü orta düzeyde başarılı ve %62, 9'u çok başarılı bulmaktadır. Öğrencilerin %1, 3'ü kendini matematik dersi için tamamen başarısız, %7, 8'i az başarılı, %38, 0'i orta düzeyde başarılı ve %52, 9'u çok başarılı algılamaktadır. Yine, öğrencilerin %1, 8'i fen ve teknoloji dersi için kendini çok az başarılı, %23, 6'sı orta düzeyde başarılı ve %74, 7'si çok başarılı bulmaktadır. Sosyal bilgiler dersi için, öğrencilerin %2, 9'u kendini çok az başarılı, %28, 9'u orta düzeyde başarılı ve %68, 2'si çok başarılı bulmaktadır. Son olarak, öğrencilerin %1, 3'ü görsel sanatlar dersi için kendilerini tamamen başarısız, %5, 8'i çok az başarılı, %24, 2'si orta düzeyde başarılı ve %68, 7'si çok başarılı olarak algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37, 3'ü bir anaokuluna gitmemiş ve %62, 7'si ise gitmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki sınıfların öğrenci sayısı en az 9 ve en çok ise 48 kişidir (ortalama=32, 76 ± 10, 53). Öğrencilerin kardeş sayısı en az 1 ve en çok 10 olarak bulunmuştur (ortalama=2, 28 ± 1, 04). Araştırmaya katılan öğrenciler evde günde en az 0 ve en çok 7 saat ders çalıştıklarını belirtmişlerdir (ortalama=2, 33 ± 1, 08).

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

İlköğretim kurumlarının 4 ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla kullanılan veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla; öğrencilerin demografik özelliklerini araştırmak üzere bir Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını incelemeye yönelik Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve öğrencilerin öğrenme stillerini incelemek üzere Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği olarak sıralanabilir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde, öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan 11 adet soru mevcuttur (bkz. Ekler).

3.3.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını araştırmak üzere 32 maddelik ve 4 seçenekli, Likert tipi bir ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ifadeleri araştırmaya katılan öğrencilerce, ‘Hiçbir zaman’ (1 puan), ‘Bazen’ (2 puan), ‘Sık sık’ (3 puan) ile ‘Her zaman’ (4 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek işaretlenmiştir.

Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Analizleri

Ölçek, araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından literatür tarama, ilköğretim okulu öğretmenleri ve uzmanların görüşünden de faydalanılarak başlangıçta 32 madde olarak geliştirilmiş ve 100 kişilik bir 4. ve 5. sınıf pilot öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Ölçeğin araştırmaya katılan öğrenciler tarafından bir veya birden fazla boyutlu algılanıp algılanmadığı ve bir bütün olarak tutarlı bir şekilde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediği bir faktör analizi ile incelenmiştir.

Tablo 14: KMO ve Bartlett Testi ($N=100$)

| | | |
|-----------------------------|------------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin | | 0,880 |
| Örneklemin Uygunluğu Ölçümü | | |
| Bartlett Küresellik Testi | Yaklaşık Ki-Kare (X^2) | 3127,884 |
| | Serbestlik Derecesi (sd) | 496 |
| | Anlamlılık (p) | 0,000 |

Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulur. KMO'nun, 60'dan yüksek, Bartlett testinin ise anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007, s. 126). Bartlett küresellik testi ise bize değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p < ,05$ 'ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s. 79-80).

Tablo 14'den de görüleceği üzere ölçek ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* testi, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk

özelliği taşıdığını göstermektedir ($KMO=.880$; $X^2=3127,884$; $df=496$ ve $p<0,001$). Veri grubu için yapılan Bartlett Küresellik testi sonucu $p < ,001$ bulunduğundan, ölçeğin maddeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği daha sonra açımlayıcı faktör analizine (Exploratory Factor Analysis) tabi tutulmuştur. Temel bileşenler analizlerinden Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır.

Uygulanan ilk faktör analizi sonucu ölçeğin 8 boyuttan meydana geldiği ve boyutların toplam varyansın %50,89'unu açıkladıkları bulunmuştur. Ancak, 23. Maddenin "*Not tutma alışkanlığım vardır.*" ve 19. Maddenin "*Derslerime başkalarının yardımına gereksinim duymadan, yalnız başıma çalışırım.*" dört, 7. Maddenin "*Bir konuyu çalıştıktan hemen sonra özet olarak genel bir tekrarını yaparım.*", 8. Maddenin "*Ders çalışmaya başlamadan önce, nasıl çalışacağım konusunda bir plan yaparım.*" ve 18. Maddenin "*Masa başında sıkılmadan ders çalışırım.*" ise üç alt boyutta birden yük aldığı görülerek, bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Uygulanan ikinci faktör analizi sonucu ölçeğin 5 boyuttan meydana geldiği ve boyutların toplam varyansın %51,20'sini açıkladıkları bulunmuştur. Ancak, 26. Maddenin "*Sınavlara daha çok 'okuyarak' hazırlanırım.*" üç alt boyutta birden yük aldığı ve 15. Madde "*Sınavlara, sadece sınavdan önceki akşam geç saatlere kadar çalışarak hazırlanırım.*" (0,121) ile 02. Maddenin "*Ders çalışırken sık sık ara veririm.*" (0,203) faktör yüklerinin 0,30'un altında kaldığı görüldüğünden, bu maddelerin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir ("*...faktör ağırlığının 0,30 ve üzerinde olması gerekir*" (Kalaycı, 2006, s. 330).

Uygulanan üçüncü faktör analizi sonucu ölçeğin 4 boyuttan meydana geldiği ve boyutların toplam varyansın %45,17'sini açıkladıkları bulunmuştur. Ölçeğin kalan 24 maddesi ile yapılan faktör analizi sonrası maddelerin aldıkları yük değerleri aşağıda, Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği maddelerine ilişkin döndürülmüş faktör matrisi

| Madde/Faktör | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
|--------------|----------|----------|----------|----------|
| DÇA 14 | 0,639 | | | |
| DÇA 10 | 0,631 | | | |
| DÇA 17 | 0,628 | | | |
| DÇA 28 | 0,528 | | | |
| DÇA 06 | 0,508 | | | |
| DÇA 30 | 0,490 | | | |
| DÇA 27 | 0,484 | | | |
| DÇA 29 | 0,477 | | | |
| DÇA 20 | 0,467 | | | |
| DÇA 25 | 0,305 | | | |
| DÇA 04 | | 0,748 | | |
| DÇA 05 | | 0,739 | | |
| DÇA 03 | | 0,731 | | |
| DÇA 13 | | 0,686 | | |
| DÇA 12 | | 0,659 | | |
| DÇA 16 | | 0,576 | | |
| DÇA 01 | | 0,547 | | |
| DÇA 11 | | 0,345 | | |
| DÇA 09 | | 0,322 | | |
| DÇA 32 | | | 0,658 | |
| DÇA 31 | | | 0,596 | |
| DÇA 24 | | | 0,519 | |
| DÇA 22 | | | | 0,493 |
| DÇA 21 | | | | 0,491 |

Birinci faktör 10, ikinci faktör 9, üçüncü faktör 3 ve dördüncü faktör ise 2 maddeden meydana gelmektedir.

Faktör analizleri sonrası ölçeğin ve elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

0. $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

0. $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

0. $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve

0. $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006, s. 405).

Tablo 16: Faktör 1 Madde Analizi

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı |
|--|---------------------------------|---|
| 14. Çalıştığım konularla ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım. | 0, 697 | 0, 709 |
| 10. Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan faydalanarak yaparım. | 0, 675 | 0, 696 |
| 17. Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim. | 0, 717 | 0, 672 |
| 28. Ansiklopedi, sözlük, harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım. | 0, 684 | 0, 679 |

Tablo 16 Devam : Faktör 1 Madde Analizi

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı |
|---|--------------------------|---------------------------------------|
| 06. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım. | 0, 616 | 0, 69 |
| 30. Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım. | 0, 596 | 0, 693 |
| 27. Çalışma masam üzerinde sadece dersle ilgili araç gereçleri bulundururum. | 0, 433 | 0, 703 |
| 29. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım. | 0, 501 | 0, 691 |
| 20. Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim. | 0, 471 | 0, 696 |
| 25. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım. | 0, 432 | 0, 725 |

Birinci faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .717$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ilk alt boyutun maddeleri arasında güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .432 ile .717 arasında değişmektedir. Her hangi bir madde silindiğinde Faktör 1'in güvenilirliği artmayacağından, tüm maddelerin bu faktör altında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 17: Faktör 2 Madde Analizi

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı |
|---|---------------------------------|---|
| 04. Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim. | 0, 604 | 0, 761 |
| 05. Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim. | 0, 505 | 0, 746 |
| 03. Hangi gün hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım. | 0, 503 | 0, 747 |
| 13. Günün hangi saatlerinde ders çalışacağım bellidir. | 0, 411 | 0, 759 |
| 12. Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım. | 0, 478 | 0, 762 |
| 16. Evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım. | 0, 434 | 0, 757 |
| 01. Okuldan eve geldiğimde öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır. | 0, 485 | 0, 749 |
| 11. Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım. | 0, 467 | 0, 752 |
| 09. Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım. | 0, 509 | 0, 746 |

İkinci faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .774$ olarak bulunmuştur. Bu değer, ikinci alt boyutun maddeleri arasında da güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise. 411 ile. 604 arasında değişmektedir. Faktör 2'nin altında yer alan maddelerden hiçbirinin çıkarılması genel güvenilirliği yükselmeyeceğinden , 9 maddenin de faktör altında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 18: Faktör 3 Madde Analizi

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı |
|--|---------------------------------|---|
| 32. Ders çalışırken sık, sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım. | 0, 395 | 0, 619 |
| 31. Ders çalışırken bir şeyler yeme, atıştırma ihtiyacı duyarım. | 0, 452 | 0, 536 |
| 24. Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur. | 0, 504 | 0, 469 |

Üçüncü faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .639$ olarak bulunmuştur. Bu değer, üçüncü faktörün maddeleri arasında da güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .395 ile .504 arasında değişmektedir. Boyutun üç maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .639 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer yükselmeyeceğinden, boyutun tüm maddelerinin birlikte kullanılması gerekmektedir.

Tablo 19: Faktör 4 Madde Analizi

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde α Katsayısı |
|---|---------------------------------|---|
| 22. Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım. | 0, 425 | 0, 614 |
| 21. Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim. | 0, 425 | 0, 614 |

Dördüncü faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .614$ olarak bulunmuştur. Bu değer, dördüncü alt boyutun maddeleri arasında da güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .425 olarak hesaplanmıştır. Faktörün iki maddesi birlikte kullanıldığında Cronbach's Alpha değeri .614 olup her hangi bir madde silindiğinde bu değer düşeceğinden ve artık bir faktör olmayacağından, iki maddesinin de birlikte kullanılması gerekmektedir.

Dört faktör için yapılan madde analizleri sonrası 24 maddelik ölçeğin bütünü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) $\alpha = .803$ olarak bulunmuştur. Bu değer, maddelerin tek bir boyut (ölçek) olarak da kullanılabilceğini, maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayıları ise .326 ile .742 arasında değişmektedir. Her hangi bir madde silindiğinde bu değer in yükselmeyeceği görüldüğünden ölçeğin kalan 24 maddesinin (ölçek tek boyutlu olarak düşüldüğünde) birlikte kullanılması gerektiği anlaşılmıştır.

Tablo 20: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği maddeleri ayırt edicilik testi ($N=100$)

| Maddeler | t-testi (Alt%27- Üst%27) | Fark |
|---|--------------------------------|------------|
| 01. Okuldan eve geldiğimde öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır. | 9, 85** | $p < .001$ |
| 03. Hangi gün hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım. | 6, 37** | $p < .001$ |
| 04. Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim. | 8, 74** | $p < .001$ |
| 05. Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim. | 8, 17** | $p < .001$ |
| 06. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım. | 6, 13* | $p < .05$ |
| 09. Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım. | 10, 02** | $p < .001$ |
| 10. Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan faydalanarak yaparım. | 7, 65** | $p < .001$ |
| 11. Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım. | 6, 58** | $p < .001$ |
| 12. Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım. | 6, 78** | $p < .001$ |
| 13. Günün hangi saatlerinde ders çalışacağım bellidir. | 9, 41** | $p < .001$ |
| 14. Çalıştığım konularla ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım. | 8, 25** | $p < .001$ |
| 16. Evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım. | 6, 97** | $p < .001$ |

Tablo 20 Devam: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği maddeleri ayırt edicilik testi
($N=100$)

| Maddeler | t-testi (Alt%27- Üst%27) | Fark |
|---|--------------------------------|------------|
| 17. Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim. | 10, 14** | $p < .001$ |
| 20. Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim. | 10, 54** | $p < .001$ |
| 21. Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim. | 9, 28** | $p < .001$ |
| 22. Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım. | 7, 61** | $p < .001$ |
| 24. Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur. | 9, 29** | $p < .001$ |
| 25. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım. | 8, 00** | $p < .001$ |
| 27. Çalışma masam üzerinde sadece dersle ilgili araç gereçleri bulundururum. | 9, 13** | $p < .001$ |
| 28. Ansiklopedi, sözlük, harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım. | 6, 95** | $p < .001$ |
| 29. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım. | 6, 11* | $p < .05$ |
| 30. Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım. | 11, 52** | $p < .001$ |
| 31. Ders çalışırken bir şeyler yeme, atıştırma ihtiyacı duyarım. | 10, 04** | $p < .001$ |
| 32. Ders çalışırken sık, sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım. | 9, 77** | $p < .001$ |

**Fark 0, 001 düzeyinde, *Fark 0, 05 düzeyinde anlamlıdır.

Faktör ve madde analizleri sonrası kalan maddelerin, ilköğretim kurumlarının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını ayırt edip etmediği (öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarının en düşük ve en yüksek %27'lik dilimleri karşılaştırılarak) her bir madde için ilişkisiz gruplar t-testi ile sınanmıştır. Ölçeğin 06 ve 29 numaralı maddelerinin $p < .05$, diğer tüm maddelerinin ise $p < .001$ anlam düzeyinde ayırt edici özelliğe sahip oldukları

bulunmuştur. Bu nedenle 24 maddenin hiçbirinin çıkarılmasına gerek olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 21: Pilot çalışma grubunun, ölçeğin maddeleri için test-tekrar test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları ($N=100$)

| Madde | Uygulama | \bar{X} | ss | r | p |
|--------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Md 01 | Test | 2,44 | 0,74 | 0,448 | 0,006* |
| | Tekrar Test | 2,35 | 0,75 | | |
| Md 03 | Test | 2,80 | 0,92 | 0,603 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,73 | 0,72 | | |
| Md 04 | Test | 2,83 | 0,98 | 0,704 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,73 | 0,96 | | |
| Md 05 | Test | 3,02 | 0,94 | 0,622 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,96 | 0,99 | | |
| Md 06 | Test | 3,03 | 0,95 | 0,613 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,91 | 0,91 | | |
| Md 09 | Test | 2,71 | 0,97 | 0,647 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,67 | 0,96 | | |
| Md 10 | Test | 2,97 | 0,99 | 0,701 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,91 | 0,92 | | |
| Md 11 | Test | 3,21 | 0,85 | 0,525 | 0,002* |
| | Tekrar Test | 3,16 | 0,78 | | |
| Md 12 | Test | 2,88 | 0,60 | 0,803 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,73 | 0,50 | | |
| Md 13 | Test | 2,96 | 0,47 | 0,716 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,81 | 0,21 | | |
| Md 14 | Test | 2,03 | 0,60 | 0,660 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,08 | 0,30 | | |

Tablo 21 Devam: Pilot çalışma grubunun, ölçeğin maddeleri için test-tekrar test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları ($N=100$)

| Madde | Uygulama | \bar{X} | ss | r | p |
|--------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Md 16 | Test | 3,27 | 0,82 | 0,427 | 0,024* |
| | Tekrar Test | 3,20 | 0,93 | | |
| Md 17 | Test | 2,97 | 0,98 | 0,591 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,92 | 0,77 | | |
| Md 20 | Test | 3,12 | 0,97 | 0,621 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 3,07 | 0,68 | | |
| Md 21 | Test | 3,70 | 0,30 | 0,744 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 3,66 | 0,90 | | |
| Md 22 | Test | 2,92 | 0,96 | 0,751 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,87 | 0,53 | | |
| Md 24 | Test | 1,73 | 0,97 | 0,829 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 1,83 | 0,43 | | |
| Md 25 | Test | 2,71 | 0,21 | 0,410 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,71 | 0,42 | | |
| Md 27 | Test | 3,37 | 0,89 | 0,845 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 3,10 | 0,48 | | |
| Md 28 | Test | 3,33 | 0,88 | 0,439 | 0,007* |
| | Tekrar Test | 2,87 | 0,91 | | |
| Md 29 | Test | 2,65 | 0,64 | 0,682 | 0,000** |
| | Tekrar Test | 2,71 | 0,87 | | |

Tablo 21 Devam: Pilot çalışma grubunun, ölçeğin maddeleri için test-tekrar test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon katsayıları ($N=100$)

| Madde | Uygulama | \bar{X} | ss | r | p |
|-------|-------------|-----------|-------|--------|----------|
| Md 30 | Test | 3, 17 | 0, 95 | 0, 521 | 0, 000** |
| | Tekrar Test | 3, 10 | 0, 98 | | |
| Md 31 | Test | 2, 06 | 0, 90 | 0, 807 | 0, 000** |
| | Tekrar Test | 2, 11 | 0, 61 | | |
| Md 32 | Test | 1, 52 | 0, 92 | 0, 363 | 0, 032* |
| | Tekrar Test | 1, 73 | 0, 40 | | |

*İlişki * $p < .05$, ** $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır*

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği maddelerinin güvenilirliğinin zamana göre değişmezliğini araştırmak üzere test, tekrar test tekniği kullanılmıştır. Zamana göre değişmezlik ölçütü, herhangi bir şeyin benzer (aynı) koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile yapılan ölçümler sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişkidir (Karasar, 2005).

100 kişiden oluşan bir pilot çalışma grubuna 1 ay aralıkla ölçek tekrar uygulanmıştır. Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi ile çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin farklı zamanlarda uyguladıkları ölçeğin maddelerine verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı karşılaştırılmıştır (Tablo 21).

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğine ilişkin yapılan test-tekrar test sonucu, 24 maddenin 5'i için 0,05 ve 19 madde için 0, 001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Maddelerin güvenilirlik katsayıları $r=0,363$ ile $r=0, 845$ arasında değişmektedir. Buna göre maddelerin güvenilirliklerinin zamana göre değişmezliğinin sağlandığı anlaşıldığından, ölçekteki 24 maddeden hiçbirinin çıkarılmasına gerek görülmemiştir.

Tablo 22: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları ($N=100$)

| Faktör | | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Ölçek |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Faktör 1 | <i>r</i> | 1 | , 603** | -, 465** | , 455** | , 735** |
| | <i>p</i> | | 0, 000 | 0, 000 | 0, 000 | 0, 000 |
| Faktör 2 | <i>r</i> | | 1 | -, 205** | , 378** | , 649** |
| | <i>p</i> | | | 0, 000 | 0, 000 | 0, 000 |
| Faktör 3 | <i>r</i> | | | 1 | -, 097* | -, 380** |
| | <i>p</i> | | | | 0, 039 | 0, 000 |
| Faktör 4 | <i>r</i> | | | | 1 | , 686** |
| | <i>p</i> | | | | | 0, 000 |
| Ölçek | <i>r</i> | | | | | 1 |
| | <i>p</i> | | | | | |

**Korelasyon 0, 001 düzeyinde, *Korelasyon 0, 05 düzeyinde anlamlıdır.

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve alt boyutları arasında ve alt boyutların kendi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır. Buna göre tüm alt boyutlar ve alt boyutlar ile ölçek arasında ya $p < .05$ ya da $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

- Faktör 1 ile Faktör 2, Faktör 4 ve ölçek arasında pozitif yönlü, Faktör 1 ile Faktör 3 arasında ise negatif yönlü bir ilişki vardır.
- Faktör 2 ile Faktör 4 ve ölçek arasında pozitif, Faktör 2 ile Faktör 3 arasında ise negatif yönlü bir ilişki vardır.
- Faktör 3 ile Faktör 4 ve ölçek arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.
- Faktör 4 ile ölçek arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Özetle Faktör 3 ile diğer tüm faktörler ve ölçek arasında negatif, Faktör 1, Faktör 2, Faktör 4 ve ölçek arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 23: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği faktör analizi ve güvenirlik analizleri özet tablosu

| Faktör | Maddeler | Madde Sayısı | Güvenirlilik Katsayısı (α) |
|---------------|--|---------------------|---|
| Faktör 1 | 06, 10, 14, 17, 20, 25, 27, 28, 29, 30 | 10 | . 717 |
| Faktör 2 | 01, 03, 04, 05, 09, 11, 12, 13, 16 | 9 | . 774 |
| Faktör 3 | 24, 31, 32 | 3 | . 639 |
| Faktör 4 | 21, 22 | 2 | . 614 |
| Ölçek | | 24 | . 803 |

Yapılan üç faktör analizi, madde analizleri, ayırt edicilik, test-tekrar test ve korelasyon testi sonrasında ölçeğin toplam 24 maddeden oluştuğu, Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin çok boyutlu bir yapı gösterdiği ve 4 alt boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirlilik katsayısının (iç tutarlılığı) $\alpha = . 803$, alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayılarının da . 614 ile . 774 arasında değiştiği bulunmuştur.

Ölçeğin faktörlerinde yer alan maddelerin ortak özellikleri dikkate alınarak;

Faktör 1'e, öğrenci nasıl ders çalışılacağına (kaynaklardan yararlanma, danışma, düzenli olma ve zihinsel süreçlerden yararlanma gibi) dair akıl yürüttüğü ve uyguladığı için 'Aktif Öğrenme',

Faktör 2'ye, öğrenci, planlı ve kimsenin müdahalesine gerek kalmadan derslerine çalışmayı alışkanlık edindiğinden 'İçsel Motivasyon',

Faktör 3'e, öğrencinin ders çalışırken oyalanmaya yönelik davranışlar sergilemesi nedeniyle 'Kaçınma Davranışı' ,

Faktör 4'e, öğrencinin sınavlara yazarak hazırlanma ve gürültüsüz yerde çalışmayı tercih etmesi nedeniyle 'Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma' adlarının verilmesi uygun bulunmuştur.

3.3.3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

Bu ölçek, Şimşek (2007) tarafından 9-11 yaş grubu öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. 94 sorudan oluşan ve 'Evet' veya 'Hayır' seçenekleri olan ölçek, öğrencilerin öğrenme stillerini görsel, işitsel ve dokunsal olarak ayırt etmekte kullanılmaktadır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmaya katılan öğrencilerden, Kişisel Bilgi Formu, Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği ve Marmara Öğrenme Stilleri Testi ile elde edilen verilerin tümü SPSS 17. 0 for Windows paket programı ile analize tabi tutulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına yönelik ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sınıf mevcudu, kardeş sayısı ve

evde ortalama ders çalışma süresi değişkenleri için Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere ise Ki-kare (Chi-Square) testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını incelemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, özel ve devlet ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stillerini incelemek ve öğrencilerin demografik özelliklerine bağlı olarak bunlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan istatistikî analizlere ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu alt bölümünde, ilköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ve demografik özellikleri ile ilişkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin betimsel istatistikler ($N=450$)

| 1. Aktif Öğrenme (Maddeleri) | Ort. ss |
|---|----------------|
| 06. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım. | 3, 12 0, 90 |
| 10. Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan faydalanarak yaparım. | 2, 99 0, 96 |
| 14. Çalıştığım konularla ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım. | 2, 24 0, 99 |
| 17. Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim. | 3, 12 0, 96 |
| 20. Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim. | 3, 32 0, 87 |
| 25. Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım. | 2, 82 1, 15 |
| 27. Çalışma masam üzerinde sadece dersle ilgili araç gereçleri bulundururum. | 3, 24 0, 97 |

Tablo 24 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin betimsel istatistikler (N=450)

| 1. Aktif Öğrenme (Maddeleri) | Ort. | ss |
|---|-------------|-------------|
| 28. Ansiklopedi, sözlük, harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım. | 3,26 | 0,89 |
| 29. Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım. | 2,98 | 1,01 |
| 30. Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım. | 3,38 | 0,84 |
| Aktif Öğrenme (Boyut) | 3,05 | 0,51 |
| 2. İçsel Motivasyon (Maddeleri) | | |
| 01. Okuldan eve geldiğimde öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır. | 2,69 | 1,02 |
| 03. Hangi gün hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım. | 3,01 | 1,06 |
| 04. Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim. | 2,99 | 0,94 |
| 05. Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim. | 3,28 | 0,90 |
| 09. Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım. | 3,05 | 0,99 |
| 11. Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım. | 3,40 | 0,83 |
| 12. Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım. | 3,06 | 1,02 |
| 13. Günün hangi saatlerinde ders çalışacağım bellidir. | 3,14 | 1,03 |
| 16. Evde kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım. | 3,34 | 0,90 |
| İçsel Motivasyon (Boyut) | 3,11 | 0,58 |
| 3. Kaçınma Davranışı (Maddeleri) | | |
| 24. Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur. | 1,95 | 1,07 |
| 31. Ders çalışırken bir şeyler yeme, atıştırma ihtiyacı duyarım. | 2,10 | 1,04 |
| 32. Ders çalışırken sık, sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım. | 1,62 | 0,98 |
| Kaçınma Davranışı (Boyut) | 1,89 | 0,79 |

Tablo 24 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin betimsel istatistikler (N=450)

| 4. Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma (Maddeleri) | |
|---|--------------------|
| 21. Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim. | 3, 70 0, 71 |
| 22. Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım. | 3, 16 0, 97 |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma (Boyut) | 3, 43 0, 65 |

| <u>Seçenek</u> | <u>Puan Aralığı</u> |
|-----------------------|----------------------------|
| Hiçbir zaman | 1, 00-1, 75 |
| Bazen | 1, 76-2, 50 |
| Sık, sık | 2, 51-3, 25 |
| Her zaman | 3, 26-4, 00 |

24 maddeden oluşan Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği, Aktif Öğrenme (10 madde), İçsel Motivasyon (9 madde), Kaçınma Davranışı (3 madde) ve Çalışma Ortamı ve Sınavlara Hazırlanma (2 madde) olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin maddeleri araştırmaya katılan öğrencilerce ‘Hiçbir zaman’ ile ‘Her zaman’ arasında değerlendirilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin öğrencilerin algılama düzeylerine ait ortalama puan ve standart sapma (ss) değerleri yukarıda Tablo 24’ teki gibi gerçekleşmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aktif öğrenmeye yönelik ortalama puanı $\bar{X}_{Aktif\ öğrenme}=3, 05$ olarak bulunmuştur (‘Sık, sık’ düzeyinde). Genel olarak aktif öğrenme alt boyutu ifadelerine ilişkin öğrencilerin puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama puan $\bar{X}=3, 38$ ile “30. Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım. ” ifadesi için, ‘Her zaman’ düzeyinde bulunmuştur. En düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=2, 24$ ile “14. Çalıştığım konularla ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım. ” ifadesi için, ‘Bazen’ düzeyinde bulunmuştur.

Öğrencilerin, öğretmenlerine çalıştıkları konular hakkında soru sormak için yazma alışkanlıklarının zayıf olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerine yönelik ortalama puanı $\bar{X}_{\text{İçsel motivasyon}}=3, 11$ olarak bulunmuştur ('Sık, sık' düzeyinde). İçsel motivasyon alt boyutu ifadelerine ilişkin öğrencilerin puanlarının da genelde yüksek olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama puan $\bar{X}=3, 40$ ile "11. Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım." ifadesi için, 'Her zaman' düzeyinde bulunmuştur. En düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=2, 69$ ile "01. Okuldan eve geldiğimde öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır." ifadesi için, 'Sık, sık' düzeyinde bulunmuştur.

Öğrencilerin ders çalışma konusunda kaçınma davranışı gösterme düzeylerine yönelik ortalama puanı $\bar{X}_{\text{Kaçınma davranışı}}=1, 89$ olarak bulunmuştur ('Bazen' düzeyinde). Kaçınma davranışı gösterme alt boyutu ifadelerine ilişkin öğrencilerin puanlarının genelde düşük olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puan $\bar{X}=2, 10$ ile "31. Ders çalışırken bir şeyler yeme, atıştırma ihtiyacı duyarım." ifadesi için, 'Bazen' düzeyinde bulunmuştur. En düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=1, 62$ ile "32. Ders çalışırken sık sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım." ifadesi için, 'Hiçbir zaman' düzeyinde bulunmuştur. Yine, "24. Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur." ifadesi için öğrencilerin ortalama puanı da düşük sayılabilir ($\bar{X}=1, 95$ ile 'Bazen' düzeyinde). Araştırmaya katılan öğrencilerin genelde ders çalışırken kaçınma davranışına çok fazla yönelmedikleri söylenebilir.

Son olarak, çalışma ortamı ve sınava hazırlık boyutu açısından öğrencilerin 'Her zaman' düzeyinde ($\bar{X}=3, 70$) gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ettikleri ve 'Sık, sık' düzeyinde ($\bar{X}=3, 16$) sınavlara yazarak çalışma alışkanlıkları olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t-test | | |
|-------------------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|-----|---------|
| | | | | | t | sd | p |
| Aktif öğrenme | Kız | 237 | 3, 12 | 0, 48 | 3, 30 | 448 | 0, 001* |
| | Erkek | 213 | 2, 96 | 0, 53 | | | |
| İçsel motivasyon | Kız | 237 | 3, 17 | 0, 54 | 2, 59 | 448 | 0, 010* |
| | Erkek | 213 | 3, 03 | 0, 61 | | | |
| Kaçınma | Kız | 237 | 1, 86 | 0, 77 | 0, 72 | 448 | 0, 472 |
| | Erkek | 213 | 1, 92 | 0, 81 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Kız | 237 | 3, 51 | 0, 59 | 2, 90 | 448 | 0, 004* |
| | Erkek | 213 | 3, 33 | 0, 71 | | | |

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim 4 ve 5. sınıflarında okuyan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre cinsiyet, ölçeğin üç alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır (Tablo 25).

Kız ve erkek öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=3,30$ ve $p<,05$). Kız öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3, 12$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2, 96$).

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde de cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın yine kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2, 59$ ve $p < , 05$). Kız öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Kız}=3, 17$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3, 03$).

Kız ve erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma davranışı gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t=0,72$ ve $p>,05$). Kız ve erkek öğrencilerin kaçınma davranışı gösterme düzeylerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız}=1,86$ ve $\bar{X}_{Erkek}=1,92$). Hem kız, hem de erkek öğrencilerin kaçınma davranışı gösterme düzeyleri ‘Bazen’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmalarına yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,90$ ve $p<,05$). Kız öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya daha çok önem verdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kız}=3,51$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,33$).

Tablo 26: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının okul türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Okul Türü | N | \bar{X} | ss | t-test | | |
|-------------------------------------|--------------|-----|-----------|------|--------|-----|--------|
| | | | | | t | sd | p |
| Aktif öğrenme | Devlet Okulu | 363 | 3,05 | 0,51 | 0,23 | 448 | 0,819 |
| | Özel Okul | 87 | 3,04 | 0,51 | | | |
| İçsel motivasyon | Devlet Okulu | 363 | 3,13 | 0,56 | 1,96 | 448 | 0,049* |
| | Özel Okul | 87 | 3,00 | 0,63 | | | |
| Kaçınma | Devlet Okulu | 363 | 1,83 | 0,76 | 3,17 | 448 | 0,002* |
| | Özel Okul | 87 | 2,13 | 0,86 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Devlet Okulu | 363 | 3,41 | 0,67 | 0,80 | 448 | 0,424 |
| | Özel Okul | 87 | 3,48 | 0,59 | | | |

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine

göre okul türü, ölçeğin iki alt boyutu (İçsel motivasyon ve Kaçınma) için anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 26).

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=1,96$ ve $p<,05$). Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin özel okullarda öğrenim gören öğrencilere daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Devlet}=3,13$ ve $\bar{X}_{Özel}=3,00$).

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma davranışı gösterme düzeylerinde de öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma görüldüğü ve bu farkın yine devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=3,17$ ve $p<,05$). Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin daha az kaçınma davranışı gösterdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Devlet}=1,83$ ve $\bar{X}_{Özel}=2,00$).

Aktif öğrenme ve çalışma ortamı ve sınava hazırlanma boyutları için ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Tablo 27: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Sınıf | N | \bar{X} | ss | t-test | | |
|------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-----|--------|
| | | | | | t | sd | p |
| Aktif öğrenme | 4. Sınıf | 228 | 3,04 | 0,52 | 0,09 | 448 | 0,928 |
| | 5. Sınıf | 222 | 3,05 | 0,50 | | | |
| İçsel motivasyon | 4. Sınıf | 228 | 3,19 | 0,56 | 3,33 | 448 | 0,001* |
| | 5. Sınıf | 222 | 3,02 | 0,59 | | | |

Tablo 27 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Sınıf | N | \bar{X} | ss | t-test | | |
|-------------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| | | | | | t | sd | p |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | 5. Sınıf | 222 | 2,00 | 0,85 | | | |
| | 4. Sınıf | 228 | 3,40 | 0,68 | 0,76 | 448 | 0,447 |
| | 5. Sınıf | 222 | 3,45 | 0,62 | | | |

**Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının 4 veya 5. sınıfta okumalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre sınıf, ölçeğin iki alt boyutu (İçsel motivasyon ve Kaçınma) için anlamlı bir farklılaşma nedenidir (Tablo 27).

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=3,33$ ve $p < .05$). 4. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri 5. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir ($\bar{X}_{4. Sınıf}=3,19$ ve $\bar{X}_{5. Sınıf}=3,02$).

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma davranışı gösterme düzeylerinde de öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın yine 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ($t=3,06$ ve $p < .05$). 4. sınıf öğrencilerinin daha az kaçınma davranışı gösterdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{4. Sınıf}=1,78$ ve $\bar{X}_{5. Sınıf}=2,00$).

Aktif öğrenme ve çalışma ortamı ve sınava hazırlanma boyutları için ise öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 28: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişki ($N=450$)

| Alt boyut/değişken | Sınıf Mevcudu |
|-------------------------------------|---------------------------|
| Aktif öğrenme | r -0,477** p 0,000 |
| İçsel motivasyon | r -0,109* p 0,020 |
| Kaçınma | r 0,190** p 0,000 |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | r 0,053 p 0,261 |

***Korelasyon 0,001 düzeyinde, *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenim gördükleri sınıfların mevcudu arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan korelasyon analizi sonrası, ölçeğin üç alt boyutu (Aktif öğrenme, İçsel motivasyon ve Kaçınma) ile sınıf mevcudları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 28). Buna göre aşağıdakiler söylenebilir:

Öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile sınıf mevcudu arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r = -0,477$ ve $p < 0,001$). Sınıf mevcudunun artması ile birlikte , öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde bir düşüş görülmektedir.

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile sınıf mevcudu arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r = -0,109$ ve $p < 0,05$). Sınıf mevcudunun artması, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından içsel motivasyon düzeyini düşürmektedir.

Öğrencilerin kaçınma davranışı gösterme düzeyleri ile sınıf mevcudu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r= 0,190$ ve $p<0,001$). Sınıf mevcudunun artması ile birlikte, öğrenciler ders çalışmaktan kaçınma davranışını daha çok göstermektedir.

Tablo 29: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Annenin Eğitim Durumu | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|------------------|--------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Okuma-yazma bilmiyor (1) | 16 | 3,07 | 0,31 | 1,07 | 0,377 | - |
| | Okuma-yazma biliyor (2) | 19 | 3,03 | 0,43 | | | |
| | İlkokul Mezunu (3) | 99 | 2,96 | 0,57 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (4) | 63 | 3,01 | 0,55 | | | |
| | Lise Mezunu (5) | 118 | 3,10 | 0,51 | | | |
| | Üniversite Mezunu (6) | 135 | 3,08 | 0,47 | | | |
| İçsel motivasyon | Okuma-yazma bilmiyor (1) | 16 | 3,10 | 0,55 | 0,33 | 0,893 | - |
| | Okuma-yazma biliyor (2) | 19 | 3,23 | 0,54 | | | |
| | İlkokul Mezunu (3) | 99 | 3,09 | 0,56 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (4) | 63 | 3,09 | 0,60 | | | |
| | Lise Mezunu (5) | 118 | 3,14 | 0,58 | | | |
| | Üniversite Mezunu (6) | 135 | 3,08 | 0,60 | | | |
| Kaçınma | Okuma-yazma bilmiyor (1) | 16 | 1,69 | 0,77 | 1,17 | 0,323 | - |
| | Okuma-yazma biliyor (2) | 19 | 1,95 | 0,67 | | | |
| | İlkokul Mezunu (3) | 99 | 1,79 | 0,69 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (4) | 63 | 1,94 | 0,72 | | | |
| | Lise Mezunu (5) | 118 | 1,84 | 0,80 | | | |

Tablo 29 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Annenin Eğitim Durumu | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|--------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| | Üniversite Mezunu (6) | 135 | 2,00 | 0,88 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Okuma-yazma bilmiyor (1) | 16 | 3,28 | 0,66 | 0,54 | 0,750 | - |
| | Okuma-yazma biliyor (2) | 19 | 3,50 | 0,71 | | | |
| | İlkokul Mezunu (3) | 99 | 3,39 | 0,64 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (4) | 63 | 3,36 | 0,76 | | | |
| | Lise Mezunu (5) | 118 | 3,47 | 0,62 | | | |
| | Üniversite Mezunu (6) | 135 | 3,46 | 0,64 | | | |

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans testine (ANOVA) göre ders çalışma alışkanlıkları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. (Tablo 29).

Tablo 30: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Babanın Eğitim Durumu | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|---------------|-------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Okuma-yazma biliyor (1) | 19 | 2,98 | 0,44 | 1,09 | 0,359 | - |
| | İlkokul Mezunu (2) | 65 | 2,94 | 0,61 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (3) | 68 | 3,05 | 0,53 | | | |
| | Lise Mezunu (4) | 127 | 3,07 | 0,50 | | | |
| | Üniversite Mezunu (5) | 167 | 3,08 | 0,48 | | | |

Tablo 30 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Babanın Eğitim Durumu | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|-------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| İçsel motivasyon | Okuma-yazma biliyor (1) | 19 | 3,10 | 0,43 | 0,20 | 0,941 | - |
| | İlkokul Mezunu (2) | 65 | 3,07 | 0,63 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (3) | 68 | 3,11 | 0,56 | | | |
| | Lise Mezunu (4) | 127 | 3,15 | 0,56 | | | |
| | Üniversite Mezunu (5) | 167 | 3,10 | 0,59 | | | |
| Kaçınma | Okuma-yazma biliyor (1) | 19 | 1,86 | 0,80 | 0,06 | 0,993 | - |
| | İlkokul Mezunu (2) | 65 | 1,87 | 0,77 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (3) | 68 | 1,87 | 0,76 | | | |
| | Lise Mezunu (4) | 127 | 1,88 | 0,78 | | | |
| | Üniversite Mezunu (5) | 167 | 1,91 | 0,82 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Okuma-yazma biliyor (1) | 19 | 3,39 | 0,57 | 0,43 | 0,785 | - |
| | İlkokul Mezunu (2) | 65 | 3,35 | 0,71 | | | |
| | Ortaokul Mezunu (3) | 68 | 3,38 | 0,75 | | | |
| | Lise Mezunu (4) | 127 | 3,46 | 0,62 | | | |
| | Üniversite Mezunu (5) | 167 | 3,46 | 0,64 | | | |

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre ders çalışma alışkanlıkları babanın eğitim durumuna göre de farklılaşmamaktadır (Tablo 30).

Tablo 31: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayısı arasındaki ilişki (N=450)

| Alt boyut/değişken | Kardeş Sayısı |
|-------------------------------------|---------------------------|
| Aktif öğrenme | r -0,364** p 0,177 |
| İçsel motivasyon | r -0,006 p 0,894 |
| Kaçınma | r -0,013 p 0,788 |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | r -,112* p 0,018 |

***Korelasyon 0,001 düzeyinde, *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayıları arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan korelasyon analizi sonrası, ölçeğin iki alt boyutu (Aktif öğrenme, Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma) ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 31). Buna göre; öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile kardeş sayıları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır ($r=-0,364$ ve $p<0,001$). Kardeş sayısı arttıkça, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde bir düşüş olmaktadır .

Öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma düzeyleri ile kardeş sayısı arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r= -0,112$ ve $p<0,05$). Kardeş sayısı çok olan öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumları olumsuz şekilde etkilenmektedir .

Tablo 32: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile geliri arasındaki ilişki ($N=450$)

| Alt boyut/değişken | Ortalama aylık aile geliri |
|-------------------------------------|------------------------------|
| Aktif öğrenme | $r = 0,405^*$ $p = 0,027$ |
| İçsel motivasyon | $r = -0,059$ $p = 0,217$ |
| Kaçınma | $r = 0,035$ $p = 0,456$ |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | $r = 0,293^*$ $p = 0,049$ |

**Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile aile gelirleri arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan korelasyon analizi sonrası, ölçeğin iki alt boyutu (Aktif öğrenme, Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma) ile aile geliri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 32). Buna göre;

Öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile aile gelirleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = 0,105$ ve $p < 0,05$). Aile geliri yükseldikçe, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde de bir yükselme olmaktadır.

Öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumları ile aile gelirleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = 0,405$ ve $p < 0,05$). Aile geliri yüksek olan öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya yönelik tutumları daha olumlu olmaktadır .

Tablo 33: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalışma süreleri arasındaki ilişki ($N=450$)

| Alt boyut/değişken | Ortalama günlük ders çalışma süresi (saat) |
|-------------------------------------|--|
| Aktif öğrenme | $r = 0,319^*$ $p = 0,012$ |
| İçsel motivasyon | $r = 0,256^{**}$ $p = 0,000$ |
| Kaçınma | $r = 0,017$ $p = 0,724$ |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | $r = 0,206^*$ $p = 0,026$ |

***Korelasyon 0,001 düzeyinde, *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile günlük ders çalışma süreleri arasında ilişki olup olmadığına yönelik yapılan korelasyon analizi sonrası, ölçeğin üç alt boyutu (Aktif öğrenme, İçsel motivasyon ve Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma) ile günlük ders çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 33). Buna göre:

Öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile günlük ders çalışma süresi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = 0,319$ ve $p < 0,05$). Öğrencinin günlük ders çalışma süresi yükseldikçe , aktif öğrenme düzeyinde de bir yükselme olmaktadır.

Öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile günlük ders çalışma süresi arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = 0,256$ ve $p < 0,001$). Öğrencinin günlük ders çalışma süresi yükseldikçe , içsel motivasyon düzeyinde de bir yükselme olmaktadır.

Öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma düzeyleri ile günlük ders çalışma süresi arasında da pozitif yönlü bir ilişki vardır ($r= 0, 206$ ve $p<0, 05$). Günlük ders çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya yönelik tutumları daha olumlu olmaktadır.

Tablo 34: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının Türkçe dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Türkçe Başarısı | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|------------------------------|-----|-----------|-------|--------|----------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Çok az başarılıyım (1) | 10 | 2, 71 | 0, 46 | 18, 00 | 0, 000** | 3 ile 1, 2 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 153 | 2, 88 | 0, 54 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 283 | 3, 15 | 0, 46 | | | |
| İçsel motivasyon | Çok az başarılıyım (1) | 10 | 2, 89 | 0, 39 | 10, 62 | 0, 000** | 3 ile 1, 2 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 153 | 2, 95 | 0, 59 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 283 | 3, 20 | 0, 55 | | | |
| Kaçınma | Çok az başarılıyım (1) | 10 | 2, 40 | 0, 99 | 2, 65 | 0, 072 | - |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 153 | 1, 93 | 0, 78 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 283 | 1, 85 | 0, 78 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Çok az başarılıyım (1) | 10 | 2, 50 | 0, 62 | 16, 28 | 0, 000** | 1 ile 2, 3 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 153 | 3, 31 | 0, 71 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 283 | 3, 52 | 0, 59 | | | |

****Fark $p<. 001$ düzeyinde anlamlıdır.**

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve öğrencilerin, aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve

sınavlara hazırlanma düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur (Tablo 34).

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı algılarına göre , aktif öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu da bulunmuştur ($F=18,00$ ve $p<0,001$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc Scheffe testinin sonucuna göre (bkz. Ek Tablo 1); kendini Türkçe dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 3) ile kendini Türkçe dersinde çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 1-2) arasında aktif öğrenme düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini Türkçe dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) aktif öğrenme düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,71$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=2,88$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,15$).

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı algılarına göre , içsel motivasyon düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olmaktadır ($F=10,62$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; yine, kendini Türkçe dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 3) ile kendini Türkçe dersinde çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 1-2) arasında içsel motivasyon düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini Türkçe dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) içsel motivasyon düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,89$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=2,95$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,20$).

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı algılarına göre, çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=16,28$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre;

- Kendini Türkçe dersinde çok az başarılı bulan öğrenciler (Grup 1) ile kendini Türkçe dersinde orta düzeyde ve çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2-3) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya ilişkin düzeyleri farklıdır.

- Yine, kendini Türkçe dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 2) ile kendini Türkçe dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin de (Grup 3) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışları farklıdır.

Ortalama puanlara bakıldığında; kendini Türkçe dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin (Grup 1) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışlarının diğer iki gruptaki öğrencilerden daha olumsuz olduğu ve kendini Türkçe dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışlarının ise Grup 3'teki öğrencilerden daha olumsuz olduğu görülmektedir (Grup 1 < Grup 2 < Grup 3) ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,50$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=3,31$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,52$).

Tablo 35: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının matematik dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=445$)

| Alt Boyut | Matematik Başarısı | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|------------------|------------------------------|-----|-----------|------|-------|---------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Hiç başarılı değilim (1) | 5 | 2,78 | 0,68 | 8,24 | 0,000** | 4 ile 2, 3 |
| | Çok az başarılıyım (2) | 33 | 2,76 | 0,56 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 170 | 2,98 | 0,51 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 238 | 3,14 | 0,48 | | | |
| İçsel motivasyon | Hiç başarılı değilim (1) | 5 | 2,89 | 0,24 | 5,73 | 0,001* | 2 ile 4 |
| | Çok az başarılıyım (2) | 33 | 2,82 | 0,66 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 170 | 3,05 | 0,57 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 238 | 3,20 | 0,55 | | | |
| Kaçınma | Hiç başarılı değilim (1) | 5 | 1,93 | 0,68 | 1,58 | 0,193 | - |
| | Çok az başarılıyım (2) | 33 | 2,16 | 0,87 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 170 | 1,89 | 0,79 | | | |

Tablo 35 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının matematik dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=445$)

| Alt Boyut | Matematik Başarısı | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|------------------------------|-----|-----------|------|-------|---------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| | Çok başarılıyım (4) | 238 | 1,84 | 0,78 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Hiç başarılı değilim (1) | 5 | 3,10 | 0,96 | 11,01 | 0,000** | 4 ile 2, 3 |
| | Çok az başarılıyım (2) | 33 | 2,97 | 0,78 | | | 2 ile 3 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 170 | 3,34 | 0,70 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 238 | 3,56 | 0,55 | | | |

*Fark $p < .05$,

**Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Hiç başarılı değilim grubu özne sayısının düşüklüğü nedeniyle ($n=5$) karşılaştırmaya alınmamıştır.

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu bulunmuştur (Tablo 35).

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak, aktif öğrenmelerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=8,24$ ve $p < 0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ek Tablo 2); kendini matematik dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 4) ile kendini matematik dersinde çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 2-3) arasında aktif öğrenme düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini matematik dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 4) aktif öğrenme düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,76$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=2,98$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,14$).

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı algılarına göre , içsel motivasyon düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=5,73$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; kendini matematik dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 4) ile kendini matematik dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2) sahip oldukları içsel motivasyon düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini matematik dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 4) içsel motivasyon düzeylerinin, kendini matematik dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,82$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,20$).

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutlarında da anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=11,01$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre;

- Kendini matematik dersinde çok az başarılı bulan öğrenciler (Grup 2) ile kendini matematik dersinde orta düzeyde ve çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3-4) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya ilişkin tutumları farklıdır.
- Kendini matematik dersinde çok az başarılı bulan öğrenciler (Grup 2) ile kendini matematik dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya yönelik tutumları farklıdır.

Ortalama puanlara bakıldığında; kendini matematik dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumlarının diğer iki gruptaki öğrencilerden (Grup 3-4) daha olumsuz olduğu ve kendini matematik dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumlarının ise Grup 4'teki öğrencilerden daha olumsuz olduğu görülmektedir (Grup 2 < Grup 3 < Grup 4) ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,97$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=3,34$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,56$).

Tablo 36: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının fen ve teknoloji dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Fen ve Teknoloji Başarısı | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|------------------------------|-----|-----------|------|-------|--------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Çok az başarılıyım (1) | 8 | 2,59 | 0,53 | 6,02 | 0,003* | 1 ile 3 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 104 | 2,96 | 0,51 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 334 | 3,09 | 0,50 | | | |
| İçsel motivasyon | Çok az başarılıyım (1) | 8 | 2,65 | 0,50 | 7,42 | 0,001* | 3 ile 1, 2 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 104 | 2,97 | 0,52 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 334 | 3,17 | 0,58 | | | |
| Kaçınma | Çok az başarılıyım (1) | 8 | 2,42 | 1,11 | 2,06 | 0,128 | - |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 104 | 1,92 | 0,78 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 334 | 1,86 | 0,78 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Çok az başarılıyım (1) | 8 | 2,75 | 0,60 | 4,63 | 0,010* | 1 ile 2, 3 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 104 | 3,40 | 0,65 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 334 | 3,45 | 0,65 | | | |

***Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin başarı algılarına göre , ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA testi ile incelenmiş ve öğrencilerin, aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir (Tablo 36).

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin başarı algılarına göre , aktif öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=6,02$ ve $p < 0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ek Tablo 3); kendini fen ve teknoloji dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 3) ile kendini fen ve teknoloji dersinde çok az başarılı

bulan öğrenciler (Grup 1) arasında aktif öğrenme düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini fen ve teknoloji dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) aktif öğrenme düzeylerinin, kendini fen ve teknoloji dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin (Grup 1) aktif öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,59$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,09$).

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin başarı algılarına göre , içsel motivasyon düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=7,42$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; kendini fen ve teknoloji dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 3) ile kendini fen ve teknoloji dersinde çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 1-2) arasında içsel motivasyon düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini fen ve teknoloji dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) içsel motivasyon düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,65$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=2,97$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,17$).

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin başarı algılarına göre , çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,63$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; kendini fen ve teknoloji dersinde çok az başarılı bulan öğrenciler (Grup 1) ile kendini fen ve teknoloji dersinde orta düzeyde ve çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2-3) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya ilişkin tutumları farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini fen ve teknoloji dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin (Grup 1) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumlarının diğer iki gruptaki öğrencilerden daha olumsuz olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,75$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=3,40$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,45$).

Tablo 37: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Sosyal Bilgiler Başarısı | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|------------------------------|-----|-----------|------|-------|---------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Çok az başarılıyım (1) | 13 | 2,91 | 0,56 | 10,42 | 0,000** | 2 ile 3 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 128 | 2,89 | 0,50 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 305 | 3,12 | 0,50 | | | |
| İçsel motivasyon | Çok az başarılıyım (1) | 13 | 2,71 | 0,68 | 14,33 | 0,000** | 3 ile 1, 2 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 128 | 2,93 | 0,55 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 305 | 3,21 | 0,56 | | | |
| Kaçınma | Çok az başarılıyım (1) | 13 | 2,15 | 0,84 | 0,88 | 0,414 | - |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 128 | 1,91 | 0,81 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 305 | 1,87 | 0,78 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Çok az başarılıyım (1) | 13 | 3,32 | 0,75 | 4,09 | 0,017* | 2 ile 3 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 128 | 3,25 | 0,69 | | | |
| | Çok başarılıyım (3) | 305 | 3,49 | 0,63 | | | |

*Fark $p < .05$, **Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin başarı algılarına dayalı olarak , ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılaşma meydana gelip gelmediği ANOVA testi ile incelenmiş ve öğrencilerin, aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır(Tablo 37).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , aktif öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=10,42$ ve $p < 0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ek Tablo 4); kendini sosyal bilgiler

dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 3) ile kendini sosyal bilgiler dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 2) arasında aktif öğrenme düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini sosyal bilgiler dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) aktif öğrenme düzeylerinin, kendini sosyal bilgiler dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2) aktif öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Orta\ düzeyde\ başarılı}=2,89$ ve $\bar{X}_{Çok\ başarılı}=3,12$).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak, içsel motivasyon düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=14,33$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; kendini sosyal bilgiler dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 3) ile kendini sosyal bilgiler dersinde çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 1-2) arasında içsel motivasyon düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini sosyal bilgiler dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) içsel motivasyon düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Çok\ az\ başarılı}=2,71$; $\bar{X}_{Orta\ düzey\ başarılı}=2,93$ ve $\bar{X}_{Çok\ başarılı}=3,21$).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak, çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=4,09$ ve $p<0,05$). Post-hoc Scheffe testine göre; kendini sosyal bilgiler dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 2) ile kendini sosyal bilgiler dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 3) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya ilişkin tutumları farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini sosyal bilgiler dersinde orta düzeyde başarılı bulan öğrencilerin (Grup 2) çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumlarının kendini çok başarılı bulan öğrencilerden daha olumsuz olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Orta\ düzey\ başarılı}=3,25$ ve $\bar{X}_{Çok\ başarılı}=3,49$).

Tablo 38: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının görsel sanatlar dersindeki başarı algılarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi ($N=444$)

| Alt Boyut | Görsel Sanatlar Başarısı | N | \bar{X} | ss | ANOVA | | Post-Hoc Scheffe |
|--|------------------------------|-----|-----------|------|-------|---------|------------------|
| | | | | | F | p | |
| Aktif öğrenme | Hiç başarılı değilim (1) | 6 | 2,72 | 0,40 | 7,29 | 0,000** | 4 ile 2, 3 |
| | Çok az başarılıyım (2) | 25 | 2,76 | 0,53 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 108 | 2,94 | 0,51 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 307 | 3,12 | 0,50 | | | |
| İçsel motivasyon | Hiç başarılı değilim (1) | 6 | 2,85 | 0,31 | 6,96 | 0,000** | 2 ile 4 |
| | Çok az başarılıyım (2) | 25 | 2,71 | 0,45 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 108 | 3,03 | 0,59 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 307 | 3,18 | 0,57 | | | |
| Kaçınma | Hiç başarılı değilim (1) | 6 | 2,11 | 0,83 | 2,33 | 0,073 | - |
| | Çok az başarılıyım (2) | 25 | 2,05 | 0,78 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 108 | 1,73 | 0,73 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 307 | 1,93 | 0,80 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma | Hiç başarılı değilim (1) | 6 | 2,83 | 0,82 | 2,78 | 0,057 | - |
| | Çok az başarılıyım (2) | 25 | 3,22 | 0,74 | | | |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 108 | 3,38 | 0,64 | | | |
| | Çok başarılıyım (4) | 307 | 3,47 | 0,64 | | | |

***Fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.
Hiç başarılı değilim grubu özne sayısının düşüklüğü nedeniyle ($n=6$) karşılaştırmaya alınmamıştır.*

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA testi ile

incelenmiş ve öğrencilerin, aktif öğrenme ve içsel motivasyonlarında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur (Tablo 38).

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin başarı algılarına dayalı olarak , aktif öğrenme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=7,29$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre (bkz. Ek Tablo 5); kendini görsel sanatlar dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 4) ile kendini görsel sanatlar dersinde çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler (Grup 2-3) arasında aktif öğrenme düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini görsel sanatlar dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 4) aktif öğrenme düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,76$; $\bar{X}_{\text{Orta düzey başarılı}}=2,94$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,12$).

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , içsel motivasyon düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($F=6,96$ ve $p<0,001$). Post-hoc Scheffe testine göre; kendini görsel sanatlar dersinde çok başarılı bulan öğrenciler (Grup 4) ile kendini görsel sanatlar dersinde çok az başarılı bulan öğrenciler (Grup 2) arasında içsel motivasyon düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlara bakıldığında; kendini görsel sanatlar dersinde çok başarılı bulan öğrencilerin (Grup 4) içsel motivasyon düzeylerinin, kendini görsel sanatlar dersinde çok az başarılı bulan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Çok az başarılı}}=2,71$ ve $\bar{X}_{\text{Çok başarılı}}=3,18$).

Tablo 39: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının anaokuluna gitmeye göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi ($N=450$)

| Alt Boyut | Anaokuluna Gitme | N | \bar{X} | ss | t-test | | |
|-------------------------------------|------------------|-----|-----------|------|--------|-----|--------|
| | | | | | t | sd | p |
| Aktif öğrenme | Gitmeyen | 168 | 2,97 | 0,52 | 2,58 | 448 | 0,010* |
| | Giden | 282 | 3,09 | 0,50 | | | |
| İçsel motivasyon | Gitmeyen | 168 | 3,14 | 0,55 | 1,07 | 448 | 0,286 |
| | Giden | 282 | 3,08 | 0,60 | | | |
| Kaçınma | Gitmeyen | 168 | 1,85 | 0,79 | 0,83 | 448 | 0,410 |
| | Giden | 282 | 1,91 | 0,79 | | | |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Gitmeyen | 168 | 3,36 | 0,71 | 1,60 | 448 | 0,111 |
| | Giden | 282 | 3,46 | 0,62 | | | |

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının anaokuluna gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan t-testine göre anaokuluna gitme , ölçeğin sadece aktif öğrenme boyutu için anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır (Tablo 39).

Anaokuluna giden ve gitmeyen öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın anaokuluna giden öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($t=2,58$ ve $p<,05$). Anaokuluna giden öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinin anaokuluna gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Gitmeyen}=3,09$ ve $\bar{X}_{Giden}=2,97$).

4.2. ÖĞRENME STİLLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

9-11 yaş grubu öğrencileri için Şimşek (2007) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, 94 maddeden ('Evet' ve 'Hayır' seçenekli) meydana gelmekte ve öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç öğrenme stilini ölçmektedir. Ölçek, öğrenme stilleri ile birlikte öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ortam ve kişisel tercihlerini belirten 14 durumun tespitinde de kullanılmaktadır (Tablo 40).

Tablo 40: Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ortam ve kişisel tercih durumları ($N=450$)

| Değişken | Gruplar | <i>f</i> | % |
|-------------------|-------------------|----------|------|
| Ses tercihi | Sessiz | 396 | 88,0 |
| | Sesli | 54 | 12,0 |
| Işık tercihi | Az ışık | 291 | 64,7 |
| | Işıklı | 159 | 35,3 |
| Sıcaklık tercihi | Serin | 302 | 67,1 |
| | Sıcak | 148 | 32,9 |
| Oturma tercihi | Masada | 366 | 81,3 |
| | Uzanarak | 84 | 18,7 |
| Zaman tercihi | Sabah erken | 141 | 31,3 |
| | Öğlenden önce | 72 | 16,0 |
| | Öğlenden sonra | 195 | 43,3 |
| | Akşam | 42 | 9,3 |
| Yiyecek tercihi | Atıştırır | 77 | 17,1 |
| | Atıştırmaz | 373 | 82,9 |
| Motivasyon durumu | Yüksek motivasyon | 435 | 96,7 |

Tablo 40 Devam: Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ortam ve kişisel tercih durumları (N=450)

| Değişken | Gruplar | f | % |
|--------------------------|-------------------------------------|-----|------|
| Sorumluluk | Düşük motivasyon | 15 | 3,3 |
| | Sorumluluğunu bilir | 406 | 90,2 |
| | Sorumluluğunu bilmez | 44 | 9,8 |
| Yetişkinle öğrenme | Öğretmenle öğrenmeyi tercih eder | 177 | 39,3 |
| | Aile ile öğrenir | 273 | 60,7 |
| Sosyal etkileşim tercihi | Tek başına çalışır | 306 | 68,0 |
| | İki kişi ile çalışır | 54 | 12,0 |
| | Üç veya daha fazla kişi ile çalışır | 90 | 20,0 |
| Yapısallık | Açıklama ister | 389 | 86,4 |
| | Açıklama istemez | 61 | 13,6 |
| Sabırlılık durumu | Sabırlı | 269 | 59,8 |
| | Sabırsız | 181 | 40,2 |
| Çeşitli yollarla öğrenme | Farklı yolları sever | 206 | 45,8 |
| | Benzer yolları kullanır | 244 | 54,2 |
| Hareketlilik | Hareket etmeden oturabilir | 221 | 49,1 |
| | Hareket etmeye ihtiyacı vardır | 229 | 50,9 |

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ortam ve kişisel tercih durumları yukarıda Tablo 40' ta verilmiştir. Öğrencilerin daha çok tercih ettikleri durumlar göz önüne alınırsa;

1. Öğrencilerin büyük kısmı (%88,0) sessiz ortamı (sesli ortam yerine) tercih etmektedir.
2. Öğrencilerin %64,7'si az ışıklı ortamı (ışıklı ortam yerine) tercih etmektedir.

3. Öğrencilerin %67, 1'i serin ortamı (sıcak ortam yerine) tercih etmektedir.
4. Öğrencilerin %81, 3'ü masada oturmayı (uzanmak yerine) tercih etmektedir.
5. Öğrencilerin %31, 3'ü sabah erken, %43, 3'ü öğlenden sonra çalışmayı tercih etmektedir.
6. Öğrencilerin %82, 9'u ders çalışırken bir şeyler atıştırmayı tercih etmemektedir.
7. Öğrencilerin %96, 7'sinin motivasyonu yüksektir.
8. Öğrencilerin %90, 2'si sorumluluklarını bilir.
9. Öğrencilerin %60, 7'si bir yetişkinle öğrenmede aile ile öğrenmeyi (öğretmenle öğrenme yerine) tercih etmektedir.
10. Öğrencilerin %68,0'i tek başına çalışmayı (daha çok kişi ile çalışmak yerine) tercih etmektedir.
11. Öğrencilerin %86, 4'ü öğrenmede açıklama istemektedir.
12. Öğrencilerin %59, 8'i öğrenme esnasında sabırlıdır.
13. Öğrencilerin %54,2'si öğrenmede benzer yolları kullanmayı (farklı yollar yerine) sevmektedir.
14. Öğrencilerin %50, 9'u öğrenme esnasında hareket etme ihtiyacı duymaktadır.

Tablo 41: Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin betimsel istatistikler

| Değişken | Gruplar | <i>f</i> | % |
|---------------|----------|----------|--------|
| Öğrenme Stili | Görsel | 209 | 46, 4 |
| | İşitsel | 65 | 14, 4 |
| | Dokunsal | 176 | 39, 1 |
| | Toplam | 450 | 100, 0 |

Araştırma grubunu oluşturan 4 ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu, %46, 4 ile görsel öğrenme stiline sahiptir. Görselliği 39, 1 ile dokunsal ve %14, 4 ile işitsel öğrenme stilleri takip etmektedir (Tablo 42).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ki-kare testleri ile incelenmiştir. Öğrencilerin demografik

özelliklerinden anne-babanın eğitim durumuna ve öğrencilerin ders başarı algılarına ait bazı gruplar ki-kare testinin uygulanabilirlik koşullarını sağlamak amacıyla analizlerden çıkarılmıştır. Yine, öğrencilerin demografik özelliklerinden kardeş sayısı, aile geliri ve ortalama günlük ders çalışma süresi analizlere uygunluk açısından yeniden gruplandırılmıştır.

Tablo 42: Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi ($N=450$)

| Cinsiyet | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|----------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|--------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Kız | n 95 | 43 | 99 | 237 | 12,48 | 2 | 0,001* |
| | % 40,1 | 18,1 | 41,8 | 100,0 | | | |
| Erkek | n 114 | 22 | 77 | 213 | 12,48 | 2 | 0,001* |
| | % 53,5 | 10,3 | 36,2 | 100,0 | | | |
| Toplam | n 209 | 65 | 176 | 450 | 12,48 | 2 | 0,001* |
| | % 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | | |

*Fark $<$, 05 düzeyinde anlamlıdır.

Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısını göstermektedir.

Tablo 42’de öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan ki-kare testine göre öğrencilerin öğrenme stilleri kız veya erkek olmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($X^2 (2)=12,48$ ve $p<$, 05). Tabloda yüzdeler oranlar incelendiğinde; erkek öğrencilerde %53,5 ile görsel, kız öğrencilerde ise %41,8 ile dokunsal öğrenme stiline daha baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 43: Öğrencilerin okul türüne bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi ($N=450$)

| Okul Türü | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|--------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|----------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Devlet okulu | n | 180 | 49 | 134 | 363 | 7,47 | 2 0,024* |
| | % | 49,6 | 13,5 | 36,9 | 100,0 | | |
| Özel okul | n | 29 | 16 | 42 | 87 | | |
| | % | 33,3 | 18,4 | 48,3 | 100,0 | | |
| Toplam | n | 209 | 65 | 176 | 450 | | |
| | % | 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | |

*Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne bağlı olarak tercih ettikleri öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($X^2 (2)=7,47$ ve $p<, 05$). Tablo 43' teki yüzdeler oranlar incelendiğinde; devlet okullarında okuyan öğrencilerin görsel öğrenme oranının (%49,6), özel okullarda okuyan öğrencilerin görsel öğrenme oranından (%33,3) daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel okullarda okuyan öğrencilerin baskın öğrenme stiline dokunsal olduğu (%48,3) anlaşılmaktadır. Genel olarak devlet okullarındaki öğrencilerin görsel öğrenme, özel okul öğrencilerinin ise dokunsal öğrenmelerinin baskın olduğu söylenebilir.

Tablo 44: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi ($N=450$)

| Sınıf | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|----------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|---------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| 4. Sınıf | n | 115 | 31 | 82 | 228 | 2,99 | 2 0,225 |
| | % | 50,4 | 13,6 | 36,0 | 100,0 | | |

Tablo 44 Devam: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi ($N=450$)

| Sınıf | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|----------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|-----|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| 5. Sınıf | n 94 | 34 | 94 | 222 | | | |
| | % 42,3 | 15,3 | 42,3 | 100,0 | | | |
| Toplam | n 209 | 65 | 176 | 450 | | | |
| | % 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | | |

*Fark $<$, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Tablo 44' ten de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin 4 ve 5. sınıfta olmasına bağlı olarak öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma meydana gelmemektedir ($X^2 (2)=2,99$ ve $p>$, 05). Öğrencilerin sınıflara bağlı olarak tercih ettikleri öğrenme stiline ilişkin oranların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 45: Öğrencilerin sınıf mevcutlarına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi ($N=450$)

| Sınıf Mevcudu | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|--------------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|--------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Düşük yoğunluklu (20'den az) | n 29 | 16 | 42 | 87 | 11,26 | 4 | 0,002* |
| | % 33,3 | 18,4 | 48,3 | 100,0 | | | |
| Orta yoğunluklu (21-35) | n 80 | 25 | 56 | 161 | | | |
| | % 49,7 | 15,5 | 34,8 | 100,0 | | | |
| Yüksek yoğunluklu (36 ve üstü) | n 100 | 24 | 78 | 202 | | | |
| | % 49,5 | 11,9 | 38,6 | 100,0 | | | |
| Toplam | n 209 | 65 | 176 | 450 | | | |
| | % 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | | |

*Fark $<$, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($X^2_{(4)}=11,26$ ve $p<,05$). Tablo 45'teki yüzdeler oranlar incelendiğinde; düşük yoğunlukta (20'den az sınıf mevcudu) öğrenim gören öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin dokunsal (%48,3), orta (%49,7) ve yüksek yoğunlukta (36 ve üstü sınıf mevcudu) (%49,5) öğrenim gören öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin ise daha çok görsel olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 46: Öğrencilerin annenin eğitim durumuna bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=415)

| Annenin Eğitim Durumu | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | | |
|-----------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|---|--------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p | |
| İlkokul mezunu | n | 45 | 16 | 38 | 99 | 9,75 | 6 | 0,006* |
| | % | 45,5 | 16,2 | 38,4 | 100,0 | | | |
| Ortaokul mezunu | n | 38 | 9 | 16 | 63 | | | |
| | % | 60,3 | 14,3 | 25,4 | 100,0 | | | |
| Lise mezunu | n | 50 | 13 | 55 | 118 | | | |
| | % | 42,4 | 11,0 | 46,6 | 100,0 | | | |
| Üniversite mezunu | n | 57 | 21 | 57 | 135 | | | |
| | % | 42,2 | 15,6 | 42,2 | 100,0 | | | |
| Toplam | n | 190 | 59 | 166 | 415 | | | |
| | % | 45,8 | 14,2 | 40,0 | 100,0 | | | |

*Fark $<,05$ düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bağlı olarak öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur ($X^2_{(6)}=9,75$ ve $p<,05$). Tablo 46'daki yüzdeler oranlar incelendiğinde; annesi ilkököl (%45,5'i) ve ortaokul mezunu olan (%60,3'ü) öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin görsel, annesi lise mezunu olanların (%46,6'i) baskın öğrenme biçiminin dokunsal olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu

olan öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin ise eşit oranda (%42, 2'şer) görsel ve dokunsal olduğu görülmektedir.

Tablo 47: Öğrencilerin babanın eğitim durumuna bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=427)

| Babanın Eğitim Durumu | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|-----------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|-----------|----------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
| İlkokul mezunu | <i>n</i> 31 | 8 | 26 | 65 | 7,656 | 6 | 0,021* |
| | % 47,7 | 12,3 | 40,0 | 100,0 | | | |
| Ortaokul mezunu | <i>n</i> 40 | 8 | 20 | 68 | | | |
| | % 58,8 | 11,8 | 29,4 | 100,0 | | | |
| Lise mezunu | <i>n</i> 59 | 17 | 51 | 127 | | | |
| | % 46,5 | 13,4 | 40,2 | 100,0 | | | |
| Üniversite mezunu | <i>n</i> 66 | 27 | 74 | 167 | | | |
| | % 39,5 | 16,2 | 44,3 | 100,0 | | | |
| Toplam | <i>n</i> 196 | 60 | 171 | 427 | | | |
| | % 45,9 | 14,1 | 40,0 | 100,0 | | | |

*Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin, babalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur ($X^2_{(6)}=7,65$ ve $p<,05$). Tablo 47' deki yüzdeler oranlar incelendiğinde; babası ilkokul (%47,7'i), ortaokul (%58,8'i) ve lise (%46,5'i) mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin görsel, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin (%44,3'ü) baskın öğrenme biçiminin ise dokunsal olduğu görülmektedir.

Tablo 48: Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=450)

| Kardeş Sayısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|-----------|----------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
| 1 kardeş | <i>n</i> 46 | 14 | 25 | 85 | 9,28 | 6 | 0,009* |
| | % 54,1 | 16,5 | 29,4 | 100,0 | | | |
| 2 Kardeş | <i>n</i> 99 | 28 | 96 | 223 | | | |
| | % 44,4 | 12,6 | 43,0 | 100,0 | | | |
| 3 kardeş | <i>n</i> 38 | 18 | 40 | 96 | | | |
| | % 39,6 | 18,8 | 41,7 | 100,0 | | | |
| 4 ve daha fazla kardeş | <i>n</i> 26 | 5 | 15 | 46 | | | |
| | % 56,5 | 10,9 | 32,6 | 100,0 | | | |
| Toplam | <i>n</i> 209 | 65 | 176 | 450 | | | |
| | % 46,9 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | | |

**Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.*

Öğrencilerin öğrenme stillerinin, sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılaştığı bulunmuştur ($X^2_{(6)}=9,28$ ve $p<, 05$). Tablo 48' deki yüzdeler oranlar incelendiğinde; 1 (%54, 1'i), 2 (%44, 4'ü) ve 4 ve üstü sayıda (%56, 5'i) kardeşe sahip öğrencilerde görsel, 3 kardeşi olan öğrencilerde (%41, 7'si) ise dokunsal öğrenme stilinin baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 49: Öğrencilerin aile gelirine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=450)

| Aile Geliri (Ortalama aylık gelir) | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | | |
|---------------------------------------|------------------|--------|---------|----------|---------------|-------|-----------|----------|
| | | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
| 1000 TL'den az | <i>n</i> | 62 | 16 | 37 | 115 | 8,31 | 6 | 0,013* |
| | % | 53,9 | 13,9 | 32,2 | 100,0 | | | |
| 1000 - 1990 TL | <i>n</i> | 64 | 19 | 47 | 130 | | | |
| | % | 49,2 | 14,6 | 36,2 | 100,0 | | | |
| 2000 - 2990 TL | <i>n</i> | 32 | 8 | 36 | 76 | | | |
| | % | 42,1 | 10,5 | 47,4 | 100,0 | | | |
| 3000 TL ve üstü | <i>n</i> | 51 | 22 | 56 | 129 | | | |
| | % | 39,5 | 17,1 | 43,4 | 100,0 | | | |
| Toplam | <i>n</i> | 209 | 65 | 176 | 450 | | | |
| | % | 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | | |

*Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin, ailenin gelirine göre de farklılaştığı bulunmuştur ($X^2_{(6)}=8,31$ ve $p<,05$). Tablo 49' daki yüzdeler oranlar incelendiğinde; aile geliri 1000 TL'den az (%53,9'u) ve 1000-1990 TL olan (%49,2'si) öğrencilerde görsel öğrenme stiline, aile geliri 2000-2990 TL (%47,4'ü) ve 3000 TL ve üstü olan (%43,4'ü) öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stiline baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 50: Öğrencilerin evde ders çalışma sürelerine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=450)

| Evde Ders Çalışma Süresi | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|--------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|----|-------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| 0-1 saat | n 43 | 10 | 41 | 94 | 3,02 | 4 | 0,555 |
| | % 45,7 | 10,6 | 43,6 | 100,0 | | | |
| 2-3 saat | n 144 | 46 | 111 | 301 | | | |
| | % 47,8 | 15,3 | 36,9 | 100,0 | | | |
| 4 saat ve üstü | n 22 | 9 | 24 | 55 | | | |
| | % 40,0 | 16,4 | 43,6 | 100,0 | | | |
| Toplam | n 209 | 65 | 176 | 450 | | | |
| | % 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | | |

*Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.

Tablo 50' den de görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin evde ders çalışma sürelerine bağlı olarak öğrenme stillerinde bir farklılaşma olmamaktadır ($X^2 (4)=3,02$ ve $p>,05$).

Tablo 51: Öğrencilerin algılanan Türkçe dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=438)

| Türkçe Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|-----------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|----|-------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Orta düzeyde başarılı | n 70 | 30 | 55 | 155 | 4,81 | 2 | 0,106 |
| | % 45,2 | 19,4 | 35,5 | 100,0 | | | |

Tablo 51 Devam: Öğrencilerin algılanan Türkçe dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=438)

| Türkçe Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|-----------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|----|---|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Çok başarılı | n | 134 | 34 | 115 | 283 | | |
| | % | 47,3 | 12,0 | 40,6 | 100,0 | | |
| Toplam | n | 204 | 64 | 170 | 438 | | |
| | % | 46,6 | 14,6 | 38,8 | 100,0 | | |

**Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) satırlardaki öğrenci sayısına aittir.*

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarı algılarına bağlı olarak öğrenme stillerinde bir farklılaşma olmadığı sonucu bulunmuştur ($X^2 (2)=4,81$ ve $p>, 05$).

Tablo 52: Öğrencilerin algılanan matematik dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=409)

| Matematik Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|-----------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|---------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Orta düzeyde başarılı | n | 81 | 27 | 63 | 171 | 0,20 | 2 0,904 |
| | % | 47,4 | 15,8 | 36,8 | 100,0 | | |
| Çok başarılı | n | 113 | 34 | 91 | 238 | | |
| | % | 47,5 | 14,3 | 38,2 | 100,0 | | |
| Toplam | n | 194 | 61 | 154 | 409 | | |
| | % | 47,4 | 14,9 | 37,7 | 100,0 | | |

**Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) gruptaki öğrenci sayısına aittir.*

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı algılarının da öğrenme stillerinde bir farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur ($X^2 (2)=0,20$ ve $p>, 05$).

Tablo 53: Öğrencilerin algılanan fen ve teknoloji dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=442)

| Fen ve Teknoloji Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|---------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|----------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Orta düzeyde başarılı | n | 43 | 19 | 44 | 106 | 7,06 | 2 0,042* |
| | % | 40,6 | 17,9 | 41,5 | 100,0 | | |
| Çok başarılı | n | 161 | 46 | 129 | 336 | | |
| | % | 47,9 | 13,7 | 38,4 | 100,0 | | |
| Toplam | n | 204 | 65 | 173 | 442 | | |
| | % | 46,2 | 14,7 | 39,1 | 100,0 | | |

*Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) gruptaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin başarı algılarının öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($X^2 (2)=7,06$ ve $p <, 05$). Tablo 53' teki yüzdeler oranlar incelendiğinde; kendini orta düzeyde başarılı algılayan öğrencilerde (%41,5'i) dokunsal, kendini çok başarılı olarak algılayan öğrencilerde (%47,9'u) ise görsel öğrenme stiline baskın olduğu görülmektedir.

Tablo 54: Öğrencilerin algılanan sosyal bilgiler dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=437)

| Sosyal Bilgiler Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|--------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|---------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Orta düzeyde başarılı | n | 59 | 24 | 47 | 130 | 2,83 | 2 0,243 |
| | % | 45,4 | 18,5 | 36,2 | 100,0 | | |
| Çok başarılı | n | 146 | 38 | 123 | 307 | | |
| | % | 47,6 | 12,4 | 40,1 | 100,0 | | |

Tablo 54 Devam: Öğrencilerin algılanan sosyal bilgiler dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=437)

| Sosyal Bilgiler Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|--------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|-----------|----------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
| Toplam | <i>n</i> 205 | 62 | 170 | 437 | | | |
| | % 46,9 | 14,2 | 38,9 | 100,0 | | | |

**Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) gruptaki öğrenci sayısına aittir.*

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin başarı algılarının, öğrenme stillerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($X^2 (2)=2,83$ ve $p>,05$).

Tablo 55: Öğrencilerin algılanan görsel sanatlar dersi başarısına bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=444)

| Görsel Sanatlar Başarısı | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|--------------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|-----------|----------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | <i>sd</i> | <i>p</i> |
| Çok az başarılı | <i>n</i> 8 | 5 | 13 | 26 | 8,55 | 4 | 0,007* |
| | % 30,8 | 19,2 | 50,0 | 100,0 | | | |
| Orta düzeyde başarılı | <i>n</i> 46 | 17 | 46 | 109 | | | |
| | % 42,2 | 15,6 | 42,2 | 100,0 | | | |
| Çok başarılı | <i>n</i> 153 | 41 | 115 | 309 | | | |
| | % 49,5 | 13,3 | 37,2 | 100,0 | | | |
| Toplam | <i>n</i> 207 | 63 | 174 | 444 | | | |
| | % 46,6 | 14,2 | 39,2 | 100,0 | | | |

**Fark <, 05 düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) gruptaki öğrenci sayısına aittir.*

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin başarı algılarının öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($X^2_{(4)}=8,55$ ve $p<,05$). Görsel sanatlar dersinde çok az başarılı olduğunu düşünen öğrencilerde (%50,0'si) dokunsal, orta düzeyde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerde (%42,2'ser) görsel ve dokunsal, çok başarılı olduğunu düşünen öğrencilerde (%49,5) görsel öğrenme stiline baskın olduğu görülmektedir (Tablo 55).

Tablo 56: Öğrencilerin anaokuluna gitmesine bağlı olarak öğrenme stillerinde farklılaşma olup olmadığına dair ki-kare testi (N=450)

| Anaokuluna Gitme | Öğrenme Stilleri | | | | Ki-kare testi | | |
|------------------|------------------|---------|----------|--------|---------------|------|--------|
| | Görsel | İşitsel | Dokunsal | Toplam | X^2 | sd | p |
| Hayır | n | 78 | 29 | 61 | 168 | 2,11 | 20,366 |
| | % | 46,4 | 17,3 | 36,3 | 100,0 | | |
| Evet | n | 131 | 36 | 115 | 282 | | |
| | % | 46,5 | 12,8 | 40,8 | 100,0 | | |
| Toplam | n | 209 | 65 | 176 | 450 | | |
| | % | 46,4 | 14,4 | 39,1 | 100,0 | | |

*Fark $<,05$ düzeyinde anlamlıdır. Yüzdeler (%) gruptaki öğrenci sayısına aittir.

Öğrencilerin anaokuluna gitmesine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($X^2_{(2)}=2,11$ ve $p>,05$).

4.3. ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 57: Öğrenme stili alt boyutları puanları ile ders çalışma alışkanlıkları alt boyut puanları arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayıları (N=450)

| Öğrenme Stilleri | Ders Çalışma Alışkanlıkları | | | Çalışma Ortamı ve Sınava Hazırlanma |
|------------------|-----------------------------|------------------|----------|-------------------------------------|
| | Aktif öğrenme | İçsel motivasyon | Kaçınma | |
| Görsel | r 0,478** | 0,411** | -0,329* | 0,316** |
| | p 0,000 | 0,000 | 0,004 | 0,001 |
| İşitsel | r 0,509** | 0,695** | -0,271** | 0,312** |
| | p 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| Dokunsal | r 0,245** | 0,045 | 0,365** | -0,008 |
| | p 0,002 | 0,339 | 0,000 | 0,866 |

***İlişki 0,001 düzeyinde, *ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır.*

Tablo 57' de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları puanları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar sunulmuştur. Buna göre; görsel öğrenme stili ile aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınava hazırlık boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Görsel*Aktif öğrenme için $r=0,478$ ve $p<0,001$; Görsel*İçsel Motivasyon için $r=0,411$ ve $p<0,001$; Görsel*Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma için $r=0,316$ ve $p<0,05$). Öte yandan, görsellik öğrenme stili ile ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Görsel*Kaçınma için $r= -0,329$ ve $p<0,05$).

İşitsel öğrenme stili ile de, görsel öğrenme stiline benzer şekilde , aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınava hazırlık boyutları arasında

pozitif yönde bir ilişki vardır (İşitsel*Aktif öğrenme için $r=0,509$ ve $p<0,001$; İşitsel*İçsel Motivasyon için $r=0,695$ ve $p<0,001$; İşitsel *Çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma için $r=0,312$ ve $p<0,001$). İşitsel öğrenme stili ile ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (İşitsel*Kaçınma için $r= -0,271$ ve $p<0,001$).

Son olarak, dokunsal öğrenme stili ile aktif öğrenme ve kaçınma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Dokunsal*Aktif öğrenme için $r=0,245$ ve $p<0,001$; Dokunsal *kaçınma için $r=0,365$ ve $p<0,001$). Dokunsal öğrenme stili ile içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

EK-1

Pos-Hoc Scheffe Anlamlı Farklar Testi

Ek Tablo 1: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının Türkçe dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi

| Bağımlı Değişken | (I) Türkçe Başarısı | (J) Türkçe Başarısı | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|-------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|-------|
| Aktif öğrenme | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -0,167 | 0,582 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,443* | 0,021 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | 0,167 | 0,582 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,276* | 0,000 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | ,443* | 0,021 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | ,276* | 0,000 |
| İçsel motivasyon | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -0,066 | 0,937 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -0,316* | 0,002 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | 0,066 | 0,937 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,250* | 0,000 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | 0,316* | 0,002 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | ,250* | 0,000 |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -,814* | 0,000 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -1,021* | 0,000 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | ,814* | 0,000 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,207* | 0,005 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | 1,021* | 0,000 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | ,207* | 0,005 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Ek Tablo 2: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının matematik dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi

| Bağımlı Değişken | (I) Matematik Başarısı | (J) Matematik Başarısı | Ortalama Farkı (I-J) | <i>p</i> |
|------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|----------|
| Aktif öğrenme | Hiç başarılı değilim (1) | Çok az başarılıyım (2) | 0, 022 | 1, 000 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0, 199 | 0, 856 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0, 364 | 0, 457 |
| | Çok az başarılıyım (2) | Hiç başarılı değilim (1) | -0, 022 | 1, 000 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0, 221 | 0, 143 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -, 386* | 0, 001 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | Hiç başarılı değilim (1) | 0, 199 | 0, 856 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | 0, 221 | 0, 143 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -, 165* | 0, 013 |
| | Çok başarılıyım (4) | Hiç başarılı değilim (1) | 0, 364 | 0, 457 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | , 386* | 0, 001 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | , 165* | 0, 013 |
| İçsel motivasyon | Hiç başarılı değilim (1) | Çok az başarılıyım (2) | 0, 071 | 0, 995 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0, 165 | 0, 938 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0, 31 | 0, 688 |
| | Çok az başarılıyım (2) | Hiç başarılı değilim (1) | -0, 071 | 0, 995 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0, 235 | 0, 190 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -, 381* | 0, 005 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | Hiç başarılı değilim (1) | 0, 165 | 0, 938 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | 0, 235 | 0, 190 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0, 146 | 0, 088 |

Ek Tablo 2 Devam: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının matematik dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi

| Bağımlı Değişken | (I) Matematik Başarısı | (J) Matematik Başarısı | Ortalama Farkı (I-J) | P |
|-------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|--------|
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Çok başarılıyım (4) | Hiç başarılı değilim (1) | 0, 31 | 0, 688 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | , 381* | 0, 005 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 0, 146 | 0, 088 |
| | Hiç başarılı değilim (1) | Çok az başarılıyım (2) | 0, 130 | 0, 980 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0, 235 | 0, 880 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0, 463 | 0, 456 |
| | Çok az başarılıyım (2) | Hiç başarılı değilim (1) | -0, 130 | 0, 980 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -, 366* | 0, 028 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -, 593* | 0, 000 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | Hiç başarılı değilim (1) | 0, 235 | 0, 880 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | , 366* | 0, 028 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -, 228* | 0, 006 |
| | Çok başarılıyım (4) | Hiç başarılı değilim (1) | 0, 463 | 0, 456 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | , 593* | 0, 000 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | , 228* | 0, 006 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Ek Tablo 3: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının fen ve teknoloji dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi

| Bağımlı Değişken | (I) Fen ve Teknoloji Başarısı | (J) Fen ve Teknoloji Başarısı | Ortalama Farkı (I-J) | <i>p</i> |
|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------|----------|
| Aktif öğrenme | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -0,37 | 0,137 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,500* | 0,022 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | 0,37 | 0,137 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -0,13 | 0,074 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | ,500* | 0,022 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 0,13 | 0,074 |
| İçsel motivasyon | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -0,318 | 0,310 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,514* | 0,041 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | 0,318 | 0,310 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,196* | 0,009 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | ,514* | 0,041 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | ,196* | 0,009 |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -,654* | 0,024 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -,701* | 0,011 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | ,654* | 0,024 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -0,047 | 0,814 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | ,701* | 0,011 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 0,047 | 0,814 |

**Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.*

Ek Tablo 4: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi

| Bağımlı Değişken | (I) Sosyal Bilgiler Başarısı | (J) Sosyal Bilgiler Başarısı | Ortalama Farkı (I-J) | p |
|-------------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|--------|
| Aktif öğrenme | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | 0, 02 | 0, 990 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -0, 214 | 0, 320 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | -0, 02 | 0, 990 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -, 234* | 0, 000 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | 0, 214 | 0, 320 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | , 234* | 0, 000 |
| İçsel motivasyon | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -0, 222 | 0, 394 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -, 496* | 0, 008 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | 0, 222 | 0, 394 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -, 274* | 0, 000 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | , 496* | 0, 008 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | , 274* | 0, 000 |
| Çalışma ortamı ve sınava hazırlanma | Çok az başarılıyım (1) | Orta düzeyde başarılıyım (2) | -0, 032 | 0, 986 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -0, 218 | 0, 498 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (2) | Çok az başarılıyım (1) | 0, 032 | 0, 986 |
| | | Çok başarılıyım (3) | -, 186* | 0, 026 |
| | Çok başarılıyım (3) | Çok az başarılıyım (1) | 0, 218 | 0, 498 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (2) | , 186* | 0, 026 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Ek Tablo 5: Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının görsel sanatlar dersi başarı algısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin anlamlı farklar testi

| Bağımlı Değişken | (I) Görsel Sanatlar Başarısı | (J) Görsel Sanatlar Başarısı | Ortalama Farkı (I-J) | <i>p</i> |
|------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------|----------|
| Aktif öğrenme | Hiç başarılı değilim (1) | Çok az başarılıyım (2) | -0,047 | 0,998 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0,22 | 0,776 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0,4 | 0,288 |
| | Çok az başarılıyım (2) | Hiç başarılı değilim (1) | 0,047 | 0,998 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0,173 | 0,488 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -,353* | 0,010 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | Hiç başarılı değilim (1) | 0,22 | 0,776 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | 0,173 | 0,488 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -,180* | 0,017 |
| | Çok başarılıyım (4) | Hiç başarılı değilim (1) | 0,4 | 0,288 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | ,353* | 0,010 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | ,180* | 0,017 |
| İçsel motivasyon | Hiç başarılı değilim (1) | Çok az başarılıyım (2) | 0,141 | 0,960 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0,175 | 0,908 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0,328 | 0,574 |
| | Çok az başarılıyım (2) | Hiç başarılı değilim (1) | -0,141 | 0,960 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | -0,316 | 0,096 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -,469* | 0,001 |
| | Orta düzeyde başarılıyım (3) | Hiç başarılı değilim (1) | 0,175 | 0,908 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | 0,316 | 0,096 |
| | | Çok başarılıyım (4) | -0,153 | 0,118 |
| | Çok başarılıyım (4) | Hiç başarılı değilim (1) | 0,328 | 0,574 |
| | | Çok az başarılıyım (2) | ,469* | 0,001 |
| | | Orta düzeyde başarılıyım (3) | 0,153 | 0,118 |

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçlarında belirtilen ve dördüncü bölümde yer alan bulgulardan hareketle elde edilmiş sonuçlar bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanmakta ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Araştırma ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek, bazı değişkenlerin öğrenme stillerine ve ders çalışma alışkanlıklarına etkisi ele alınmıştır.

5.1. SONUÇ

Araştırmanın amaçlarından hareketle sonuçlar aşağıda üç farklı bölüm olarak ele alınmaktadır:

İlk bölümde öğrencilerin demografik özelliklerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere uygulanan Ki-kare (Chi-Square) testinin sonuçları yer almaktadır.

İkinci bölümde, öğrencilerin demografik özelliklerine göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını araştırmak üzere uygulanan ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçlarına yer verilmektedir.

Üçüncü ve son bölümde ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını incelemek üzere hesaplanan Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayılarına dair sonuçlar bulunmaktadır.

5.1.1. Öğrenme Stilleri ile İlgili Sonuçlar

Şimşek (2007) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, araştırmamızda öğrencilerin üç farklı öğrenme stilinden (görsel-işitsel –dokunsal) ağırlıklı olarak hangisine sahip olduğunu belirlemede kullanılmıştır. Öğrenme stilleri konusunda varılan sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda verilmiştir:

- 1) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin genel durumu nedir?

Araştırma grubunu oluşturan 4 ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, görsel öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel öğrenme stilini dokunsal ve işitsel öğrenme stilleri takip etmektedir

Bunun yanı sıra ölçekte yer alan on dört farklı alt boyut da öğrencilerin öğrenmeyle ilgili ortam, kişi gibi tercihlerini ortaya koymuştur. İlk olarak öğrencilerin bu tercihleri ile ilgili sonuçlardan bahsetmek yerinde olacaktır.

Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tercihlerine dair elde edilen sonuçlar şöyledir:

Öğrencilerin büyük kısmı ders çalışmak için sessiz ortamı, sesli ortama tercih ederken yine öğrencilerin çoğu az ışıklı ortamı ışıklı ortama tercih etmektedir. Bir diğer ortam tercihi ise ortamın sıcaklığı ile ilgilidir. Öğrencilerin çoğu serin ortamı sıcak ortama tercih ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki vücut duruşu ve hareket tercihleri ise aşağıdaki gibi saptanmıştır:

Öğrencilerin büyük çoğunluğu, geleneksel çalışma şekli olan masada oturmayı, daha rahat bir çalışma şekli olan uzanmaya tercih etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yarısı gibi bir oranı öğrenme esnasında hareket etme ihtiyacı duymaktadır.

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki kişi tercihleri ise şöyle sıralanabilir: Öğrencilerin çoğu öğrenme sürecinde ailesinden bir yetişkinden yardım almayı, öğretmeninden yardım almaya tercih etmektedir. Bu durum bu öğrencilerin öğretmenlerinden yardım istemeye çekindikleri, aile üyeleri ile daha rahat çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik diğer tercihleri ile ilgili diğer sonuçlar ise şunlardır:

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ders çalışırken bir şeyler atıştırmayı tercih etmezken, öğrenciler ağırlıklı olarak öğrenmede benzer yolları kullanmayı farklı yollar kullanmaya tercih etmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenme esnasında açıklama yapılmasına ihtiyaç duymaktadır.

Öğrencilerin çok büyük bir kısmının öğrenme esnasında motivasyonunun yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bir diğer sonuç da öğrencilerin büyük bir kısmının sorumluluklarını bildiği şeklindedir. Bu iki sonuçta da oranların bu derece yüksek çıkması şaşırtıcıdır. Çünkü Erdoğan (2006) tarafından da dile getirildiği gibi öğretmenler de tam aksine öğrencilerin öğrenmek için motivasyonlarının düşük olmasından ve sorumluluk sahibi olmamalarından yakınmaktadır.

- 2) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin öğrenme stillerinde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerde görsel öğrenme stiline, kız öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stiline baskın olduğu saptanmıştır.

- 3) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri okudukları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün de öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu sonucu elde edilmiştir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerde görsel öğrenmenin, özel okul öğrencilerinde ise dokunsal öğrenmenin baskın olduğu saptanmıştır. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin görsel öğrenme oranı, özel okullarda okuyan öğrencilerin görsel öğrenme oranından daha yüksektir. Görsel ve dokunsal öğrenme stillerinin taşıdığı özellikleri göz önünde bulundurarak, devlet okulu öğrencilerinin gördüklerini, izlediklerini daha kolay hatırladıklarını ve öğrendiklerini ; özel okul öğrencilerinin ise el becerisi ile, dokunarak, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirdiklerini daha kolay hatırlayıp öğrendiklerini söyleyebiliriz.

- 4) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin 4. veya 5. sınıfta olmalarının sahip oldukları öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır.

- 5) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri buldukları sınıfın mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır ?

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcutlarına bağlı olarak öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci mevcudunun az yoğun olarak kabul edildiği yani 20'den az olduğu sınıflarda – ki bunlar araştırmaya dahil olan özel okulların sınıflarıdır- öğrenim gören öğrenciler baskın olarak dokunsal öğrenme stiline sahiptir. Orta (21-35 kişi) ve yüksek (36 kişi ve üzeri) yoğunlukta öğrenim gören öğrencilerin (devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler) baskın öğrenme stillerinin ise daha çok görsel olduğu saptanmıştır.

- 6) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır ?

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bağlı olarak öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin görsel, annesi lise mezunu olanların ise baskın öğrenme biçiminin dokunsal olduğu belirlenmiştir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin ise eşit oranda görsel ve dokunsal olduğu sonucu elde edilmiştir.

- 7) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin , babalarının eğitim durumuna göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur Babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme tercihinin görsel öğrenme stili, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme tercihinin ise dokunsal öğrenme stili olduğu belirlenmiştir.

- 8) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin öğrenme stilleri, sahip oldukları kardeş sayısına göre de anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Bir kardeşi olan, iki kardeşi olan, dört ve üzeri sayıda kardeşi olan öğrencilerde görsel öğrenme stili baskınken , üç kardeşi olan öğrencilerin ise baskın öğrenme stiline dokunsal olduğu görülmüştür.

- 9) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ailelerin gelir düzeyinin de çocuklarının öğrenme stiline etkisi bulunmaktadır. Yapılan gruplamaya göre; ailesinin aylık geliri 1000 TL'den az olan öğrenciler ile aylık geliri 1000-1990 arasında olanların öğrencilerde baskın öğrenme stili görseldir. Aile geliri 2000-2990 TL olan öğrenciler

ile 3000 TL ve üzeri olan öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stili baskın olarak tespit edilmiştir.

Buraya kadar bahsedilen sonuçlardan hareketle, öğrencilerin evlerindeki ve okullarındaki şartların öğrenme stillerine etkisi olduğu sonucuna varabiliriz. Şartları daha iyi olan öğrencilerin öğrenme tercihleri genellikle dokunsal öğrenme stili iken, şartları daha kötü olanların ise ağırlıklı stil tercihi görseldir.

10) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ders çalıştıkları süreye bağlı olarak göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin evde ders çalışmaya ayırdıkları süre 0-7 saat arasında değişiklik göstermektedir. Ancak öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin evde ders çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna varılmıştır.

11) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin farklı derslere ilişkin başarı algılarının öğrenme stillerine olan etkisi incelenmiştir. Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler derslerine dair başarı algıları öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmazken, fen ve teknoloji ile görsel sanatlar derslerine ait başarı algıları öğrenme stillerinde manidar bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Her iki ders için de kendini çok başarılı olarak nitelendiren öğrenciler görsel öğrenme stilini tercih edenlerdir.

12) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri anaokuluna gidip gitmemelerine göre farklılaşmakta mıdır ?

Öğrencilerin öğrenme stillerinde anaokuluna gitmelerine göre, anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

5.1.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları ile İlgili Sonuçlar

Toplam 24 maddeden oluşan Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği, Aktif Öğrenme (10 madde), İçsel Motivasyon (9 madde), Kaçınma Davranışı (3 madde) ve Çalışma Ortamı ve Sınavlara Hazırlanma (2 madde) olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- 1) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Cinsiyet değişkeni, ölçeğin üç alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma kaynağı olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin ders çalışma alışkanlıklarına etkisi şu şekilde belirlenmiştir: Kız öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri de içsel motivasyon düzeyleri de erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmalarına yönelik davranışlarının da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin çalışma ortamına ve sınavlara hazırlanmaya daha çok önem verdikleri görülmektedir. Ancak ders çalışmadan kaçınma alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

- 2) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları okudukları okulun türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma davranışı gösterme düzeylerinde de öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın yine devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. . Bu sonuçtan da devlet okullarındaki öğrencilerin ders çalışmaktan daha az kaçındıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

- 3) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları buldukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin içsel motivasyon ve ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma davranışı gösterme düzeylerinde, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu farkın 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin hem içsel motivasyon düzeyleri 5. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir hem de ders çalışmaktan kaçınma davranışını daha az göstermektedirler.

- 4) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile buldukları sınıfın mevcudu arasında bir ilişki var mıdır ?

Sınıf mevcudu değişkeni ile ölçeğin üç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, sınıf mevcudunun artmasının, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde bir düşüşe yol açtığı ve içsel motivasyonlarını düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde sınıf mevcudunun artması, öğrencilerin daha çok (ders çalışmaktan) kaçınma davranışı göstermesine de yol açmaktadır. Araştırmamızın bu sonuçlarından hareketle, sınıf mevcutlarının yüksekliğinin, öğrencilerin aktif öğrenmelerini, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceğini; ders çalışmaktan kaçınma davranışına yol açarak uzun vadede akademik başarılarında düşüşe neden olacağını tahmin edebiliriz. Aydın (1998) da sınıfın, okulun öğrenci sayısının artması ve doğal olarak sınıf mevcutlarının yüksek olması ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğunu ifade eder (Aydın, 1998, s. 24).

- 5) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır ?

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- 6) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

- 7) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile kardeş sayıları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile kardeş sayıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Kardeş sayısı arttıkça, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde bir düşüş olmaktadır. Aynı şekilde, öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumları ile kardeş sayısı arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kardeş sayısı çok olan öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumları olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bu, tahmin edilen bir sonuçtur. Kardeş sayısının çok olduğu evlerde, kardeşler arasında yaşanan olumsuzluklar ders çalışmalarına ve akademik başarılarına da yansımaktadır. Anne babalara düşen görev, ona evde özellikle yaşça küçük kardeşlerinin olumsuz etkilerinden uzak, uygun bir çalışma ortamı hazırlamaktır.

- 8) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile ailelerinin sosyo ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile aile gelirleri arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu da demektir ki ailenin geliri arttıkça, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde de bir yükselme olmaktadır. Yine aynı şekilde, öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışları ile aile gelirleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aile geliri yüksek olan öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya yönelik davranışları aile geliri düşük olanlara göre daha olumludur. Elde edilen bu sonuçtan hareketle, geliri

yüksek olan ailelerin çocuklarına sıcaklık, aydınlanma, yerleşim düzeni bakımından daha uygun çalışma ortamları oluşturabildiği bunun yanı sıra yardımcı kaynaklar ve kurslarla destekleyerek çocuklarının öğrenme düzeylerini arttırdıkları iddiasında bulunabiliriz.

9) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalıştıkları süre arasında bir ilişki var mıdır?

Ölçeğin üç alt boyutu (aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma) ile günlük ders çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna dayalı olarak elde edilen sonuçlar şöyledir:

Öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri, içsel motivasyon düzeyleri ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya düzeyleri ile günlük ders çalışma süresi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin gün içinde ders çalışma ayırdığı süre arttıkça, , aktif öğrenme düzeyinde bir artış olmaktadır. Aynı şekilde, öğrencinin gün içinde ders çalışmaya ayırdığı süre fazlaştıkça, içsel motivasyon düzeyinde de bir artış yaşanmaktadır. Günlük ders çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin çalışma ortamının ve sınavlara hazırlanmaya yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu söylenebilir.

10) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları başarı algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin belirlenen tüm derslere (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, görsel sanatlar) ilişkin başarı algılarına bağlı olarak , aktif öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Kendini derslerinde çok başarılı bulan öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin (kendilerini çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler) aktif öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı algıları arttıkça, öğrenme düzeyleri de artmaktadır.

İçsel motivasyon boyutuna bakıldığında, öğrencilerin derslere ilişkin başarı algılarının içsel motivasyon düzeylerinde de anlamlı farklılaşmalara yol açtığı görülmektedir. Öğrencilerin derslere ilişkin başarı algıları ile içsel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Kendini belirlenen derslerde çok başarılı bulan öğrenciler ile çok az ve orta düzeyde başarılı bulan öğrenciler arasında içsel motivasyon düzeyleri farklıdır. Kendini çok başarılı olarak nitelendiren öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin diğer iki gruptaki öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin derslere ilişkin başarı algılarına göre , çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma tutumlarında da anlamlı bir farklılaşma olduğu da saptanmıştır. Öğrencilerin kendilerini derslerde başarı bulma düzeyleri arttıkça çalışma ortamları ve sınavlara hazırlanma düzeyleri bu durumdan olumlu yönde etkilenmektedir.

11) İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları anaokuluna gidip gitmemelerine göre farklılaşmakta mıdır ?

Ölçeğin sadece aktif öğrenme boyutu, anaokuluna gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve bu farklılık anaokuluna giden öğrenciler lehinedir. Anaokuluna giden öğrencilerin aktif öğrenme düzeylerinin anaokuluna gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

1) Öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile ders çalışma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Görsel öğrenme stili ile aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınava hazırlık boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Öte yandan, görsel öğrenme stili ile ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur

İşitsel öğrenme stili ile, görsel öğrenme stiline benzer şekilde, aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınava hazırlık boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. İşitsel öğrenme stili ile ders çalışma alışkanlıklarından kaçınma arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Son olarak, dokunsal öğrenme stili ile aktif öğrenme ve kaçınma boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ki burada dikkati çeken nokta, diğer iki öğrenme stilinden farklı olarak dokunsal öğrenme stili ile ders çalışmaktan kaçınma davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olmasıdır. Dokunsal öğrenme stili ile içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2. TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularından hareketle, sonuç kısmında olduğu gibi tartışma kısmı da üç bölümde ele alınabilir.

İlk olarak öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşması tartışılmaktadır.

İlk alt amaçta öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin genel durumu sorgulanmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ağırlıklı olarak görsel öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel öğrenme stilini sırasıyla dokunsal ve işitsel öğrenme stilleri takip etmiştir. Bu konuda yapılan farklı araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak literatürde yapılan araştırmaların çoğunda örneklem grubunu lise veya üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Tekaz (2004) yaptığı araştırmada, örnekleme oluşturan öğrencilerin çoğunlukla görsel ardından işitsel ve en az ise dokunsal öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemiştir.

Erginer (2002) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrencilerin genellikle kinestetik ve görsel özellikler taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özen ve Arsal (2006) tarafından yapılan araştırmada ise tam tersi öğrencilerin çoğu işitsel öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin değişik gruplarda farklılaşmalar gösterdiğini söyleyebiliriz.

Araştırmamızda öğrenme stili tercihlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stillerinde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerde görsel öğrenme stiline , kız öğrencilerde ise dokunsal öğrenme stiline ağırlıklı olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Park (2006) da yaptığı uluslar arası araştırmada kız öğrencilerin öğrenme stiline ağırlıklı olarak hareketli olduğunu belirlemiş ve araştırmamıza yakın bir sonuç elde etmiştir.

Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar da elde edilmiştir. Literatürü incelediğimizde çoğunlukla Özen ve Arsal (2006), Kabadayı (2004) ve Gencel (2006)'in araştırmalarında olduğu gibi öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığını görürüz.

Caine (1997) ise araştırmasının sonucunda araştırmamızın tersine kız öğrencilerin baskın olarak görsel öğrenme stilini tercih ettiğini belirlemiştir.

Araştırmamızın bir diğer amacı öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sorgulamaktadır ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin 4. veya 5. sınıfta olmalarına bağlı olarak sahip oldukları öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri, buldukları sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Kaf Hasırcı (2006) da çalışmasında, öğrencilerin baskın öğrenme stillerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Elde ettiği sonuç araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin anne eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde, anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme biçimin görsel, annesi lise mezunu olanların ise baskın öğrenme biçiminin dokunsal olduğu belirlenmiştir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme biçiminin ise eşit oranda görsel ve dokunsal olduğu sonucu elde edilmiştir.

Annelerinin eğitim durumlarının çocuklarının öğrenme tercihi üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Baran (2000) ve Otrar (2006) da araştırmalarında annenin eğitim durumunun çocuğun öğrenme stilini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumları değişkenine göre, öğrenme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise, öğrencilerin öğrenme stillerinin, babalarının eğitim durumuna göre de farklılaştığı bulunmuştur. Babası ilkököl , ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin baskın öğrenme tercihinin görsel öğrenme stili, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise baskın öğrenme tercihinin ise dokunsal öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Baran (2000) ve Otrar (2006)'nın elde ettiği sonuçlar da araştırmamızın sonuçlarına paralellik göstermektedir.

Öğrenme stillerinin ailelerin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde, ailelerin gelir düzeylerinin de öğrenme stilleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otrar (2006) da araştırmasında, öğrencilerin öğrenme stillerinde ailelerin gelir düzeyine göre, anlamlı bir farklılaşma tespit etmiştir.

İkinci tartışma konusu, çeşitli değişkenlerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerine olan etkisidir

Öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde, aktif öğrenme, içsel motivasyon ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Rasor (1998), araştırmasında öğrencilerin , verimli çalışma alışkanlığının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, araştırmamızda olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma alışkanlıkları olduğunu göstermiştir.

Gazioğlu (2009) da öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre farklılaştığını belirlemiştir. Ancak onun belirlediği farklılaşma , erkek öğrenciler lehine olmuştur. Bay ve diğerleri (2004) ise araştırmalarında, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının okul türüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde, içsel motivasyon alt boyutunda devlet okulu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Yörük (2007) ve Gazioğlu (2009) da araştırmalarında, okul türünün ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde , 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özbey (2007) de

araştırmasında öğrencilerin sınıf düzeylerinin düştükçe daha fazla ders çalıştıkları sonucunu elde etmiştir.

Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının sınıf mevcudu ile ilişkili olup olmadığını incelediğimizde, , sınıf mevcudunun artmasının , öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme düzeylerinde bir düşüşe sebep olduğu ve içsel motivasyonlarını düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde sınıf mevcudunun artması, öğrencilerin daha çok (ders çalışmaktan) kaçınma davranışı göstermesine de yol açmaktadır. Araştırmamızın bu sonuçlarından hareketle, sınıf mevcutlarının yüksekliğinin, öğrencilerin aktif öğrenmelerini, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyeceğini; ders çalışmaktan kaçınma davranışına yol açarak uzun vadede akademik başarılarında düşüşe neden olacağını tahmin edebiliriz. Aydın (1998) da sınıfın ve okulun öğrenci sayısının artması ve doğal olarak sınıf mevcutlarının yüksek olması ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğunu ifade eder (Aydın, 1998,s.24).

Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının anne ve babalarının eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelediğimizde, anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Kalfazade (1986) de araştırmasında, öğrencilerin ders çalışma alışkanlık ve tutumlarının ebeveynlerinin eğitim durumlarından etkilenmediği sonucunu elde etmiştir.

Araştırmamızda , öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının kardeş sayıları ile ilişkisi olup olmadığını incelediğimizde, kardeş sayısı ile aktif öğrenme ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma boyutları arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu , tahmin edilen bir sonuçtur. Kardeş sayısının çok olduğu evlerde, kardeşler arasında yaşanan olumsuzluklar ders çalışmalarına ve akademik başarılarına da yansımaktadır. Anne babalara düşen görev, ona evde özellikle yaşça küçük kardeşlerinin olumsuz etkilerinden uzak , uygun bir çalışma ortamı hazırlamaktır. Özcan (2006) da araştırmasında , bu doğrultuda sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının ailelerinin gelir düzeyi ile ilişkisi olup olmadığını incelediğimizde, öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri ile aile gelirleri arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışları ile aile gelirleri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, geliri yüksek olan ailelerin çocuklarına sıcaklık, aydınlanma , yerleşim düzeni bakımından daha uygun çalışma ortamları oluşturabildiği ve yardımcı kaynaklar ve kurslarla destekleyerek çocuklarının öğrenme düzeylerini arttırdıkları iddiasında bulunabiliriz. Şemin (1975) de sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının yeterince çalışmadan ve derslere hazırlanmadan okula geldiklerini ifade etmiştir.

Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının ders çalışma süreleri ile ilişkili olup olmadığını incelediğimizde, öğrencilerin aktif öğrenme düzeyleri, içsel motivasyon düzeyleri ve çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanmaya yönelik davranışları ile günlük ders çalışma süresi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin gün içinde ders çalışma ayırdığı süre arttıkça, , aktif öğrenme düzeyinde bir artış olmaktadır . Aynı şekilde, öğrencinin gün içinde ders çalışmaya ayırdığı süre fazlalaştıkça, içsel motivasyon düzeyinde de bir artış yaşanmaktadır . Günlük ders çalışma süresi yüksek olan öğrencilerin çalışma ortamının ve sınavlara hazırlanmaya yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu söylenebilir. Kuzgun (1981) da , öğrencilerin ders çalışma sürelerini iyi ayarlayamadıkları için olumlu ders çalışma alışkanlıkları geliştiremediklerini ve yeterince başarılı olamadıklarını ifade etmiştir.

Üçüncü tartışma konusu, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmamızın neticesinde, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıklarının alt boyutları arasında ilişki tespit edilmiştir.

İlgili literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ersoy (2003), 6., 7 ve 8. sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında, başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları ve başarı düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

5.3. ÖNERİLER

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri'nin çalışmaları dahilinde öğrenme stilleri ve verimli ders çalışma teknikleri konularında öğrencileri ve velileri bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir. Böylece hem öğrenci hem de ailesi başarıya ulaşmak için farklı öğrenme ve ders çalışma tercihlerinin var olduğundan haberdar edilmelidirler.

Okulların rehberlik servisleri de kendini yenilemeli, öğrenme stilleri gibi ülkemizde eğitim alanında son yıllarda gündeme gelmeye başlayan konularla ve öğrencilerin sahip olduğu farklı ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencileri, öğretmenleri ve velileri bu konularda bilgilendirmelidir. Öğrencilerin öğrenme tercihlerine yönelik envanterler uygulamalı ,veriler toplamalı ve sonuçlarla ilgili ve bu sonuçların ne işe yarayacağına dair bilgilendirmelerde bulundurmamalıdır.

Araştırmamızın sonuçlarından biri, görsel öğrenme stilinden sonra en çok tercih edilen öğrenme stilinin dokunsal öğrenme stili olduğudur. Oysa ki özellikle devlet okullarındaki öğrenme ortamları ve öğretim materyalleri dokunsal öğrenme tercihinin sahip öğrencilere uygun tasarlanmadıkları için yetersiz kalmaktadır. Bu öğrencilerin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için farklı öğrenme ortamı, öğretim materyalleri geliştirme çalışmaları bakanlığın ilgili birimleri tarafından yapılmalıdır. Ayrıca MEB'in ilgili birimlerinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere farklı öğrenme tercihlerine yönelik alternatif etkinlikler sunulmalıdır.

Araştırmamızın sonuçlarından biri dokunsal öğrenme stili ile ders çalışmaktan kaçınma davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmasıdır. Araştırmamızın bu sonucundan hareketle , dokunsal öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin ders çalışmaktan kaçınma davranışlarını inceleyen testler rehberlik servisleri tarafından geliştirilip uygulanmalıdır.

Araştırmamızın sonuçlarından bir diğeri de 4. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon düzeylerinin 5. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olması ve 5. sınıf öğrencilerinin daha fazla ders çalışmaktan kaçınma davranışı göstermeleridir. 5. sınıf öğrencilerinin içsel motivasyon düşüklüğünü ve ders çalışmaktan kaçınma davranışlarının nedenlerini sorgulayan çalışmalar (anketler ve öğrenci görüşmeleri vb) rehberlik servisleri tarafından yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Öğrencilerin öğrenme tercihlerini ve ders çalışma alışkanlıklarını incelemeyi amaçlayan başka çalışmalar, farklı sınıf düzeylerinde de uygulanmalıdır.

Benzer araştırmaların ülkemizde farklı şehirlerde veya farklı ilçelerde , farklı sınıf düzeylerine ve demografik özelliklere sahip öğrencilerle yapılması, öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında daha fazla bilgi edinilmesini sağlayabilir.

Öğrenmede sorunlar yaşayan veya başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin hangi öğrenme tiplerine ve tercihlerine sahip olduklarını saptamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Elde edilen sonuçlara göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin ve ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarılarına olan etkisi araştırılmalıdır.

Araştırmamızın sonuçlarından biri, kız öğrencilerin ağırlıklı olarak dokunsal öğrenme stiline, erkek öğrencilerin ise görsel öğrenme stiline sahip oluşudur. Bir diğeri ise öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stiline okul türü değişkenine göre farklılaşmasıdır. Bu gibi sonuçlardan yola çıkılarak yeni araştırmalar oluşturulmalıdır.

Dokunsal öğrencilerin ders çalışmaktan kaçınma davranışı gösterme düzeylerinin yüksekliği sonucundan hareketle ilgili konuda farklı araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdussamed, M. K. (2007). *Ders çalışmaktan nefret ediyorum: Verimli ders çalışma metotları* (S. Kocabaş, Çev.). İstanbul: İnkılap Basım Yayım.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Biliş Yayınclık.
- Akpınar, B. (2004). Çocukların televizyon izleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 306, 35-45.
- Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Atılgan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınclık.
- Aydın, B. , Akbağ, M. , ve Tuzcuoğlu, S. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stratejileri ve stilleri arasındaki ilişki. *I. Ulusal Eğitim Kongresi*. Adana.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm> Web adresinden 3 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bahar, M. , ve Bilgin, İ. (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 41-70.
- Baltaş, A. (1997). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baran, A.(2000).*Üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barmayer, C. (2004). Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 577-594.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bay, E., Tuğluk, N.M.,Gençdoğan, B.(2004).Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,2(2).
- Bayraktar, C. ve Otrar, M. (2007). Farklı lise türlerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 139-170.
- Başbüyük, A. (2004). Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri:McCarthy Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 163. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/peker.htm> Web adresinden 12 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Bilgin, D. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 381-400.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boydak, A. H. (2008). *Öğrenme Stilleri* (12. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cury, L. (1987). *Integrating concepts of cognitive learning style: A review with attention to psychometric standards*. Canada: Canadian College of Health Service Executives.
- Çalışır, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (183), 302-316.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dunn, R. &Dunn, K. (1992). *Teaching elementary student through their individual learning styles*. Boston: Ally and Bacon.
- Dunn, R. , &Dunn, K. (1993). *Teaching student through their individual learning styles:Practical approaches for grades 7-12*. USA:Ailyn and Bacon.
- Durmuş, H. (2005). *Yeter ki iste:Başarılı olma ve verimli ders çalışma yöntemleri*. Ankara:Sim Yayınları.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stillerine dayalı biyoloji öğretiminin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, G. (2003a). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2003b). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Elçi, A. (2008). *Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. , ve Akman, Y. (1996). *Eğitim psikolojisi:Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. , ve Altun, S. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2006). *Verimli ders çalışma etkili öğrenme stratejileri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erginer,E. (2002). *Öğrenme tipleri envanterinin geliştirilmesine yönelik model araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergür, O. E. (1998). *Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, S. (1996). Öğrenme stillerinin rehberlikte kullanımı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20 (99), 5-9.
- Ersoy, S.(2003). *İlköğretim 6.7.8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretimi A.B.D., Konya.
- Ertürk, S. (1994) *Eğitimde Program Geliştirme*, (8. Basım),
- Eskici, M. (2008). *Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Felder, R. M. &Silverman L. K. (1988). Learning styles and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78. 674-681.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *Asee Prism*, 6 (4), 18-23.
- Fer, S. , ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme:Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Galloway, V. &Labarca, A. (1990). *From student to learner: Style, process and strategy, new perspectives and new directions in foreign language education*. National Textbook Company.
- Gazioğlu, G. (2009). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının fizik dersi akademik başarıları ile ilişkisinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler programına erişim düzeyi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gencel, İ. E. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (183), 330-345.
- Given, K. B. (1997). How to deal with difficult principals: A learning styles approach. *Clearing House*, 70 (5), 257-260.
- Gregorc, A. F. (1985). *Inside style: Questions and answers*. Maynard MA: Gabriel Systems Inc.
- Gürsoy, H. (2007). *Okulda ve işyerinde verimli çalışma yolları*. Kocaeli: Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hashway, R. M. & Duke, L. İ. (1992). *Cognitive styles: A primer to the literature*. EmText San Francisco Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Healey, M. , Kneale, P. and Bradbeer, J. (2005). Learning styles among geography undergraduates: An international comparison. *Area*, 37 (1), 30-42.
- İlgin, B. (1990). Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma seminerinin üniversite giriş sınavına hazırlanan gençlerin başarısına etkisi. *Psikoloji-Seminer Dergisi*, 8, 189-196.

Jensen,E.(2000). *Brain- based learning*. San Diego: Brain Store.

Kabadayı,A.(2004).İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması:Konya ili örneği.*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1–16.

Kaf Hasırcı, Ö.(2005). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.

Kalfazade, N. (1986). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları ile ebeveynlerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, M. (2001). *Lise I. Sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kefee, J. W. &Ferrel B. G. (1990). Developing defernsible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48 (1).

- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 129-146.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. , 7. , 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köymen, Ü. (1990). Geleneksel yükseköğretim sistemi öğrencileri ile açık öğretim sistemi öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından karşılaştırılması. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Köymen, Ü. (1995). Öğretim yöntemlerinin kurumsal temelleri ve tarih öğretiminden bir örnek. *Eğitim ve Bilim* 20 (100).
- Kuzgun, Y. (1988). Psikolojik ihtiyaçların orta öğretim başarı puanları ve ÖSS puanları ile ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 6 (22), 104-112.

- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leech, N. L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- LaFever, M.(1998). *Learning styles*. E. Sussex:Kinhgsway Publications.
- Levine, M. (2005). *Okul çağında zihin gelişimi ve öğrenme farklılıkları* (Z. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage?. *Educational Psychology*, 24 (1), 99-108.
- Marriott, P. (2002). Alongitudinal study of undergraduate accounting students: Learning style preferences at two UK universities. *Accounting Education*, 11 (1), 43-62.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System:Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington:Excel Inc.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48 (2), 31-37.
- Moon, K. C. (1986). Test anxiety and academic achievement. *The Second Regional Conference On University Teaching*. Las Cruces, NM.
- More, A. J. (1987). Native Indian learning styles:A review for researchers and teachers. *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.

- Myers, I. B. & Myers, P. B. (1997). *Kişilik:Farklı tipler farklı yetenekler* (H, Ovacık, Çev.). İstanbul:Kuraldışı Yayınları.
- Natnello, G. & Mc Dili, E. L. (1986). Performance standarts, student effort on homework and academic achievement. *Sociology of Education*, 59, 18-31.
- Nulty, D. D. & Barrett, M. A. (1996). Transitions in students' learning styles. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 333-345.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, F. (2006). *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)* (5. baskı). Eskişehir: Kaan Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Kendini gerçekleştir*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Özen,R ve Arsal Z.(2006). The learning style preferences of ELT teacher candidates. *2nd English Language Teaching Conference, ELT Profession: Challenges and Prospects*. KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Der.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özgen, H. ve Doğan, S. (1997). Zaman yönetiminde yeni yönetim ve organizasyon yaklaşımları. *Standart Dergisi*, 36.

Özkardeş, H. (2008). *Geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğinin sonuçlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, H. (2008). *NLP ve çoklu zeka uygulamalarıyla öğrenmenin büyüüsü* (4. baskı). İstanbul:Hayat Yayıncılık.

Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Park, C. C. (2002). Learning style preferences of Armenian, African, Hispanic, Hmong, Korean, Mexican and Anglo students in American secondary schools. *Learning Environments Research*, 4, 175-191.

Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Peker, M. (2003a). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.

Peker, M. (2003b). *Öğrenme stilleri ve 4MAT yönteminin öğrencilerin matematik dersindeki tutum ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Perry, C. &Ball, I. (2004). Teacher subject specialism and their relationship to learning styles, psychological types and multiple intelligences: Implications for course development. *Teacher Development*, 8 (1), 9-28.

- Rasor,L.T. &Rasor, R.A. (1998). *Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity ,gender, and age.* (ED 415942).
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion.* London: Paul Chapman Publishing.
- Riding, R. &Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies:Understanding style differences in learning anda behaviour.* London: D. Fulton Publishers.
- Saylan, N. (1998). Öğretmen adaylarının etkili öğrenme- verimli ders çalışma yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin kaynakları. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (II. Cilt). Konya:Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles.* New York: Plenum Press.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri:İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması.* Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Simonet, R. J. (1995). *Not alma teknikleri* (P. Kurt, Çev.). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Sipahi, B. , Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi.* İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Smith, J. (1998). *Zaman yönetimi* (A. Çimen, Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Smith, F. (2001). Attitudes, learning styles and the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 281-293.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 50-60.

- Şemin,R.(1975). *Okulda Başarsızlık: Sosyo Kültürel Açıdan Şanssız Çocuklar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 33-47
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul:Alkım Yayınevi.
- Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 49-66.
- Tekaz, S.(2004).*Genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titiz, T. (1996). *Ezbere hayır*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Topbaş, E. (2009). *Zeka temelli ders çalışma teknikleri*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Türkoğlu, A. , Doğan, A. ve Yıldırım, A. (1998). *Ders Çalışma Becerileri*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uğur, A. (2000). Çalışma hayatında zaman yönetimi. *Anahtar Dergisi*, 12 (143), 112-134.
- Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Uluğ, F. (1981). *Verimli alışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ulusoy, A, Güngör, A. , ve Akyol, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Usta, A. (2006). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişi ve tutumlara etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, İ. (2008). *Öğrenme stillerine göre düzenlenen beyin temelli öğrenme uygulaması*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi: Birey ve öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. Y. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-online dergisi*, 4 (2), 1-6.
- Vural, B. (2005). *Öğrenme merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Willis, M. & Hodson, V. (1999). *Discover your child's learning style*. USA: Prima Publishing.
- Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, A. , Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir envanter geliştirme geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, D. (2007). *Ders çalışma tekniklerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zengin, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin öğrenme stilleri, sınav kaygı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulun Adı:

Aşağıda yer alan sorularda verilen seçeneklerden sizin için en uygun olanını seçerek parantezin içine (X) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Okuduğunuz okulun türü: () Devlet Okulu () Özel Okul

3. Sınıfınız : () 4. Sınıf () 5. Sınıf

4. Sınıf mevcudunuz kaç kişi? (Aşağıdaki noktalı yere rakamla yazın.)

.....

5. Annenizin Eğitim Durumu:

() Okuma – yazma bilmiyor () Ortaokul

() Okuma – yazma biliyor () Lise

() İlkokul () Üniversite

6. Babanızın Eğitim Durumu:

() Okuma – yazma bilmiyor () Ortaokul

() Okuma – yazma biliyor () Lise

() İlkokul () Üniversite

7. Toplam kaç kardeşsiniz? (Aşağıdaki noktalı yere rakamla yazın.)

.....

8. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadar ?

() 500 TL den az () 2000-2490 TL arası

() 500-990 TL arası () 2500- 2990 TL arası

() 1000-1490 TL arası () 3000-3990 TL arası

() 1500- 1990 TL arası () 4000 TL ve üzeri

9. Evde ortalama günde kaç saat ders çalışıyorsunuz ? (Aşağıdaki noktalı yere rakamla yazın.)

.....









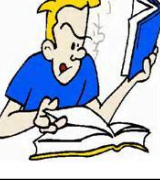
10. Aşağıdaki derslerde kendinizi ne kadar başarılı buluyorsunuz?

| | ÇOK BAŞARILİYİM | ORTA DÜZEYDE BAŞARILİYİM | ÇOK AZ BAŞARILİYİM | HİÇ BAŞARILI DEĞİLİM |
|------------------|-----------------|--------------------------|--------------------|----------------------|
| Türkçe | | | | |
| Matematik | | | | |
| Fen ve Teknoloji | | | | |
| Sosyal Bilgiler | | | | |
| Görsel Sanatlar | | | | |

11. Küçükken anaokuluna gittiniz mi? () Evet () Hayır

EK-3: MARMARA ÖĞRENME STİLLERİ TESTİ

| | | |
|---|---|---|
|   | <p>1. En iyi sessiz bir ortamda öğrenirim.</p> <p>2. Ders çalışırken sessizliğe ihtiyaç duyarım.</p> <p>3. Ders çalışırken kısık bir müzik sesinin olması hoşuma gider..</p> <p>4. Ders çalıştığım ortam çok sessiz olduğunda dikkatimi toplayamam.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|   | <p>5. Çalışırken çok aydınlık yerleri tercih ederim</p> <p>6. Ders çalışırken ya da kitap okurken bol ışık alan yerde oturmayı severim.</p> <p>7. Fazla aydınlık olmayan yerlerde oturup ders çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>8. Çok parlak ışık olmadığı zaman daha iyi çalışabilirim</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|   | <p>9. Sıcak bir ortamda ders çalıştığım da daha iyi öğrenirim</p> <p>10. Soğuk bir ortamda ders çalışmak ya da bir şeyler okumak benim için zordur</p> <p>11. Ders çalıştığım yerin soğuk olmasını tercih ederim</p> <p>12. Ders çalışma ortamım sıcak ise dikkatimi toplayamam</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|    | <p>13. Masada ya da sırada oturarak daha iyi çalışabilirim.</p> <p>14. Sırada ya da masada oturarak ders çalışmayı severim.</p> <p>15. Halıya, kanepeye uzanarak ya da yerde oturarak daha iyi öğrenirim.</p> <p>16. Yere uzanarak ders çalışmayı severim.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |

| | | |
|--|--|---|
|      | <p>17. Sabah erken çalışırsam çalıştıklarımı daha iyi hatırlarım.</p> <p>18. Dikkatimin en iyi olduğu zaman sabah erken saatlerdir.</p> <p>19. Sabah saat 10:00 civarlarında çalışırsam daha iyi öğrenirim.</p> <p>20. Öğlene doğru çalışmak benim için için en iyi zamandır.</p> <p>21. Ödevlerimi genellikle öğlenden sonraları yapmayı tercih ederim.</p> <p>22. Öğlenden sonra çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.</p> <p>23. En iyi akşamları çalışabilirim</p> <p>24. Yatmadan önce çalışırsam öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|   | <p>25. Ders çalışırken yemeyi ve içmeyi düşünmem çok zordur.</p> <p>26. Çalışırken atıştırmayı, bir şeyler içmeyi ve sakız çiğnemeyi sevmem.</p> <p>27. Çalışırken sık sık bir şeyler yerim.</p> <p>28. Çalışırken, atıştırmak, bir şeyler yemek ve içmek ihtiyacı duyarım.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|   | <p>29. Okulda olmayı ve vakit geçirmeyi severim</p> <p>30. Öğrenmekten mutluluk duyarım.</p> <p>31. Okul benim için oldukça önemlidir.</p> <p>32. Okul hiç ilgimi çekmez.</p> <p>33. Ödev yapmaktan hoşlanmam.</p> <p>34. Okul benim için oldukça sıkıcıdır.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |

| | | |
|--|--|---|
|   | <p>35. Tutamayacağım sözleri vermem.</p> <p>36. Verdiğim sözü tutmak oldukça önemlidir.</p> <p>37. Çoğu zaman sözümü tutamam ya da benden beklenenleri yapamam.</p> <p>38. Yapılması söylenen şeyleri yapmayı unuturum.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|     | <p>39. Ailemin okuldaki başarılarımla gurur duyması hoşuma gider</p> <p>40. Ödevlerimi yaparken ailemdaki yetişkinlerden birisinin yardım etmesi hoşuma gider</p> <p>41. Ailem okulda yaptıklarım ile ilgilenir.</p> <p>42. Öğretmenimin okulda ve evde yaptığım çalışmalarımı ya da ödevlerimi düzenli olarak kontrol etmesi hoşuma gider</p> <p>43. Öğretmenimin yapma demediklerini asla yapmam</p> <p>44. Öğretmenimin benimle gurur duymasını sağlamak hoşuma gider</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|    | <p>45. Yalnız çalıştığımda daha iyi öğrenirim</p> <p>46. Yanımda başka arkadaşlarım olunca ders çalışmakta zorlanırım</p> <p>47. Bir yada iki arkadaşım ile çalışırken daha iyi öğrenirim</p> <p>48. Bir grup arkadaşım ile beraber çalışırsam daha fazla öğrenebilirim</p> <p>49. Bazen yalnız bazen bir arkadaşla, bazen de bir yetişkin ile öğrenmeyi tercih ederim</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |

| | | |
|--|--|---|
|  | <p>50. Bir işin nasıl yapılacağı hakkında konuşmayı sevmem</p> <p>51 . Öğretmenimin açıklamaları olmadan işleri kendi başıma halletmeyi tercih ederim</p> <p>52. Bir işin nasıl yapılacağı hakkında ayrıntılı olarak konuşmayı severim</p> <p>53. Bana ödev verildiğinde nasıl yapacağımın söylemesini isterim.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|  | <p>54. Başladığım işi bitirmesini severim</p> <p>55. Genellikle ödevlerimin hepsini bitirim</p> <p>56. Ödevlerimi yapmam gerektiğini kimsenin hatırlatmasına gerek duymam</p> <p>57. Çalışırken sık sık ara verir başka şeylerle uğraşırım</p> <p>58. Çalışırken sık sık ara veririm ve yapmam gereken işlerimin başına tekrar dönmeyi unuturum</p> <p>59. Birilerinin sürekli olarak ödevlerimi bitirmem gerektiğini hatırlatması gerekir</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|   | <p>60. Çalışma ya da öğrenme alışkanlıklarımı değiştirmem oldukça zordur</p> <p>61 . Farklı konularda ödev yapmaktan hoşlanırım.</p> <p>62. Bir şeyler yaparken çoğunlukla yeni yollar bulmayı severim</p> <p>63. Bazı şeyleri yaparken her zaman aynı yolları kullanmak çoğu zaman sıkıcıdır</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |

| | | |
|--|--|---|
|   | <p>64. Uzun bir süre aynı yerde oturabilirim</p> <p>65. Sırada ya da masada uzun süre oturup çalışabilirim</p> <p>66. Uzun süre aynı yerde oturmak benim için oldukça zordur.</p> <p>67. Benim için uzun bir süre aynı yerde çalışmak zordur.</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|      | <p>68. Renkli resimlerin ağırlıklı olduğu kitapları ve yap-bozları severim.</p> <p>69. Gördüklerimi, duyduklarımı ve okuduklarımı kafamda canlandırdığımda daha iyi hatırlarım</p> <p>70. Okuduklarımı, anlatılanlardan çok daha iyi anlarım.</p> <p>71. Harita, şekil ve resimler kullanılarak ders işlendiğinde daha iyi öğrenirim</p> <p>72.. Gördüklerimi daha iyi hatırlarım</p> <p>73. Birinin bana söylediklerinden çok okuduklarımı daha iyi hatırlatırım</p> <p>74. Okuduğum zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>75. Okuduğum kitapların yada yapmam gereken işlerin açık bir şekilde yazılmasını tercih ederim</p> <p>76. Seyrettiğim şeyleri daha kolay öğrenirim</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|   | <p>77. Öğretmenimin konularla ilgili açıklamalarını dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>78. Duyduklarımı daha kolay hatırlarım</p> <p>79. Öğrendiklerimi hatırlayabilmem için öğrendiklerim hakkında birisiyle konuşmam gerekir</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |

| | | |
|--|--|---|
|     | <p>80. Gördüklerimi, duyduklarımı yada okuduklarımı anlattığım zaman daha iyi hatırlarım</p> <p>81. Okurken genellikle okuduğum kelimeyi kafamda tekrarlarım</p> <p>82. Duyduklarımı, okuduklarıma göre daha çok hatırlarım</p> <p>83. Yeni şeyleri öğrenirken onlar hakkında okumaktan çok konuşmayı tercih ederim.</p> <p>84. Okuduklarımdan çok dinlediklerimi hatırlarım</p> <p>85. Birisinin bana kitap okumasını, radyo dinlemeyi ya da müzik kaset ve cd'si dinlemeyi severim</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |
|      | <p>86. Öğrenebilmek için nesnelere dokunmam ve onlarla oynamam gerekir</p> <p>87. Konularla ilgili etkinliklerde rol alarak ya da etkinliklere katılarak daha iyi öğrenirim</p> <p>88. Gezi ve gözlem yaparak okuyarak veya izleyerek öğrendiklerimden daha çok şeyler öğrenebilirim</p> <p>89. Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim</p> <p>90. Deneyleri kendim yaptığım zaman daha iyi öğrenirim</p> <p>91. Deney yapmayı severim</p> <p>92. Yapararak ya da yaşayarak daha iyi öğrenirim.</p> <p>93. Bir şeyler yaparak, ederek çok daha fazla öğrenirim.</p> <p>94.. Kendi ellerimle yaptığım şeyleri daha iyi öğrenirim</p> | <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> <p><input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır</p> |

EK-4: DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ve ders çalışma alışkanlıklarını inceleyen bir bilimsel çalışma yapılmaktadır. Aşağıda yer alan her bir ifadeyi **kendi durumunuza uygun olarak ve samimi bir şekilde** cevaplandırınız. Anket notla değerlendirilmeyecektir ve isminizi yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve isbirliği için teşekkür ederim.

| | | HİÇ BİR ZAMAN | BAZEN | SIK SIK | HER ZAMA |
|--|---|------------------|-------|------------|-------------|
| | Bilmediğim kelimelerin anlamlarını mutlaka araştırırım. | | | | |
| | Ödevlerimi en az birkaç kaynaktan yararlanarak yaparım. | | | | |
| | Çalıştığım konularla ilgili öğretmenime sormak için sorular yazarım. | | | | |
| | Önemli formülleri ve kelimeleri yazarak öğrenirim. | | | | |
| | Okuduğum metin ile ilgili şekil, grafik ve tabloları dikkatle incelerim. | | | | |
| | Ezberlemem gereken şarkı, sözcük, şiir veya tanımları yüksek sesle tekrarlarım. | | | | |
| | Çalışma masamın üzerinde sadece dersle ilgili araç gereçleri bulundururum. | | | | |
| | Ansiklopedi, sözlük, harita gibi ders araç gereçlerinden yararlanırım. | | | | |
| | Anlamakta güçlük çektiğim uzun ve karmaşık konuları parçalara ayırarak çalışırım. | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | Ders çalışırken, öğrendiklerimi zihnimde canlandırırım. | | | | |
| | Okuldan eve geldiğimde, öncelikle yaptığım iş ders çalışmaktır. | | | | |
| | Hangi gün hangi derslere çalışacağımı önceden planlarım. | | | | |
| | Okulda öğrendiğim konuları aynı gün evde tekrar ederim. | | | | |
| | Ödevlerimi bitirdikten sonra mutlaka kontrol ederim. | | | | |
| | Ders kitaplarında önemli gördüğüm yerleri işaretleyip sonra tekrar çalışırım. | | | | |
| | Verilen ödevleri son güne bırakmadan yaparım. | | | | |
| | Okula gelmeden önce o gün işlenecek derslerle ilgili hazırlık yaparım. | | | | |
| | Günün hangi saatlerinde ders çalışacağım bellidir. | | | | |
| | Evde, kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan ders çalışmaya başlarım. | | | | |
| | Koltuğa, yatağa vb. yerlere uzanarak ders çalıştığım çok olur. | | | | |
| | Ders çalışırken, bir şeyler yeme, atıştırma ihtiyacı duyarım. | | | | |
| | Ders çalışırken sık sık yerimden kalkarım, odanın içinde dolaşırım. | | | | |
| | Gürültüsüz yerde çalışmayı tercih ederim. | | | | |
| | Sınavlara yazarak hazırlanmaya çalışırım. | | | | |

EK-5: ARAŞTIRMANIN GERÇEKLEŞTİĞİ İLÇELER ve OKULLAR

| İLÇE ADI | OKUL ADI |
|----------|--|
| Kadıköy | Cenap Şahabettin İlköğretim Okulu |
| Kadıköy | Kaptan Hasanpaşa İlköğretim Okulu |
| Kadıköy | Şener Birsöz İlköğretim Okulu |
| Maltepe | Güzin Dinçkök İlköğretim Okulu |
| Maltepe | Prof. Dr. Abdullah Türkoğlu İlköğretim Okulu |
| Maltepe | Gülensu İlköğretim Okulu |
| Maltepe | Marmara Koleji |
| Ümraniye | Emrullah Turanlı İlköğretim Okulu |
| Ümraniye | Bilge Soyak İlköğretim Okulu |
| Ümraniye | TEV Zahide Zehra Garring İlköğretim Okulu |
| Ümraniye | Anabilim Koleji |

**EK-6: İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN
ALINAN ANKETLERİN UYGULANABİLİRLİK (OLUR) RAPORU**

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : - B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 60048
Konu : **Anket**
(Funda GÜNAYDIN)

02. Haziran 2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a-) 14/05/2010 tarih ve 1562 sayılı yazınız.
b-) Valilik Makamının 13/04/2010 tarih ve 41278 sayılı Oluru.
c-) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Funda GÜNAYDIN**'ın, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V:

EKLER :
Ek-1. İlgi (b) Valilik Oluru.
Ek-2. Anket soruları.

EĞİTİM
%100
DESTEK
4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>