

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK
ALANLARI EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**VERMUNT (1994) ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİNİN
TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

**YÜKSEK LİSANS
TEZİ**

**Hazırlayan
Şenel Sencer TEKTAŞ**

**ANKARA
Ocak, 2010**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK
ALANLARI EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
BİYOLOJİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**VERMUNT (1994) ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİNİN
TÜRKÇEYE UYARLANMASI**

**YÜKSEK LİSANS
TEZİ**

Şenel Sencer TEKTAŞ

Danışman Prof. Dr. Orhan ARSLAN

**ANKARA
Ocak, 2010**

Şenel Sencer TEKTAŞ'ın VERMUNT (1994) ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI başlıklı tezi tarihinde, jürimiz tarafından Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):.....

.....

Üye:

.....

Üye:.....

.....

ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanmasında yardım ve desteğini esirgemeyen, çalışmalarına ve akademik hayatıma yön veren danışman hocam Prof. Dr. Orhan ARSLAN'a, bu teze temel oluşturan öğrenme stilleri konusu ile beni tanıştıran ve tez konumu belirlememe yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Melike ÖZER KESKİN'e, bu tezin her aşamasında ve yaptığımız diğer tüm çalışmalarda destek ve yardımlarını esirgemeyen, farklı bir araştırma vizyonu kazandıran Araş. Gör. Dr. Nilay KESKİN SAMANCI'ya, ölçeğin modelinin uyarlanması ve verilerin anlamlandırılması konusunda verdiği öneriler için Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZER'e teşekkürü borç bilirim. Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında ve uygulamalar sırasında yardımlarını esirgemeyen tüm akademisyenlere ve burada adını sayamadığım tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, her zaman destekleriyle bana güç veren, hayatımı kolaylaştıran ve belki de bu tezin bitirilmesinde en fazla emeği olan AİLEME teşekkür ediyorum.

Şenel Sencer TEKTAŞ

Ocak, 2010

ÖZET

VERMUNT (1994) ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

TEKTAŞ, Şenel Sencer

Yüksek Lisans, Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Orhan ARSLAN

Ocak, 2010, 58 sayfa

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmek amacıyla ile Jan D. Vermunt (1994) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin Türkçeye uyarlanmasıdır.

Çalışmanın hedefleri ve teorik temelleri doğrultusunda, Brislin ve ark. (1973) tarafından geliştirilen anket uyarlama modeli temel alınmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle öğrenme kuramları ve özellikle “öğrenme stilleri” genel başlığı ile ilgili olarak literatür taraması yapılmıştır. Çalışmada temel alınan model çerçevesinde Vermunt (1994) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri (ILS)’nin Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Türkçeye çevirisi tamamlanan envanter Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim, Mühendislik ve Mimarlık, Teknik Eğitim, Tıp Fakültesi, Hukuk, Diş Hekimliği, Eczacılık fakültelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında okuyan 840 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler Lisrel paket programı kullanılarak, doğrulayıcı madde analizi ile test edilmiştir.

Analiz sonuçları Öğrenme Stilleri Envanteri’nin Türkçe formunun beklenen şekilde dört boyutlu olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucu envanterden elde edilen güvenilirlik katsayıları envanterin üçüncü boyutu olan ‘öğrenme yönelimleri’ boyutu haricinde kabul edilir düzeydedir. Envanterin boyutların alt boyutları arasındaki iç tutarlılık kat sayıları, işlem stratejileri boyutunda .69 - .84, düzenleme stratejileri boyutunda .60 - .83, öğrenme yönelimleri boyutunda .44 - .70, zihinsel öğrenme modelleri boyutunda .73 - .87 aralıklarında değişmektedir. Envanterin 4 boyutuna ilişkin genel uyum katsayıları $\chi^2_{df} = 1477.72$; $\chi^2/df = 15.08$; GFI = .82, AGFI = .75, CFI

= .91 ve RMSEA = .13'tür. Envanterin bu hali ile gruplar arası ortalama puan farklılıklarının belirlenmesinde kullanılması düşünülmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE), Envanter Uyarlama.

ABSTRACT

ADAPTATION OF THE VERMUNT (1994) LEARNING STYLES INVENTORY TO TURKISH

TEKTAŞ, Şenel Sencer

Master, Biology Education Department

Adviser: Prof. Dr. Orhan ARSLAN

January, 2010, 58 pages

The aim of this research is to adapt Inventory of Learning Styles, developed by Jan. D. Vermunt (1994), to Turkish in order to identify the learning styles of higher education student.

In accordance with the targets and theoretical basis of the research, the inventory adapting model, described by Bristlin et al. (1973), is based. According to the content of this research, literature related learning theories and especially about the general title "learning styles" were scanned. Within the frame of method used in the research Inventory of Learning Styles developed by Vermunt (1994) was translated to Turkish. With the inventory that Turkish adaptation study was completed, the research was made on 840 student who study on Gazi University, Faculty of Education, Engineering and Architecture, Technical Education, Medicine, Law, Dentistry, Pharmacy on the academic year of 2008-2009. Data's which was handed end of the study was tested with the model of inventory of learning styles, stated by Vermunt, by doing confirmatory item analysis with Lisrel program.

Analysis results of Turkish form of the Learning Styles Inventory showed as expected that four-dimensional. The reliability coefficients obtained from the inventory study results except on the third dimension, the inventory 'learning orientations', are in acceptable levels. The internal consistency between sub-dimensions on the inventory, processing strategies dimension .69 - .84, regulation strategies dimension .60- .83, learning orientations dimension .44 - .70, mental models of learning dimension .73 - .87 ranges vary. The overall compliance coefficients belong 4 dimension of inventory is

$\chi^2_{df} = 1477.72$; $\chi^2/df = 15.08$; GFI = .82, AGFI = .75, CFI = .91 ve RMSEA = .13. It should be considered to use Inventory with this state determining average score differences between groups.

Key Words: Learning Styles, Inventory of Learning Styles (ILS), Inventory Adaptation.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	15
1.3. Önem.....	15
1.4. Sınırlılıklar.....	17
1.5. Sayılıtlar.....	17
1.6. Tanımlar.....	17
2. YÖNTEM.....	18
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	18
2.2. ENVANTERİN TÜRKÇEYE UYARLANMA SÜRECİ.....	20
2.2.1. Envanterin Türkçeye uyarlanma basamakları.....	20
2.2.2. Geçerlik.....	21
2.2.3. Güvenirlik.....	22

2.3. ÇALIŞMA GURUBU.....	22
2.4. Çalışma grubunun belirlenmesi.....	22
2.4.1. Araştırmaya katılacak fakültelerin belirlenmesi.....	23
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	24
3. BULGULAR ve YORUM.....	25
3.1. ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ.....	25
3.1.1. Boyut 1- İşlem Stratejileri.....	25
3.1.2. Boyut 2- Düzenleme Stratejileri.....	27
3.1.3. Boyut 3- Öğrenme Yönelimleri.....	29
3.1.4. Boyut 4- Zihinsel Öğrenme Modeller.....	30
3.2. İKİNCİL DÜZEY FAKTÖR ANALİZİ.....	33
4. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	38
4.1. SONUÇ.....	38
4.2. ÖNERİLER.....	39
KAYNAKÇA.....	41
EKLER.....	44
Ek-1.....	47
Ek-2.....	49
Ek-3.....	55

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
TABLO 1. Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler	5
ŞEKİL 1. Bristol ve ark. (1973) tarafından anket çeviri ve uyarlama çalışmaları için ortaya konulan beş basamaklı model	19
TABLO 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültelere göre oransal dağılımı	24
ŞEKİL 2. D1 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	26
ŞEKİL 3. D2 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	28
ŞEKİL 4. D3 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	30
ŞEKİL 5. D4 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	32
TABLO 3. ÖSE'nin alt boyutlarının faktör puanları arasındaki korelasyon katsayıları	34
ŞEKİL 6. ÖSE'nin Faktör Yapısı: İkincil Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi	36

KISALTMALAR LİSTESİ

ILS	Inventory of Learning Styles (Öğrenme Sitilleri Envanteri)
ÖSE	Öğrenme Sitilleri Envanteri
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ML	Maksimum Olabilirlik
λ	Faktör Yüğü
%	Yüzde
X^2	Ki-Kare
CFI	Karşılaştırmalı Uyum Endeksi
GFI	Uyum İyiliğı Endeksi
RMSEA	Hataların Kareköklerinin Ortalamalarının Kareköğü

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Günümüzde bilgi toplumunun amaçladığı nitelikli eğitim anlayışının bir sonucu olarak, araştırma ve problem çözme becerisine sahip, yaratıcı, eleştirel düşünen ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi büyük önem kazanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, bilgi toplumu öğrenmeye ve düşünmeye yönelik nitelikleri ön plana çıkarmaktadır.

Bu noktadan hareketle çağdaş eğitim anlayışına sahip eğitimciler öğrenenin özelliklerini daha iyi anlamaya ve bunu öğretim ortamına nasıl yansıtacağına dair ilgili çalışmalar yapmaya daha çok yönelmişlerdir. Bu çalışmaların odak noktalarından birini öğrenme stillerinin belirlenmesi oluşturmaktadır (Kaf Hasırcı, 2006).

Öğrenme en genel tanımıyla parmak izi kadar bireyin kendine özgü olan, davranışlarda ve zihinde meydana gelen sürekli değişimlerdir (Güven ve Kürüm, 2008). Bu nedenle öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların önemli yadsınamaz.

Bireysel farklılıkları, zihinsel, fiziksel, çevresel, kültürel ve duygusal farklılıklar olmak üzere beş ana grupta toplamak mümkündür. Öğretmenden beklenen öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olması ve öğretim sürecinde bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasıdır. Diğer bir deyişle, öğretmenden sınıfındaki her öğrenciye maksimum düzeyde erişmesi beklenmektedir (Küçükahmet, 2005, S.27).

Öğrenenin bireysel özellikleri ile yöntem, ortam ve materyaller arasındaki uyumu sağlayabilmenin en önemli aşaması, öğrenci grubunun özelliklerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin tüm özelliklerini belirlemeye çalışmak mümkün ve pratik olmadığı gibi,

gerekli de değildir. Çünkü bütün bireysel özelliklerin, öğrenme üzerinde etkisinin olması beklenmez. Buna karşılık birçok araştırma yaş, cinsiyet, hazır bulunuşluk düzeyi ve de ön bilgi düzeyinin, öğrenme üzerinde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme üzerine etkisi olduğu yaygın bir şekilde kabul edilen özellikler üç grupta toplanabilir (Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino, 1996):

1.Grupsal özellikler: Öğrencilerin yaş grubu, öğrenim düzeyleri, meslekleri, makamları, kültürel ya da ekonomik düzeyleri gibi niteleyici özellikleridir. Bu özelliklerin yüzeysel bir şekilde değerlendirilmesi bile, öğretim yöntem ve materyallerinin seçiminde büyük ölçüde yol gösterici olabilir.

2.Giriş yeterlilikleri: Öğrencilere öğretilmesi planlanan içeriğe ilişkin öğrencilerin önceden bildikleri ya da yapabildikleri, onların giriş yeterlilikleridir. Öğrenciler daha önceden sahip oldukları bilgilerin kendilerine tekrar sunulması durumlarında olumsuz tutumlar sergileyebilirler. Sunulan bilgileri anlayabilmeleri için gereken temel yeterliliklere sahip olmadıkları öğrenme ortamlarında ise öğrenciler başarısızlık hissi yaşayabilirler. Öğrencilerin giriş yeterliliklerini dikkate almayan bir öğretim, hem öğrenci, hem de öğretici bakımından boşa harcanan zamandan öte bir anlam taşımayabilir.

3.Öğrenme stilleri: Öğrenme stili genel bir tanımla öğrencinin, öğrenme ortamını psikolojik bakımdan nasıl değerlendirdiğini, çevresi ile nasıl etkileşimlerde bulunduğunu ve ne tür tepkiler gösterdiğini ortaya koyan kişisel özellikler ve tercihler bütünü olarak tanımlanır.

Öğrenenin bireysel farklılıklarına uygun olarak düzenlenmiş öğrenme ortamlarında meydana gelen öğrenme daha etkili olmaktadır. Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin belirlenmesi için öncelikle öğrenci özelliklerinin bilinmesi gereklidir. Öğrenmeyi etkileyen yaş, cinsiyet, ön bilgiler, çevresel faktörler gibi bireysel özelliklerin yanında, bireyin öğrenme yollarını işaret eden “öğrenme stilleri” önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

Öğrenme grupları, farklı düşünme ve farklı öğrenme stillerine sahip olan insanların bir araya gelmesi ile meydana gelmiştir. Bu nedenle, öğrenme etkinliklerinin içeriği, tasarımı ve dağıtımı, öğrencilerin değişik şekillerde düşünme ve öğrenme stillerini içerecek şekilde olmalıdır (De Vita, 2001)

Öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini daha iyi bilmeleri ve bu özellikler doğrultusunda bir öğretim ortamı oluşturmaları beklenmektedir (Peker ve Aydın, 2003) Öğretmenler, öğrencilerini daha etkin öğrenen bireyler haline getirmek için onların baskın öğrenme stillerini geliştirmelerinde yol gösterici olmalıdırlar. Bu şekilde öğrenenler, gerçek olayları çok daha iyi bir şekilde algılayıp, öğrenme sürecinden daha etkin bir şekilde faydalanabilen, neyi nasıl öğreneceklerini, öğrendikleri bilgileri nasıl ve nerede kullanabileceklerini bilen bireyler haline geleceklerdir (Currie, 1995).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının baskın öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin önemi pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Kolb'a (1984) göre 4 çeşit öğrenme boyutu vardır: *somut yaşantı*, *yansıtıcı gözlem*, *soyut kavramsallaştırma* ve *aktif yaşantı*. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleri bireyin bilgiyi algılama boyutunu, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı yetenekleri, bireyin bilgiyi işleme boyutunu incelemektedir. Ancak bir öğenin tek başına öğrenenin baskın öğrenme stilini belirlemede yeterli olmadığı düşünülmektedir. Her bir bireyin öğrenme stilini bu dört öğenin bileşeni vermektedir. Örneğin, Somut yaşantı (hissederek) ve yansıtıcı gözlemin (izleyerek) bileşeni değiştiren öğrenme stilini vermektedir. Bu tür öğrenenler ders materyallerini, deneyimleri, ilgileri ve gelecekte sahip olmak istedikleri meslek dalı ile ilişkilendirerek açıklarlar. Öğretmenler, bu tip öğrenme stiline sahip öğrencileri motive edici bir görev üstlenmelidirler. (Felder, 1996; Guild ve Garger, 1991; Jonassen ve Grabowski, 1993; Kolb,1984; Ridind ve Rayner, 1998).

Öğrenme stillerinin belirlenmesinin, yalnızca eğitim ortamlarının düzenlenmesi için önemli olduğu düşünülmemelidir. Güven'e (2003) göre nasıl öğrendiğini bilen birey öğrenmeye yönelik kendi özelliklerini, başka bir deyişle "öğrenme stilini" bilir. Bireyin kendi öğrenme stilini belirlemesinin ise eğitim ortamında ve dışındaki eğitsel faaliyetlerini planlamasında ona yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bir

dersten başarılı olup olmamalarını etkileyen faktörlerden biri, öğrencilerin çalışma süreçlerini düzenleme becerisine sahip olup olmamalarıdır (Küçükahmet, 2005)

Öğrenme stili ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Öğrenme stili, bireyin olguları nasıl görüp algıladığı ve bunları en iyi şekilde nasıl işlediği ile ilgili bir yoldur. Her bireyin öğrenme stili kendine özgüdür (Lefever, 1998). Öğrenme stili öğrenenlerin çevresini algılama, bilgiyi işleme, çevresi ile etkileşim kurma ve tepkide bulunmada kullandığı tercihleri belirleyen özelliklerdir (Şimşek, 2002). Keefe'ye (1982) göre öğrenme stili, öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir (Akt., Açıkgöz, 2003). Öğrenme stili, öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak da tanımlanabilir (Erden ve Altun, 2006). Dunn ve Dunn (1993) ise öğrenme stilini, bireyden bireye farklılık gösteren, yeni bilgi üzerine konsantre olma ile başlayan, bilgiyi edinme ve zihnine alma süreci ile devam eden bir yol olarak ifade etmiştir.

Öğrenme stilini anlamak, bireyin öğrenme deneyimi yaşarkenki davranışlarını, öğrenme deneyimini değerlendirme davranışını ve yeni bilgi ve yetenekleri yaşam durumları içerisinde kullanırken gösterdiği davranışları anlamayı gerektirir (Sarasin, 1999). Örneğin, öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma dayalı olarak açıklayan bilgi işleme kuramı bireylerin, bilgiyi nasıl öğrendiği ile ilgili olarak şu noktalar üzerinde durmaktadır (Türkoğlu, 1998):

- Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
- Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
- Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
- Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bir öğrencinin bilişsel öğrenme stiline ne olduğu envanter ve anketler kullanılarak tanımlanabilir. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, bir takım analizlerden geçirilerek, bireyin öğrenme stiline ne tür özellikler gösterdiğini önceden belirlenmiş sınıflandırmalar çerçevesinde ortaya konulabilir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2008).

Bu güne kadar pek çok öğrenme stili modeli/envanteri tanımlanmıştır (Gregoc öğrenme stili modeli, Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, Kolb öğrenme stili modeli, Felder ve Solomon öğrenme stili indeksi v.b.). Veznedaroğlu ve Özgün (2005) tarafından tablolştırılan; çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğrenme stilleri tanımlamaları ve temel aldıkları değişkenler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulan öğrenme stilleri tanımlamaları ve temel aldıkları değişkenler

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini 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 .
Keefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklarının kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme- öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla bağlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	Öğrenme stili , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşimleri (uyuşumları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	
Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bazı araştırmacıları öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almışlardır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar.
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme	Mizaç, genel eğilim, uyum, eğilimlilik gibi terimlerin

		yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir	kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelenebilir yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi (1984), yeni deneyimler yaşamaya özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için " değiştiren stilden " bahsedilecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tanımlamak için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedilecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlidir	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili : Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihler.	
Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurguladı. Ancak bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmedi. Oysaki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

Tabloda belirtilen öğrenme stilleri üzerine yurtiçi ve yurt dışında yapılmış araştırmalardan bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Ekici (2003), araştırmasında, uzaktan eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yeri olan eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, bireylerin öğrenme stillerinin önemini incelemiştir. Araştırmasını Ankara'da ikamet eden Eskişehir Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinden 173 kişi üzerinde yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla soyut ardışık öğrenme stiline sahip olduklarını, bu öğrenme stilini sırası ile soyut random, somut random ve somut ardışık öğrenme stilleri izlediğini belirtmiştir. Öğrencilerin dörtte biri (% 23,1) kendilerine sunulan eğitim ortamlarının kolay öğrenmelerini sağlamak yönünde yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu oran, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve farklı eğitim ortamlarını tercih ettiklerini destekler nitelikte bir sonuç olarak görölmektedir. Buna gerekçe olarak ise öğrenme stillerine göre; soyut random öğrenme stiline sahip öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamlarını tercih ederlerken, somut random ve soyut ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin basılı eğitim ortamlarını tercih ettikleri ve somut ardışık öğrenme stiline sahip öğrencilerin görsel-işitsel eğitim ortamlarını tercih etmelerini göstermiştir.

Peker ve Aydın (2003), Anadolu ve Fen Liselerindeki öğrencilerin öğrenme stillerini araştırmışlardır. Araştırmalarını 2002-2003 öğretim yılı Sivas merkezdeki 1 Fen Lisesi ve iki tane Anadolu Lisesinde okuyan ve matematik dersi alan 367 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb Öğrenme Stili Envanteri'ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, sınavla öğrenci alan Anadolu ve Fen Liseleri ikinci sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının 2. Tip (analitik) öğrenen, çeyreğinden biraz fazlasının 3. Tip (sağ duyulu) öğrenen ve çok az bir kısmının 1. Tip (imgesel) ve 4. Tip (dinamik) öğrenen olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerde 1. Tip öğrenen öğrencilerin beşte birlik oranı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaları ışığında, bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireylerin değil, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin bulunabileceğini ifade etmişlerdir.

Cox (2004), tarafından yürütölen araştırmada öğrencilerin bireysel olarak tercih ettikleri öğrenme biçimleri ile teknolojiyi kullanmaya karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Bu araştırmada Lukow'un teknolojiyi kullanmaya karşı tutum anketi ve Kolb'un öğrenme biçimleri envanterini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin teknolojiyi kullanmaya karşı olan tutumları ile öğrenme biçimleri arasında önemli bir

ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte göz önünde bulundurulmuş dört öğrenme biçimi (ıraksama, özümseme, yakınsama, uyumsuzluk) arasında teknolojinin kullanımına karşı tutumlardaki en olumlu sonuç yakınsama, en düşük olumlu sonuç ise uyumsuzluktan elde edilmiştir.

Çubukçu (2004), Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisini belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programına devam eden 1 ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 154 kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmasında veri toplama aracı olarak Sternberg-Wagner tarafından geliştirilen, Düşünme Stilleri Envanteri'ni kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bireyler kullanılan ankette 'Kuralcı ve Hiyerarşik' düşünme stillerinde yer alan davranışlardan daha yüksek puanlar almışlardır. Bireylerin düşünme stilleri açısından cinsiyetlerine göre 0.05 anlam düzeyinde kızların lehine Kuralcı düşünme stili, Monarşik düşünme stili ve Geleneksel düşünme stilinde öğrencilerin cinsiyetlerinin etkili bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Diğer düşünme stillerinde cinsiyet faktörünün etkili bir faktör olarak görülmediğini belirtmektedir. Bunların yanında araştırmacı, araştırmaya katılan bireylerin öğrenme biçimleri dağılımı açısından, öncelikli olarak % 81.8'i görsel, ikinci olarak % 65.6'sı işitsel ve üçüncü olarak da % 62.3'ünün bedensel biçimi tercih ettiklerini belirtmiştir.

Arslan ve Babadoğan (2005), ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu amaçla toplam 114 ilköğretim öğrencisine Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE)'ni uygulamışlardır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Yaş ile somut yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymuşlardır. Matematik başarı ortalaması ile somut yaşantı öğrenme biçimi arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte, Türkçe ve fen bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca aktif

yaşantı öğrenme biçimi ile fen bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir.

Mutlu (2005), “Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi” adlı çalışmasında, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, 6. Sınıfta, öğrenme stillerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara merkez ilçe sınırları içindeki ilköğretim okullarından rastgele olarak belirlenen 12 resmî ilköğretim okulunun altıncı sınıfında 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında öğrenim görmekte olan 600 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE), ne ölçüde öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi yaptıklarını tespit etmek amacıyla Mutlu (2005) tarafından geliştirilen ‘öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Fen Bilgisi öğretmenleri öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almamaktadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin en çok İkinci Tip yani Analitik Öğrenenler stilinde olduğu tespit edilmiştir.

Kaf Hasırcı (2006), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stillerini araştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere tarama tipinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmasının örneklemini, Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 202 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmasında veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanmıştır. Araştırmada öğrencilerinin yarıya yakınının (% 41.1) özümseyen, % 33.2’sinin ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Baskın öğrenme stilinin sınıf düzeyinde ise farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Keskin Samancı ve Özer Keskin (2007), Felder ve Soloman Öğrenme Stili İndeksi’nin Türkçeye uyarlanma ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Çalışmalarını, Gazi Üniversitesinin bazı fakültelerinde okumakta olan 381 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Türkçeye uyarladıkları indeksi kullanarak farklı fakültelerdeki öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmışlar ve cinsiyetin öğrenme stilleri üzerine etkisini değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucuna göre, cinsiyetin tercih edilen

öğrenme stili üzerinde bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sıralı ve bütünsel öğrenme stili boyutlarından birini kullanmaya yönelik belirgin bir tercihlerinin olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca fen ve matematik alanları ile müzik- resim eğitimi bölümündeki öğrencilerin zayıf düzeyde yaparak, hissederek ve sıralı; orta düzeyde ise görsel, hukuk fakültesindeki öğrencilerinin zayıf düzeyde yaparak, orta düzeyde görsel, sosyal bilgiler bölümündeki öğrencilerin ise genel olarak orta düzeyde hissederek ve görsel öğrenme stillerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Mühendislik fakültesinde ise öğrencilerin öğrenme stiline boyutları ile ilgili belirgin bir eğilimin olmadığını gözlemlemişlerdir.

Levinsohn (2007), Yeni Zelanda’da elektrik ve elektronik pazarlama okuyan Çin ve Avrupalı öğrencilerin üzerinde yaptığı çalışmada, iki ayrı kültüre ait insanların; öğrenme biçimleri ve öğrenmeye yaklaşımları karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmasında Vermunt’un Öğrenme Stilleri Envanteri’ni (Vermunt, 1994) kullanmıştır. Envanter sonuçlarına göre, Çinli ve Avrupalı öğrencilerin çalışma yöntemleri ve çalışmaya yaklaşımları önemli birkaç farklılık dışında benzer bulunmuştur. Çinli öğrenciler daha çok sonuç odaklı bazen de öğrenimleri ile ilgili daha kararsız yaklaşımlar içinde olmuşlardır. Buna karşı Yeni Zelandalı öğrenciler ise konuya daha çok meslek odaklı yaklaşmışlardır. Yeni Zelandalı öğrenciler “bu bölümü bitirince ben ne iş yapacağım?” diye düşünürken, Çinli öğrenciler “bu konudan sınavda çıkacak mı?” ve “notumu yükseltmek için bu dersi tekrar almalı mıyım?” gibi sorular sormuşlardır. Araştırmacı bu çalışması ile daha önceden düşünülenin aksine bu iki öğrenci grubu arasında daha az farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun nedenleri olarak ise, küreselleşme, iletişim ve Honk Kong gibi Çin ve İngiliz kültürlerinin kaynaştığı yerlerde kültürlerin birlikte ortaya koyduğu eğitsel araştırmaların olabileceği belirtilmiştir.

Tripp ve Moore (2007), tarafından yapılan çalışmada, fen öğretmen adaylarının kendi öğrenme stilleri ve karakter tiplerini öğrencilerle karşılaştırarak, farklı öğrenci tiplerine uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri istenmiştir. Araştırmada bu yolla öğretmen adaylarının, öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark ederek, öğretmen-öğrenci öğrenme-öğretme stillerinin farklılığından doğacak engelleri daha kolay aşmalarının hedeflendiği belirtilmiştir. Araştırma hedefleri doğrultusunda 28 öğretmen adayına Felder-Silverman Öğrenme Stili Envanteri ile Bryce tarafından geliştirilen envanter (B.I.T.I)

uygulanmıştır. Bu iki envanter ile öğrenme stilleri ve karakter tipleri belirlenen öğretmen adayları, öğrenciler ile ilgili yaptıkları gözlemleri ve önerilerini 5 sayfalık bir raporla araştırmacılara sunmuşlardır. Uygulama sonrası öğretmen adaylarının, bu yöntemin fen eğitimi için gerekliliği ve önemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stil ve tarzlarına uygun şekilde kendi öğretme tekniklerini adapte etmede bilgili oldukları görülmüştür.

Demir (2008), Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Araştırmasını, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve öğrencilerini kişisel bilgilerini edinmek için ise bu envantere eklenmiş kişisel bilgi formu ile veri toplamıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun ayrıştırıcı ve özümseyici öğrenme stillerine sahip olduklarını, bu öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetleri ve lisedeki öğrenim türleriyle anlamlı bir ilişki göstermediğini; mezun oldukları liseyle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Gilbert ve Swanier (2008), birçok araştırmacı tarafından ortaya konulan çeşitli öğrenme stillerinin her ders ve konu üzerinde aynı etkiyi gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını, öğrenme stillerini tartışmayı ve bir dersten diğerine öğrenme stillerinin nasıl farklılaştığını, gelişmiş öğrenme teknolojileriyle izleme üzerine yürütmüşlerdir. Araştırmada bilgisayar bilimleri ve mühendislik öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme stillerinin kursun bağlamına, kavramdan kavrama ya da dersten derse farklılık gösterebildiğini ortaya koymuşlardır.

Güven ve Kürüm (2008), öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 251 öğrenci üzerinde bir araştırma yürütmüşlerdir. Tarama modelinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, dönüştürücü öğrenme stiline sahip olan öğretmen adaylarının kendine güven eğilimlerinin, uyum sağlayıcı ve ayırt edici öğrenme stillerine sahip olan öğretmen adaylarının güven eğilimlerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Shannon (2008), hangi üstbilişsel stratejilerin öğrencinin öğrenme stilinde en etkili olacağını belirleyerek, öğrencilerin çalışmalarını kendi denetimlerinde yürütmesine yardımcı olmak üzere bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmasında öğrencilerin baskın öğrenme stillerini keşfetmek için bir anket (PMPS) kullanmıştır. Öğrencilere her hafta yeni bir üstbilişsel strateji tanıtılmış ve bu stratejiyi günlük öğrenme süreçlerine uygulamaları beklenmiştir. Daha sonra öğrencilerden hangi üstbilişsel stratejinin kendi öğrenme stillerine en uygun olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci laboratuvar föyleri ve üstbilişsel formlardan elde edilen verilerin analizinden sonra, öğrenme stilleri ve üstbilişsel stratejiler, öz-değerlendirme ve öğrenci motivasyonunu başlıkları altında 4 tema belirlenmiştir. Daha sonra öğrenciler tarafından belirlenen bu veriler arasındaki bağlantılar incelenmiştir. Bulgular ışığında araştırmacı, üstbilişsel stratejilerin öğrenenlere öğretilmesinin kendi öğretim süreçlerini yönetmeleri için onlara önemli bir yetenek kazandıracaklarını ileri sürmüştür.

Tuna (2008), öğrencilerin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını saptamak amacı ile tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmasını, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında 2005-2006 öğretim döneminde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 98 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri'ni kullanmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%57,1) özümseyen, %24,5'inin ayrıştıran, %13,3'ünün değiştiren ve %5,1'inin yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Yazıcılar ve Güven (2009), Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarını, 2005-2006 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart İlköğretim okulunun 5. Sınıflarında öğrenim görmekte olan 50 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmalarında rastgele belirlenmiş, öntest-sontest kontrol gruplu model kullanmışlardır. Araştırma sonucunda yapılan istatistikî değerlendirmelere göre; farklı öğrenme stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri uygulamanın, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarılarını ve hatırd tutma düzeylerini arttırdığını, Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesinde ise etkili olmadığını tespit etmişlerdir.

Yukarıda özetlenen tüm bu çalışmalar incelendiğinde, pek çok ülkede öğrenme stillerinin ortaya konulması ve öğrenme ortamlarının tespit edilen bu öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi için yapılan çalışmaların önem taşıdığı görülmektedir.

Bu araştırmanın konusu olan Vermunt Öğrenme Stili envanteri ise yüksek öğretime yönelik olarak, 1994 yılında ortaya konulmuş bir diğer öğrenme stili envanteridir.

Vermunt Öğrenme Stili Envanteri

Vermunt (1994), öğrencilerin çalışmalarını nasıl ele aldıklarını ve kendi öğrenimlerini nasıl algıladıklarını daha net bir şekilde ortaya koymak için bir öğrenme stili envanteri geliştirmiştir.

Yüksek öğrenim düzeyinde kullanılmak üzere geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri (ILS), çalışma taktikleri, nedenleri ve tutumlarına dair toplam 120 ifadeden oluşmaktadır. ILS, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A bölümü çalışma etkinliklerini kapsayan 55 ifade, B bölümü ise çalışma nedenleri ve çalışma görüşlerini kapsayan 65 ifade içermektedir.

Envanter 5'li likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden ifadeler hakkındaki görüşlerini 1'den 5'e kadar numaralandırılmış ölçekten birini işaretleyerek belirlemeleri istenmiştir. Her katılımcıdan beklenen kendi fikir, düşünce ve çalışma alışkanlıklarını yansıtmasıdır. Hedef, katılımcıların çalışma alışkanlıklarını, çalışma ve eğitim üzerine kişisel görüşlerini kavramaya çalışmaktır. ILS'nin amacı bireysel görüşleri, güdüleri ve öğrenme etkinliklerini belirlemektir.

A ve B bölümleri için 5'li likert ölçek seçenekleri aşağıdaki gibidir.

Bölüm A

- 1: Çok nadir yaparım veya hiç yapmam
- 2: Bazen yaparım
- 3: Düzenli olarak yaparım
- 4: Sık sık yaparım
- 5: Her zaman yaparım

Bölüm B

- 1: Kesinlikle karşıyım
- 2: Büyük bölümüne karşıyım
- 3: Kararsızım
- 4: Büyük bölümüne katılıyorum
- 5: Kesinlikle katılıyorum

Envanterin puanlama anahtarı 4 ana bölüm altında toplanmıştır. Bu bölümler ve bunların içindeki boyutları aşağıda verilmiştir. Her alt boyuttaki ifade sayısı parantez içerisinde belirtilmiştir.

Bölüm I: İşlem Stratejileri (27 madde)

- 1- Derinlemesine işleme (11 madde)
 - 1a. İlişkilendirme ve yapılandırma
 - 1b. Eleştirel işleme
- 2- Aşamalı işleme (11 madde)
 - 2a. Ezber ve Tekrar
 - 2b. Analiz
- 3- Somutlaştırma (5 madde)

Bölüm II: Düzenleme Stratejileri (28 madde)

- 4- Öz-düzenleme (11 madde)
 - 4a. Öğrenme sürecinin ve sonuçlarının öz-değerlendirmesi
 - 4b. Öğrenme içeriğinin öz-değerlendirmesi
- 5- Dışsal düzenleme (11 madde)
 - 5a. Öğrenme sürecinin dışsal düzenlenmesi
 - 5b. Öğrenme sonuçlarının dışsal düzenlenmesi
- 6- Düzenlemenin yokluğu (6 madde)

Bölüm III: Öğrenme Yönelimleri (25 madde)

- 7- Kişisel ilgi (5 madde)
- 8- Diploma yönelimli (5 madde)
- 9- Öz-denetim yönelimli (5 madde)
- 10- Mesleki yönelimli (5 madde)
- 11- Kararsızlık (5 madde)

Bölüm IV: Zihinsel Öğrenme Modelleri (40 madde)

- 12- Bilginin yapılandırılması (9 madde)
- 13- Bilginin alımı (9 madde)
- 14- Bilginin kullanımı (6 madde)
- 15- Destekleyici eğitim (8 madde)

16- İş birliği (8 madde)

Envanterin puanlandırılması katılımcıların her bir ifadeye verdikleri puanların bölümler için toplanması ile olur. Bunun dışında başka bir puanlama yöntemi kullanılmaz. Elde edilen veriler ışığında istatistikî yöntem ve programlarla gerekli değerlendirmeler yapılır.

1.2. AMAÇ

Öğrenme stilleri bireyden bireye farklılık gösteren bir unsurdur. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin öğrenme süreçlerinin planlanması, öğretme ortamlarının düzenlenmesi, çeşitli öğretme aktivitelerinin geliştirilmesi gibi birçok konuda önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi ülkemizde giderek önem kazanmaktadır. Ancak bu konuda Türkçe kaynaklar sınırlı sayıdadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı Vermunt (1994) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Türkçeye uyarlanmasının yapılmasıdır.

1.3. ÖNEM

Öğrenme stilleri eğitim alanında gittikçe önem kazanan bir konudur. Bireyin okul çağına gelerek sistematik olarak eğitim almaya başlamasıyla birlikte onun bilgiyi ne şekilde öğrendiği sorusu gündeme gelmiştir. Her birey farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel yapıya sahiptir. Bu farklılık beraberinde değişik öğrenme stillerini de getirmektedir (Demir, 2008). Bu nedenle öğrenme stillerinin araştırıldığı çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Öğrenme stilleri üzerine geliştirilmiş veya Türkçeye uyarlanmış envanterler sınırlı sayıdadır.

Öğrenme stilleri eğitim – öğretimde büyük öneme sahiptir. Öğrenme stillerinin, tüm eğitim ortamlarında önem verilmesi gereken temel konulardan biri olduğu düşünülmektedir. Öğretim faaliyetlerinde öğrencilere iletilen bilgilerin, tam ve doğru olarak algılanmasını istiyorsak öğrencilerin öğrenme stillerini bilmemiz gerekecektir. Öğrenme grupları, farklı düşünme ve öğrenme stilleri olan insanların bir araya toplanması ile oluşmuştur. Bu nedenle, her bir öğrenme etkinliğinin içeriği, tasarımı öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme stillerine cevap verecek şekilde olmalıdır (De

Vita, 2001). Öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini iyi bir şekilde tespit edebilir, öğretme-öğrenme süreçlerini bu öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate alarak planlar ve seçenekler sunabilirlerse öğrencilerini çok yönlü bir şekilde yetiştirebilirler (Gürkan, 2001). Öğrenenlerin öğrenme stillerine uygun düzenlenecek öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmede önemli oldukları düşünülmektedir. Hein ve Budny (2000), 42 farklı araştırmanın bulguları üzerinde yürüttükleri bir üst-analiz çalışmasına, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun onların akademik başarılarını yükselttiğini tespit etmişlerdir. Öğrenme stillerine ilişkin yaklaşımlar farklı olsa da öğrenme stillerinin, öğrenme üzerinde etkili olduğu yargısında yaygın bir uzlaşma vardır.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada Vermunt (1994) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri'nin (ILS) Türkçeye uyarlaması yapılacaktır. ILS, detaylı inceleme basamakları, kolay uygulama ve değerlendirmeye olanak vermesi bakımından büyük avantaj sağlamaktadır. Ayrıca öğrenme stillerinin kültürler arasında farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik incelemelerin yapılabilmesi açısından da envanterin dilimize uyarlanması büyük önem taşımaktadır.

Bir ölçeği uyarlamak yeni bir ölçek geliştirmekten daha ucuz ve daha hızlıdır. Yapılacak testin amacı kültürel ya da ulusal değerlendirme yapmak olduğunda, uyarlanmış bir test, ikinci kültürde denk bir test geliştirmenin en etkili yoludur. Asıl test iyi bilinen bir test olduğunda, o testin uyarlamasının vereceği güven duygusu yeni geliştirilecek olan bir teste duyulacak güvenden daha fazla olması kaçınılmazdır. (Hambleton ve Patsula; akt: Deniz, K. Z., 2007)

Tüm bu etkenler göz önüne alındığında envanterin Türkçeye uyarlama çalışmasının, Türk Milli Eğitiminin gelişmesine ve diğer akademik çalışmalara katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenimine devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim, Mühendislik ve Mimarlık, Teknik Eğitim, Tıp Fakóltesi, Hukuk, Diş Hekimliği, Eczacılık fakólterinde okuyan öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. SAYILTILAR

1. Çalışmadaki öğrenciler envanter sorularını samimiyetle ve doğru olarak cevaplamışlardır.
2. Envanterin Türkçeye uyarlanmasında ve Türkçesinin kontrol edilmesinde uzman kanısının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.6. TANIMLAR

Analiz: Konuyu belirli adımlarla, parçalara bölerek ve bu parçaların detaylarına inerek tek tek, ayrıntılı ve yavaş bir biçimde işlemek (Vermunt ve Vermetten, 2004).

Destekleyici eğitim: Öğrenme faaliyetleri öğrencilerin görevi olarak düşünülür. Oysa öğretmen ve ders kitabı yazarları bu öğrenme faaliyetleri kullanmaları için öğrencileri sürekli olarak teşvik etmelidir. (Vermunt ve Vermetten, 2004).

İlişkilendirme ve yapılandırma: Önceki öğrenmelerle ve konunun birbiriyle alakalı bölümlerini birbirleriyle ilişkilendirme ve bunları bir bütün haline getirme (Vermunt ve Vermetten, 2004).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

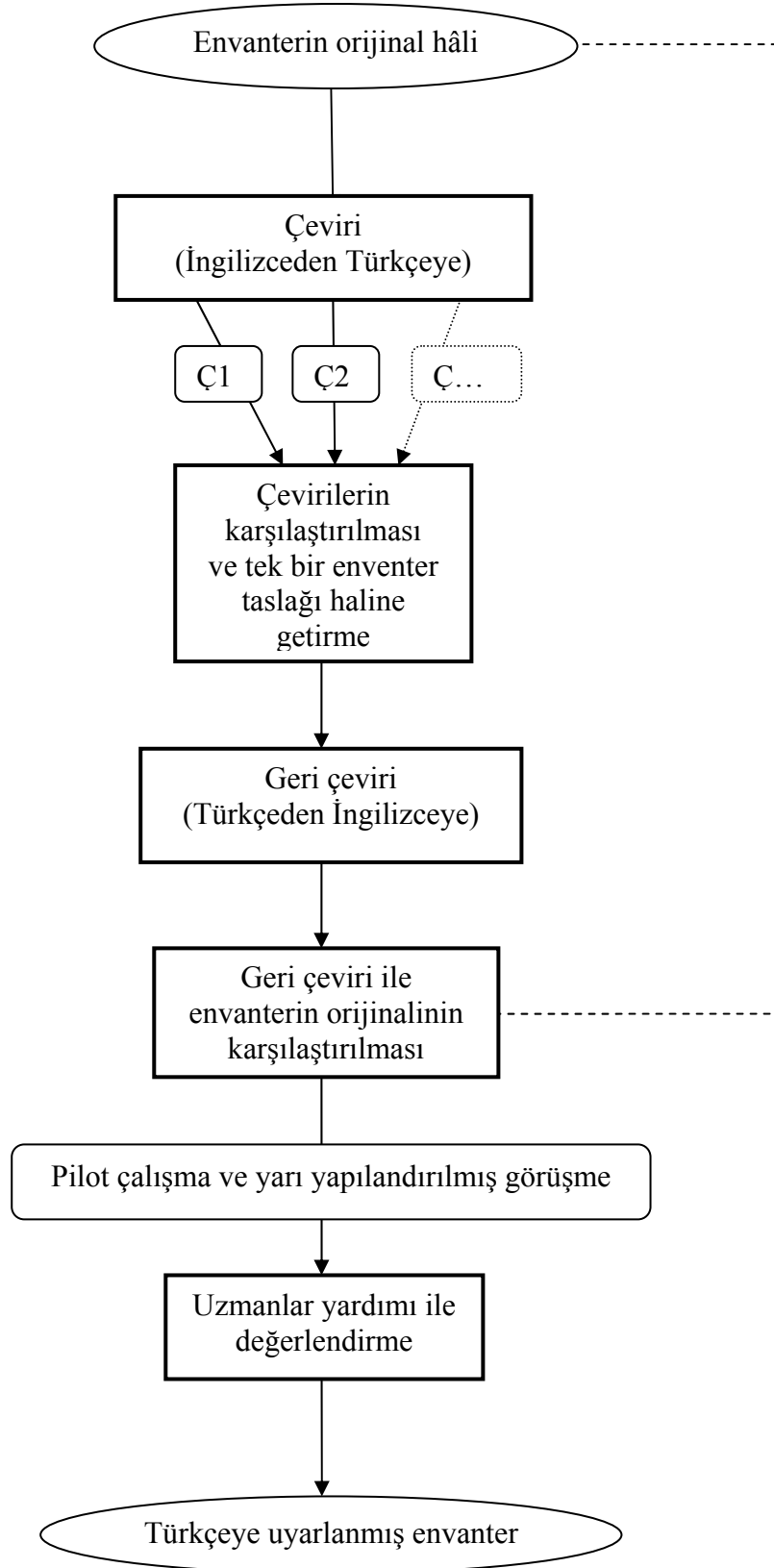
Bu bölümde, araştırma modeli, verilerinin elde edildiği çalışma grubunu, envanterin Türkçeye çeviri süreci, geçerlik ve güvenirlik konularında, veri toplamada kullanılan araçlar ve verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi konusunda bilgi verilecektir.

2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, bir envanter uyarlama çalışmasıdır. Araştırmada Vermunt (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri'nin 120 maddelik versiyonunun Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bu amaçla envanterin Türkçeye çevirisi için gerekli izinler Vermunt'tan alınarak, envanterin orijinal versiyonu ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgiler temin edilmiştir.

Çalışmada, Bristol ve ark. (1973) tarafından anket çeviri ve uyarlama çalışmaları için ortaya konulan beş basamaklı model temel alınmıştır. Bu model aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır:

1. Çeviri
2. Çevirilerin karşılaştırılması
3. Geri çeviri
4. Geri çevirinin karşılaştırılması
5. Uzmanlar ile değerlendirme.



Şekil 1. Bristol ve ark. (1973) tarafından anket çeviri ve uyarlama çalışmaları için ortaya konulan beş basamaklı model

2.2 ENVANTERİN TÜRKÇEYE UYARLANMA SÜRECİ

2.2.1. Envanterin Türkçeye uyarlanma basamakları

1. Çeviri: Çalışmanın ilk aşamasında ILS envanterinin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çeviri, ana dilleri Türkçe olan 2 adet İngilizce öğretmeni, 1 adet akademisyen ve araştırmacının kendisi olmak üzere toplam dört kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Çeviri yapan kişilerin çevirilerinde orijinal versiyona en yakın ifadeleri kullanmaları amacı ile; çeviri işlemi öncesinde çeviriyi gerçekleştirecek kişilere envanter hakkında genel bilgi verilmiştir.

2. Çevirilerin karşılaştırılması: Araştırmanın iç geçerliliği açısından bu aşamada Türkçeye çevrilmiş envanter taslakları karşılaştırılarak araştırmacı dışında konu alanı uzmanı tarafından tek bir envanter taslağı haline getirilmiştir. Çalışmanın bu kısmı İngilizce dil bilgisi yeterli konu alanında uzman bir akademisyen tarafından yürütülmüştür. Envanterdeki her madde ayrı ayrı değerlendirilmiş orijinale en yakın Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Yapılan bu karşılaştırmalar sonucunda tek bir envanter taslağı oluşturulmuştur.

3. Geri çeviri: Bu kısımda, oluşturulmuş olan Türkçe envanter taslağının İngilizceye geri çevirisi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem bir yeminli mütercim tercümana yaptırılmıştır.

4. Geri çevirinin karşılaştırılması: Çalışmanın bu kısmı araştırmanın iç geçerliliği açısından İngilizce dil bilgisi yeterli konu alanında uzman bir akademisyen tarafından yürütülmüştür. İngilizceye geri çevrimi tamamlanan envanter taslağındaki ifadeler, orijinal versiyondakiler ile karşılaştırılmış ve Türkçe versiyonunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

5. Uzmanların yardımı ile değerlendirme: Envanter taslağında tespit edilen kavram ve anlam yanlışlarının giderilmesi için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 2. Sınıflarında okuyan 60 öğrenci ile bir pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma sonrasında pilot çalışmaya katılan öğrenci grubundan rastgele seçilen 6 öğrenci ile envanter taslağı üzerinde yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin envanter maddelerini açık bir

şekilde anlamlandırıp anlamlandıramadığını tespit etmek için; öğrencilere araştırmacı tarafından çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ayrıca görüşmeler sırasında öğrencilerin envanter hakkındaki genel görüşleri alınmıştır. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler konu alanı uzmanı ile birlikte değerlendirilmiştir. Pilot çalışma ve birebir görüşmeler ışığında envanter taslağı üzerinde gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Oluşturulan envanter bir Türkçe dil uzmanına incelenmiş; anlam ve yazım yanlışlarının giderilmesi sağlanmıştır.

Türkçeye uyarlanmış Öğrenme Stilleri Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim, Mühendislik ve Mimarlık, Teknik Eğitim, Tıp Fakültesi, Hukuk, Diş Hekimliği, Eczacılık fakültelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında okuyan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür.

2.2.2. Geçerlik

Nicel araştırmalarda geçerlilik, “ölçme aracının ölçülmek istenen özellikleri ölçme derecesi” ile bağlantılıdır. Bu ifadeye göre, söz konusu ölçme aracının kalitesi (gücü), diğer faktörlerden çok geçerliğine bağlıdır. Çünkü bir ölçek, istenilen özellikleri ölçmekten uzaksa işlevsiz olacaktır (Oosterhof, 1994). Yalnızca geçerli bir ölçek kullanılarak elde edilen veriler gerçeği gösterir ve araştırmanın geçerliğine katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Geçerlik, güvenilirliğin aksine direkt gözlemlenebilir somut bir yapıya sahip değildir. Bu nedenle bir ölçek geliştirme çalışmalarında, bir ölçeğin ya da testin geçerliğine ilişkin bilgi veren unsurlardan yararlanır. Bu unsurlar üç boyut altında toplanabilir: (Oosterhof, 1994)

- Kapsam
- Ölçüt
- Yapı

Kapsam geçerliliği, ölçeği oluşturan maddelerin ölçülmesi amaçlanan kapsamı (içeriği) ne derece temsil ettiği ile alakalıdır (Borg and Gall, 1989). Herhangi bir ölçekte kapsam geçerliğinin sağlanması, ölçeğin geliştirilmiş olduğu alandaki uzman kişilerin

görüşlerine başvurulması, belirtke tablosunun hazırlanması ve gözlem-görüşme sonuçlarının değerlendirilmesi ile gerçekleştirilir (Şeker ve Gençdoğan, 2006). Geliştirilen bir testin yordama geçerliliğini belirlemede en önemli faktör, uygun bir ölçüt belirleme işlemidir. Yapı, birbirleri ile ilişkileri var olan ya da var olduğu düşünülen belirli öğelerin ve öğeler arası ilişkilerin oluşturduğu bir bütündür. Bir testin yapı geçerliliğini tespit etme süreci bilimsel kuram geliştirme süreci ile neredeyse aynıdır. Test geliştirme basamakları ise genel olarak yapı geçerliliğini oluşturur (Ocak, 2009).

2.2.3. Güvenirlik

Nicel araştırmalarda güvenirlik, bir değişkenin farkı ölçümleri arasındaki tutarlılık ve hatasızlık derecesi ile değerlendirilir (Oosterhof, 1994). Yapılan her ölçüm güvenirlik ön şartını sağlamalıdır. Çünkü güvenirlik ölçekte yer alan ifadelerin ve ya maddelerin birbirleri arasındaki tutarlılığını ve ölçeğin ölçülmek istenen değişkenleri ölçmede ne derece başarılı olduğunu ifade eder. Güvenirliği düşük olan bir ölçmenin bilimsel bir değer taşımaması gibi, güvenirliğin yüksek olması da yapılmış olan ölçmenin amaca uygunluğunun garantisi değildir. Bu doğrultuda araştırmada, güvenirlik, zorunlu fakat yeterli değildir.

2.3. ÇALIŞMA GRUBU

2.3.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Belirtilen amaçlar ve metodoloji kapsamında, geniş ölçekli, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin oluşturulabilmesi için Gazi Üniversitesi bünyesinde farklı fakülteleri kapsayacak şekilde çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim, Mühendislik ve Mimarlık, Teknik Eğitim, Tıp Fakültesi, Hukuk, Diş Hekimliği, Eczacılık fakültelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında okuyan 840 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3.2 Araştırmaya katılacak fakültelerin belirlenmesi

Örneklem, evrenden belirli kurallar bütünü ile seçilen ve tüm özellikleri ile evreni temsil etme yetisine sahip küçük bir kümedir. (Karasar, 1982, Akhun 1983, aktaran Balcı, 2004)

Araştırmada Ankara İli sınırlarında Gazi Üniversitesi, veri toplamadaki ulaşılabilirlik nedeni ile evren olarak seçilmiştir. Seçilen evren içerisinde araştırmaya katılacak fakültelerin belirlenmesinde tabakalama yöntemi seçilerek, öncelikle evren, temsil etme gücüne sahip alt evrenlere ayrılmıştır. Alt evrenlere ayrılan evrende her fakülleden örnekleme yer alması gereken öğrenci sayısı ise orantısal olarak belirlenmiştir. Okul sayılarının oransal olarak belirlenmesinde aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n_h = \frac{nN_h}{N}$$

n_h = Örneklem için her fakülteden alınacak öğrenci sayısı
 n = Örneklem büyüklüğü
 N_h = Fakülteadaki toplam öğrenci sayısı
 N = Gazi Üniversitesinden seçilen fakültelerdeki toplam öğrenci sayısı

Evren oluşturan öğrenci sayılarının belirlenmesinde Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri'nden alınan ve Ek 1' de sunulan 2008-2009 yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim, Mühendislik ve Mimarlık, Teknik Eğitim, Tıp Fakültesi, Hukuk, Diş Hekimliği, Eczacılık fakültelerinde kayıt yaptıran öğrenci sayılarını gösteren istatistikî veriler kullanılmıştır. Seçilen örnekleme katılımcıların fakülteye göre dağılımları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültelere göre oransal dağılımı

Fakülteler	Evren Kız Sayısı	Çalışma Grubu Kız Sayısı	Evren Erkek Sayısı	Çalışma Grubu Erkek Sayısı	Evren Toplam Sayı	Çalışma Grubu Toplam Sayı
Gazi Eğitim Fakültesi	6121	272	3297	147	9418	419
Teknik Eğitim Fakültesi	633	28	5639	251	6272	279
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi	1401	46	2608	116	4009	162
Tıp Fakültesi	554	25	570	26	1124	51
Hukuk Fakültesi	351	16	340	14	691	30
Diş Hekimliği Fakültesi	264	12	229	10	493	22
Eczacılık Fakültesi	259	11	226	10	485	21
Toplam	9583	410	12909	574	22492	984

Tablo 2’de görüldüğü gibi, envanter Gazi Üniversitesi genelinde 984 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak verilerin analizi aşamasında elde edilen bazı verilerin sağlıklı olmadığını anlaşılması üzerine bu veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma kapsamında Gazi Üniversitesi’nden değerlendirmeye alınan toplam veri sayısı 840’dır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçe formuna ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Envanterin orijinal halinde var olan alt faktörlerin değerlerinin araştırmada elde edilen alt faktör değerlerine uygunluğunun denetlenmesi için Lisrel paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bulguların sunumunda öncelikle alt boyutların maddelerle ilişkisi (ölçüm modelleri), daha sonra alt boyutlar arasındaki ilişkilerin ele alındığı yapısal modele ait bilgiler verilmiştir.

Envanterin güvenilirliği için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Envantere ait faktör analizi ve güvenilirlik katsayısı sonuçları bulgular kısmında belirtilmiştir.

BÖLÜM 3

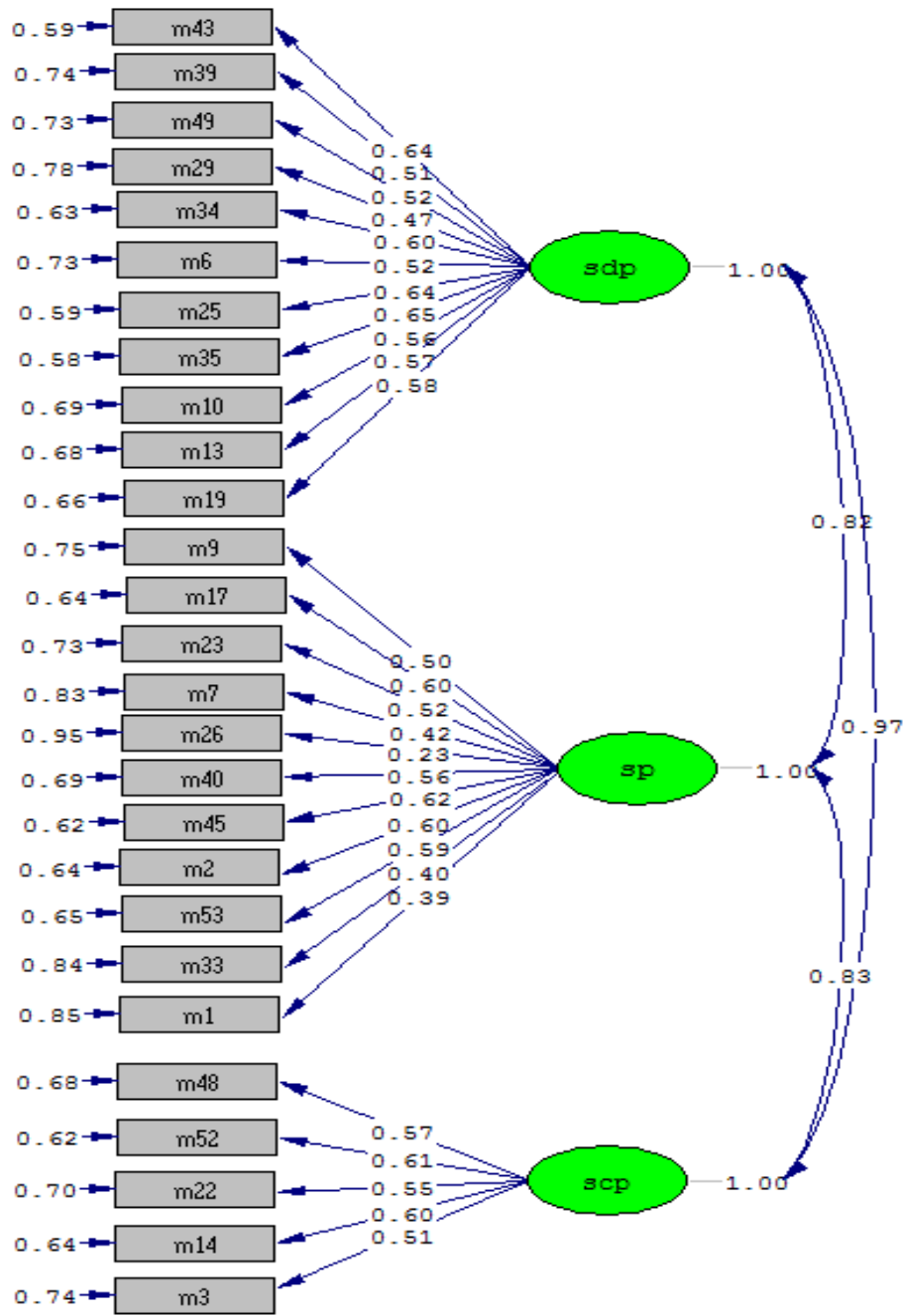
BULGULAR ve YORUM

Öğrenme Stilleri Envanterinin Türkçe formuna ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması aşağıda sunulmuştur. Bulguların sunumunda, öncelikle alt boyutların maddelerle ilişkisi (ölçüm modelleri), daha sonra alt boyutlar arasındaki ilişkilerin ele alındığı yapısal modele ait bilgiler verilmiştir. Analiz aşamasında, maddeler 1 - 5 arası puanlandığından, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri (DFA'lar), maddeler arasında hesaplanan "asymtotic" kovaryanslar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Model karşılaştırmalarında ise, alt ölçek puanlarından yararlanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak her bir alt ölçekten faktör puanları elde edilmiştir. Daha sonra, bu faktör puanları arasında hesaplanan "pearson" korelasyonlar kullanılarak ikinci düzey DFA'lar yapılmıştır. Ayrıca faktörlerin elde edilmesinde maksimum olabilirlik (ML) tahmin yöntemi seçilmiştir. Bu açıklamalar ışığında, alt ölçeklere ilişkin DFA sonuçları aşağıda verilmiştir.

3.1. ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

3.1.1. Boyut 1- İşlem Stratejileri

Öğrenme Stilleri Envanterinin ilk boyutunu oluşturan işlem stratejileri (D1); "derinlemesine işleme (sdp), aşamalı işleme (sp) ve somutlaştırma (scp)". Bu boyuta ait madde - alt boyut ilişkileriyle, alt boyutların kendi arasındaki ilişkiler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: D1 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

sdp: Derinlemesine işleme

sp: Aşamalı işleme

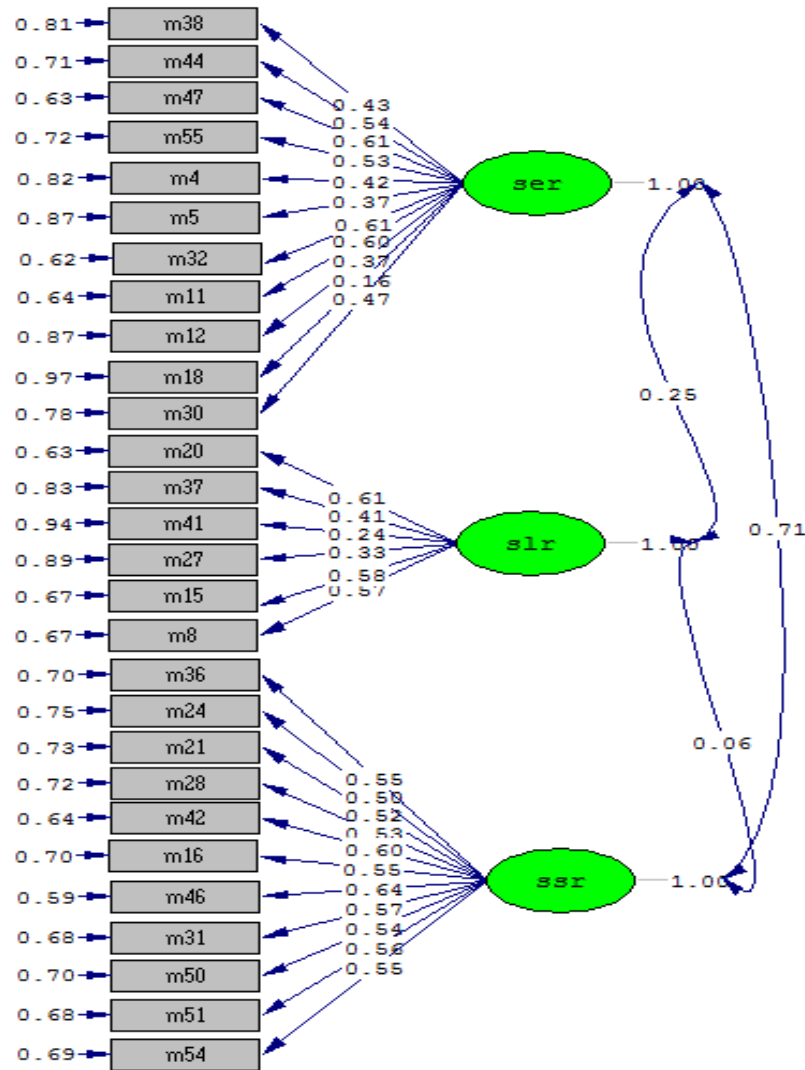
scp: Somutlaştırma

Şekil 2 incelendiğinde, SDP'nin (11), SP'nin (11) ve SCP'nin (5) madde ile ölçüldüğü görülmektedir. Modelde yer alan alt ölçekler ve onların maddeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, SDP alt boyutunda yer alan madde faktör yüklerinin (λ) .47 – .65; SP alt boyutunda (λ) .39 – .62 ve SCP (λ) .51 – .61 arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 2'de, D1 boyutunda yer alan maddelerin, ilgili alt boyutları yeterli düzeyde temsil

etmelerine ek olarak, bağımlı gizil değişkenler olarak ölçülen alt boyutlar arasında da yüksek düzeyde ilişkiler bulunduğu gözlenmektedir ($\psi = .82, - .97$). D1 boyutuna ilişkin genel uyum katsayıları ($\chi^2_{321} = 1475.18$; $\chi^2/sd = 4,59$; GFI = .88, AGFI = .86, CFI = .95 ve RMSEA = .07)'dir. Bu işlemlerden ayrı olarak, EK 1'de görüldüğü gibi SDP alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .84 ve madde toplam korelasyon katsayısı .47-61 arasındadır. SP alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .78 ve madde toplam korelasyon katsayısı .31-54 arasındadır. SCP alt boyutunun ise güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .69 ve madde toplam korelasyon katsayısı .39-52 arasındadır.

3.1.2. Boyut 2- Düzenleme Stratejileri

Öğrenme Stilleri Envanterinin ikinci boyutunu oluşturan düzenleme stratejileri (D2); “öz- düzenleme (ser), dışsal düzenleme (slr), düzenlemenin yokluğu (ssr)” alt boyutlarını içermektedir. Bu boyuta ait madde - alt boyut ilişkileriyle, alt boyutların kendi arasındaki ilişkiler Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3: D2 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

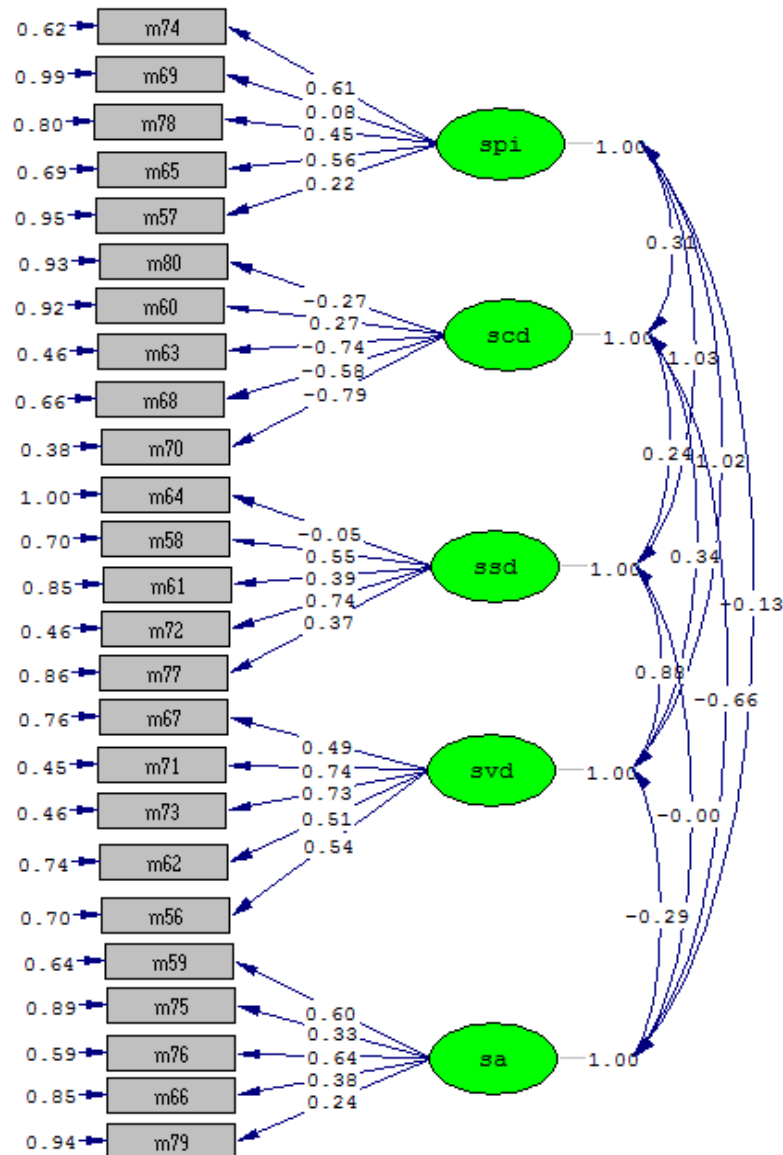
ser: Öz-düzenleme
 slr: Dışsal düzenleme
 ssr: Düzenlemenin yokluğu

Şekil 3 incelendiğinde, SER'in (11), SLR'nin (6) ve SSR'nin (11) madde ile ölçüldüğü görülmektedir. Modelde yer alan alt ölçekler ve onların maddeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, SER alt boyutunda yer alan madde faktör yüklerinin (λ) .16 – .61; SLR alt boyutunda (λ) .24 – .61 ve SSR (λ) .50 – .64 arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 3'de, D2 boyutunda yer alan maddelerin, ilgili alt boyutları yeterli düzeyde temsil etmelerine ek olarak, bağımlı gizil değişkenler olarak ölçülen alt boyutlar arasında da ilişkiler bulunduğu gözlenmektedir ($\psi = .06, -.71$). D2 boyutuna ilişkin genel uyum katsayıları ($\chi^2_{847} = 1610.96$; $\chi^2/sd = 4,64$; GFI = .88, AGFI = .86, CFI = .91 ve RMSEA = .06)'dır. Bu işlemlerden ayrı olarak, EK 3'de görüldüğü gibi SSR alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .83 ve madde toplam korelasyon katsayısı .46-56

arasındadır. SLR alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .60 ve madde toplam korelasyon katsayısı .19-41 arasındadır. SER alt boyutunun ise güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .76 ve madde toplam korelasyon katsayısı .20-52 arasındadır.

3.1.3. Boyut 3- Öğrenme Yönelimleri

Öğrenme Stilleri Envanterinin ikinci boyutunu oluşturan öğrenme yönelimleri (D3); “kişisel ilgi (spi), diploma yönelimli (scd), öz-denetim yönelimli (ssd), mesleki yönelimli (svd), kararsızlık (sa)” alt boyutlarını içermektedir. Bu boyuta ait madde - alt boyut ilişkileriyle, alt boyutların kendi arasındaki ilişkiler Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4: D3 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

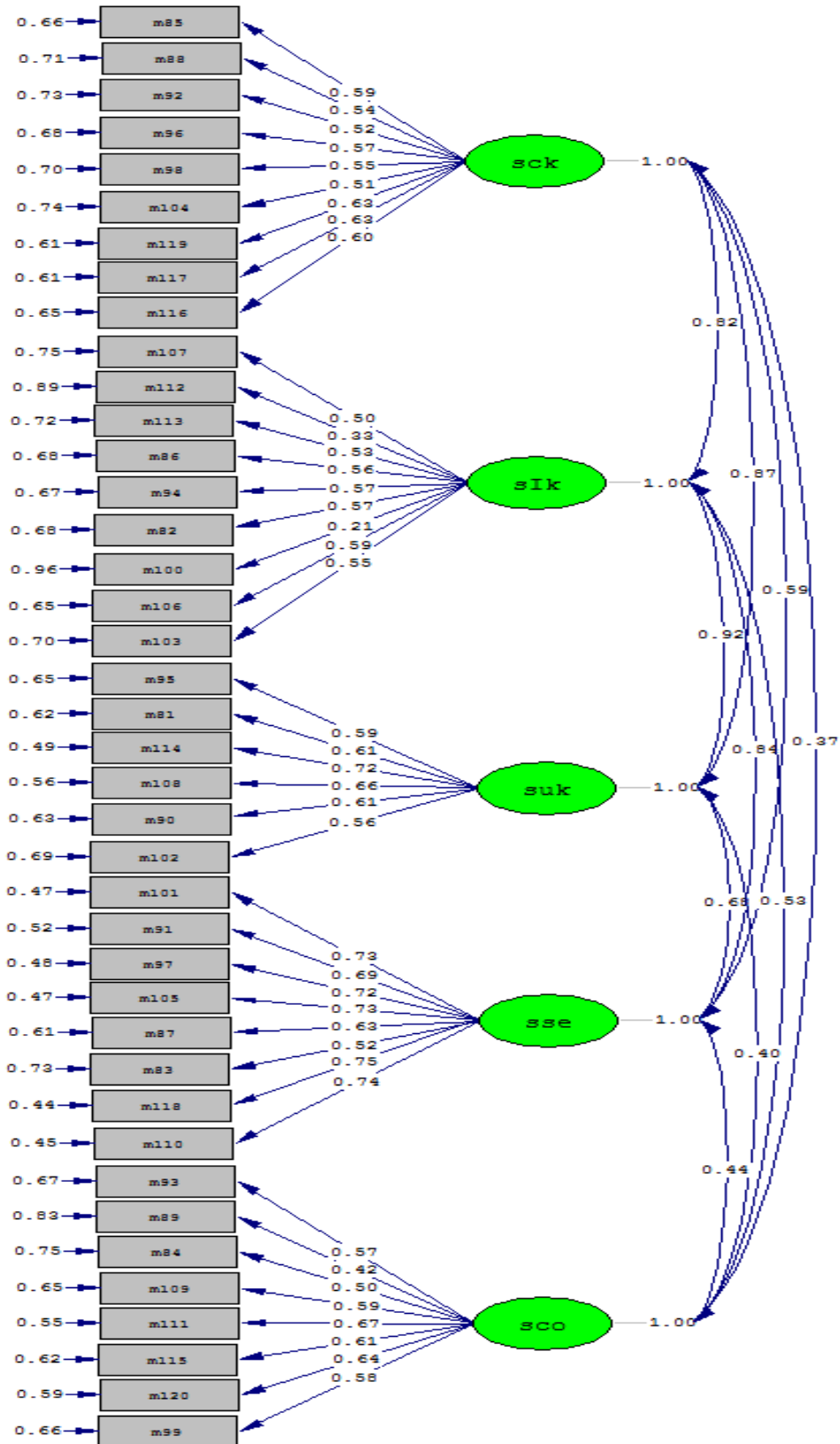
spi: Kişisel ilgi
scđ: Diploma yönelimli
ssđ: Öz-denetim yönelimli

svd: Mesleki yönelimli
sa: Kararsızlık

Şekil 4 incelendiğinde, SPİ'nin (5), SCD'nin (5), SSD'nin (5), SVD'nin (5) ve SA'nın (5) madde ile ölçüldüğü görülmektedir. Modelde yer alan alt ölçekler ve onların maddeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, SPİ alt boyutunda yer alan madde faktör yüklerinin (λ) .08 – .61; SCD alt boyutunda (λ) .27 – .79 ve SSD (λ) .05 – .74; SVD alt boyutunda (λ) .49 – .74 ve SA (λ) .24 – .64; arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 4'te, D3 boyutunda bağımlı gizil değişkenler olarak ölçülen alt boyutlar arasında da ilişkiler bulunduğu gözlenmektedir ($\psi = .06, -.71$). D3 boyutuna ilişkin genel uyum katsayıları ($\chi^2_{168} = 2344.16$; $\chi^2/df = 8,85$; GFI = .82, AGFI = .78, CFI = .84 ve RMSEA = .10)'dur. Bu işlemlerden ayrı olarak, EK 1'de görüldüğü gibi SPİ alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .44 ve madde toplam korelasyon katsayısı .46-56 arasındadır. SCD alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .53 ve madde toplam korelasyon katsayısı -.14-.46 arasındadır. SSD alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .57 ve madde toplam korelasyon katsayısı .16-45 arasındadır. SVD alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .70 ve madde toplam korelasyon katsayısı .37 -.61 arasındadır. SA alt boyutunun ise güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .54 ve madde toplam korelasyon katsayısı .24 -.45 arasındadır.

3.1.4. Boyut 4- Zihinsel Öğrenme Modelleri

Öğrenme Stilleri Envanterinin ikinci boyutunu oluşturan zihinsel öğrenme modelleri (D4); “bilginin yapılandırılması (sck), bilginin alımı (slk), bilginin kullanımı (suk), destekleyici eğitim (sse), iş birliği (sco)” alt boyutlarını içermektedir. Bu boyuta ait madde - alt boyut ilişkileriyle, alt boyutların kendi arasındaki ilişkiler Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5: D4 Boyutu Faktör Yapısı: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

sck: Bilginin yapılandırılması

slk: Bilginin alımı

suk: Bilginin kullanımı

sse: Destekleyici eğitim

sco: İş birliği

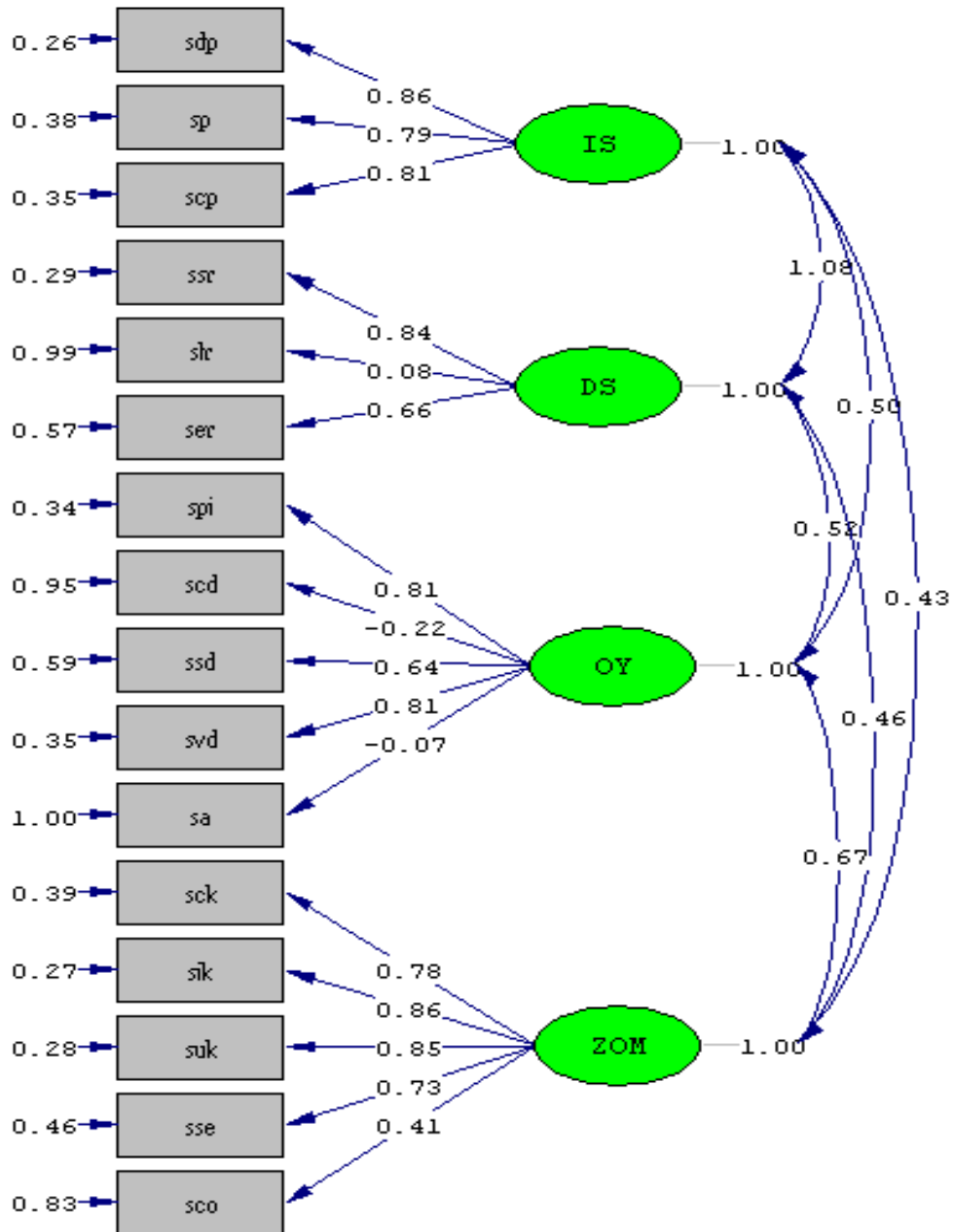
Şekil 5 incelendiğinde, SCK'nın (9), SIK'nın (9), SSD'nin (5), SUK'ın (6), SSE'nin (8) ve SCO'nun (8) madde ile ölçüldüğü görülmektedir. Modelde yer alan alt ölçekler ve onların maddeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, SCK alt boyutunda yer alan madde faktör yüklerinin (λ) .51 – .63; SIK alt boyutunda (λ) .21 – .59; SUK (λ) .56 – .72; SSE alt boyutunda (λ) .52 – .74 ve SCO (λ) .42 – .67; arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 5'te, D4 boyutunda bağımlı gizil değişkenler olarak ölçülen alt boyutlar arasında da ilişkiler bulunduğu gözlenmektedir ($\psi = .37, -.92$). D4 boyutuna ilişkin genel uyum katsayıları ($\chi^2_{788} = 3395$; $\chi^2/sd = 4.65$; GFI = .83, AGFI = .81, CFI = .95 ve RMSEA = .06)'dır. Bu işlemlerden ayrı olarak, EK 2'de görüldüğü gibi SCK alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .81 ve madde toplam korelasyon katsayısı .48-56 arasındadır. SIK alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .73 ve madde toplam korelasyon katsayısı .23-.50 arasındadır. SUK alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .78 ve madde toplam korelasyon katsayısı .47-68 arasındadır. SSE alt boyutunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .87 ve madde toplam korelasyon katsayısı .45 -.69 arasındadır. SCO alt boyutunun ise güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .75 ve madde toplam korelasyon katsayısı .23 -.57 arasındadır.

Vermunt'un ortaya koyduğu kuramsal yapısı gereği Öğrenme Stilleri Envanteri ile 4 boyut ve 16 alt boyuttan oluşmaktadır. Çok sayıda alt boyuttan oluşan bu tür envanterlerde oldukça geniş bireyseller özellikler hakkında bilgi alınmaya çalışılmaktadır. Çok boyutlu envanterlerde oldukça geniş özellikler içeren birden fazla kişisel yapı hakkında bilgi edinilmesine karşın, sınırlı sayıda maddeyle geniş yapıların tanımlanmaya çalışılması, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini düşürmektedir.

Nunnally (1978), yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmalarında elde edilen .70 civarındaki tutarlılık katsayılarının yeterli olduğunu belirtmektedir (Akt. Saunders ve Munro 2000). Murphy ve Davidshofer (1998) 'a göre elde edilen güvenilirlik katsayısı .80 civarında olduğunda orta, .70'te düşük, .60'ın altında ise genellikle kabul edilemez düzeydedir. Kline (1998) .90 civarındaki güvenilirlik katsayısını mükemmel, .80'i çok iyi, .70'i ise, yeterli olarak belirtmiştir. Güvenirlik katsayısının .50'nin altına düşmesini ise gözlenen varyansın en azından yarısının random hataya bağlı olduğu anlamına gelmekte ve bu katsayılarla sahip ölçeklerin sonuçlarına güvenilemeyeceğini ifade etmiştir. Bununla

Tablo 3'te görüldüğü gibi işlem stratejileri boyutunda yer alan sdp, sp ve scp boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .60 – .75 aralığında değişmektedir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ise .69 - .84 aralığındadır. Düzenleme stratejileri boyutunda yer alan ssr, slr ve ser boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .54 – .67 aralığında değişmektedir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ise .60 - .83 aralığındadır. Öğrenme yönelimleri stratejileri boyutunda yer alan spi, scd, ssd, svd ve sa boyutları arasındaki korelasyon katsayıları -.11 – -.07 aralığında değişmektedir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ise .44 - .70 aralığındadır. Zihinsel öğrenme modelleri boyutunda yer alan sck, sık, suk, sse ve sco boyutları arasındaki korelasyon katsayıları .73 – .87 aralığında değişmektedir. Alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ise .73 - .87 aralığındadır.

ÖSE'nin alt boyutlarının üst boyutlarla ve üst boyutların birbirleri arasındaki ilişkiler ikincil düzey faktör analizi yapılarak incelenmiş sonuçlar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: ÖSE'nin Faktör Yapısı: İkincil Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

IS: İşlem Stratejileri
 DS: Düzenleme Stratejileri,
 OY: Öğrenme Yönelimleri
 ZOM: Zihinsel Öğrenme Modelleri

Şekil 6 incelendiğinde, IS'ın (3), DS'nin (3), OY'nin (5) ve ZOM'un (5) alt boyutla ölçüldüğü görülmektedir. Modelde yer alan ölçekler ve onların alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, IS boyutunda yer alan alt ölçeklerin faktör yükleri (λ) .79 – .86; DS boyutunda yer alan alt ölçeklerin faktör yükleri (λ) .08 – .84; OY boyutunda yer

alan alt ölçeklerin faktör yükleri (λ) .07 – .81; ZOM boyutunda yer alan alt ölçeklerin faktör yükleri (λ) .41 – .86; arasında değiştiği görülmektedir.

Şekil 6'da, bağımlı gizil değişkenler olarak ölçülen boyutlar arasında da ilişkiler bulunduğu gözlenmektedir ($\psi = .43, -1.08$). Envanterin 4 boyutuna ilişkin genel uyum katsayıları $\chi^2_{df} = 1477.72$; $\chi^2/df = 15.08$; GFI = .82, AGFI = .75, CFI = .91 ve RMSEA = .13'tür. Bu sonuçlar öngörülen kuramsal yapının veri setindeki yer alan maddeler arasındaki gözlenen kovaryansı açıklamakta yetersiz olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırma sonucunda envanterden elde edilen uyum katsayılarının düşük olmasının nedeni envanteri oluşturan alt boyutların çokluğu olarak görülmektedir. Çok boyutlu envanterlerde oldukça geniş özellikler içeren birden fazla kişisel yapı hakkında bilgi edinilmesine karşın, sınırlı sayıda maddeyle geniş yapıların tanımlanmaya çalışılmasının ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini düşürmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Envanterin üçüncü boyutunu oluşturan öğrenme yönelimleri boyutunun scd (diploma yönelimli) alt boyutunda negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Yine aynı alt boyutta madde 60 diğer maddelerden pozitif yük işareti ile ayrılmaktadır. Elde edilen bu sonuçların kültürler arası farklılıklardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda bu alt boyutta yer alan maddelere değinilmiştir.

- 60. Yüksek düzeyde çalışma başarılarına ulaşmayı hedeflerim.
- 80. Benim için başarılı olduğum sınavın yazılı belgesi değerli bir şeydir.
- 63. Sürdürdüğüm çalışmalarımın temel amacı sınavları geçmektir.
- 68. Bu çalışmalardan istediğim, diploma için kredi kazanmaktır.
- 70. Özellikle sınavı geçmek için çalışırım

60. maddedeki ifade diğer ifadeler ile karşılaştırıldığında yüksek düzeyde çalışma başarılarına ulaşmayı hedefleyen bireyler için diploma notunun önem taşıyabileceği akla gelmektedir. Aynı zamanda birey için yüksek düzeyde çalışma başarıları önem taşımazken sınavları geçmek ve diploma notu önem taşıyabilir. Bu tür etkenlerin 60.maddenin bu grupta yük yönünün ters olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Envanterin aynı boyutunda yer alan ssd (öz denetim yönelimli) alt boyutunda madde 64'ün ifade yönünden açıklık taşımamasının negatif yüklenmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Maddenin orijinal envanterdeki haline ve Türkçeleştirilmiş haline aşağıda yer verilmiştir.

64. I view the choice I have made to enrol in higher education as a challenge.

64. Yüksek öğrenim için yaptığım seçimimi bir meydan okuma olarak görüyorum.

Envanter diğer boyutlarda Vermunt tarafından ortaya konulan kavramsal yapı ile uyum sağlamaktadır. Envanterin bu hali ile gruplar arası ortalama puan farklılıklarının belirlenmesinde kullanılması düşünülmelidir.

BÖLÜM 4

SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Bu çalışmada, öğrenme stillerinin önemi ve eğitim alanında bu konuda sınırlı sayıda envanterin olması göz önünde bulundurularak; Vermunt Jan D. (1994) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin Türkçeye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Uyarlanan envanterin geçerli ve güvenilir bir ölçek olabilmesi amacı ile ölçek uyarlama ve öğrenme stilleri ilgili literatür dikkatlice incelenerek; ILS'nin Türkçeye uyarlanmasında envanterin yapısına uygun olduğu düşünülen ve Bölüm 2'de detaylı şekilde anlatılan;

- 1- Çeviri
- 2- Çevirilerin karşılaştırılması
- 3- Geri çeviri
- 4- Geri çevirilerin karşılaştırılması
- 5- Uzman yardımı ile değerlendirme

aşamaları izlenmiştir.

Bu aşamalar sonucu Türkçeye uyarlanan ILS'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim, Mühendislik ve Mimarlık, Teknik Eğitim, Tıp Fakültesi, Hukuk, Diş Hekimliği, Eczacılık fakültelerinde yürütülmüş olup elde edilen bulgular Bölüm 3'te sunulmuştur.

Elde edilen sonuçlar Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilen ILS'nin; İşlem Stratejileri, Düzenleme Stratejileri ve Zihinsel Öğrenme Modelleri boyutlarında anlamlı ilişkiler göstermektedir. Ancak envanterin öğrenme yönelimleri boyutunda, Vermunt tarafından geliştirilmiş olan orijinal envanterle yürütülmüş çalışmaların aksine Türkçeye uyarlanmış formunda maddeler arasında negatif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu negatif ilişkiler, kültürler arası farklılıkları düşündürmektedir. Bu nedenle bundan sonra

yürütülecek olan çalışmalarda envanterin bu boyutunun ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeye alınması gerekmektedir.

4.2. ÖNERİLER

1. Türkçeye uyarlanmış envanterden elde edilen veriler envanterin üçüncü boyutu olan öğrenme yönelimleri kısmında orijinal versiyonunun sonuçlarından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum envanterin Türkçe versiyonunun geçerliğini ve güvenilirliğini sınırlayan önemli bir faktördür. Bu nedenle Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan envanterin 3. boyutundaki negatif ilişkilerin sebepleri araştırılmalı, gerekli görülürse bu kısmın çevirisi tekrar gözden geçirilerek geçerlik-güvenirlik çalışmaları tekrarlanmalıdır. Ayrıca bu boyuttaki ilişkiler göz önünde bulundurularak kültürler arası farklılıklara yönelik çalışmalar da yapılabilir.

2. Envanter'in 3.Boyutundaki çalışma tamamlandıktan sonra envanter Yüksek Öğretim Öğrencilerinin öğrenme stillerinin fakültelere göre dağılımının tespit edilmesinde kullanılabilir. Ayrıca envanter ile belirli bir fakültede okuyan öğrencilerin birinci ve son sınıflarında okuyan öğrenciler üzerinde çalışmalar yürütüp öğrenme stillerinin yüksek öğrenim süresi boyunca değişip değişmediğinin tespit edilmesi için de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akkoyunlu, B., Altun, A., Soylu, M.Y. (2008). **Öğretim Tasarımı**. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). **İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi**. Eurasian Journal of Educational Research. (21), 35-48.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). “**Kolb Öğrenme Stili Envanteri**”, Eğitim ve Bilim Dergisi. (87), 37-47.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational Research: An Introduction- Fifth Edition*. White Plains, New York: Longman.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., Thorndike R. M. (1973). **Cross- Cultural Research Methods**. New York, John Wiley and Sons Pub.
- Cox, D. T. (2008). **Learning Styles and Students’ Attitudes Toward the Use of Technology in Higher and Adult Education Classes**. Institute for Learning Styles Journal. 1.
- Currie, G. (1995). “Learning theory and the design of training in health authority”. *Health Manpower Management*, 21(2), 13-19.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- De Vita, G. (2001). **Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective**. *Innovations in Education and Teaching International*. 38 (2), 165-74.
- Demir, T. (2008). **Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1(4).
- Deniz, K. Z. (2007). **Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 40(1), 1-16.

- Denizoğlu P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). **Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches for Grades 7-12**. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Ekici, G. (2003). **Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Önemi**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Farry, R. B. "Reliability of Test Scores" Unit 8. Testing and data services.
<http://www.testscoring.vt.edu/memo08.html>, 28.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- Felder, R. M. (1996). **Matters of style**. ASEE Prism, 6 (4): 18-23.
- Gilbert, J. E. and Swanier, C. A. (2008). **Learning Styles: How Do They Fluctuate**, Institute for Learning Styles Journal. 1.
- Guild, P.B. and Garger, S. (1991). **Marching to Different Drummers**. USA: ASCD.
- Gürkan, T. (2001). **Bireyin çok yönlü gelişimi**. Bilim ve Akıllı Aydınlightında Eğitim Dergisi, Aralık sayısı, no:2.
- Güven, B. (2003). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). **Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki**, İlköğretim Online E-Dergi. 7(1), 53-70.
- Gregorc Learning Styles (2005). [Online]: <http://www.usd.edu/~ssanto/gregorc.html> adresinden 28.12.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Hein, T. L. and Budny, D. D. (2000). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. **Frontiers in Education Conference**. San Juan, Puerto Rico.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J.D. ve Smaldino, S.E. (1996). **Instructional media and technologies for learning**. Fifth edition. NJ: Printice-Hall, Inc..
- Jonassen, D.H. and Grabowski, B.L. (1993). **Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). **Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği.** Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi. 2(1), 15-25.
- Keskin Samancı, N. ve Özer Keskin, M. (2007). **Felder ve Solomon Öğrenme Stili İndeksi: Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması.** Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 8(2), 37-54.
- Kline, R. B. *Principle and Practice of Structural Equation Modeling*, New York: the Guilford Press. 1998.
- Kolb, D.A. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** New Jersey: Prentice-Hall.
- Küçükahmet, L. (2005). **Öğretimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.** (Onyedinci baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lefever, M. (1998). *Learning styles.* Eastbourne: Kingsway Publications.
- Levinsohn, K. R. (2007). **Cultural Differences and Learning Styles of Chinese and European Trades Students.** Institute for Learning Styles Journal. 1.
- Murphy, K. R. and C. O. Davidshofer. *Psychological Testing*, New Jersey: 4th Edition, Prentice – Hall Inc. Simon and Schuster / A Viacom Company Upper Saddle River, 1998.
- Mutlu, M.(2005). **Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi.** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(2).
- Ocak, G. (2009). Ders notları. <http://www2.aku.edu.tr/~gocak/pdf/10-13-1%20gecerlik-guven.pdf>.28.5.2009'da alınmıştır.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom applications of educational measurement*, (2.nd Edition). USA: Macmillan Publishing Company.
- Pallapu, P. (2007). **Effects of Visual and Verbal Learning Styles on Learning.** Institute for Learning Styles Journal. 1.
- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). **Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(14), 167-172.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998). **Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour.** London: David Fulton Publishers.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). **Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri.** İlköğretim- Online, 4(2), 1-16.
- Sarasin, L.C. (1999). **Learning style perspectives.** Madison: Atwood Publishing.

- Saunders, Munro, S and D. (2001). "The Construction and Validation of a Consumer Orientation Questionnaire (Soci) Designed to Measure Fromm's (1955) Marketing Character' in Australia" *Social Behavior and Personality*, 28(3), 219 - 240.
- Shannon, S. V. (2008). **Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self-Directed Learners**. Institute for Learning Styles Journal. 1.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 **Öğrenme biçemleri envanteri**. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 1(1), 33-47.
- Tripp, L. O. and Moore, S. D. (2007). **Examination of Pre-Service Teachers' Learning Styles and Temperament Styles within an Elementary Science Methods Course**. Institute for Learning Styles Journal. 1.
- Tuna, S. (2008). **Resim- İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri**. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 7(25), 252-261.
- Türkoğlu, A. (1998). **Az Bilinen Yönleriyle Öğrenme**. Eğitim ve Bilim. 1, 38-41.
- Vermunt, J. D. (1994). **Inventory of Learning Styles (ILS) in higher education**.
- Vermunt, J. D. and Vermetten, Y. J. (2004). **Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations**. Educational Psychology Review. 16(4).
- Yazıcılar, Ö. ve Güven, B. (2009). **Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamannın Akademik Başarı, Tutumlar ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi**. İlköğretim Online. 8(1), 9-23.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). Sosyal ilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1

Gazi Üniversitesi

2007-2008 Yılı İtibariyle Ön Lisans ve Lisans Öğrenci Dağılımları

TABLO 2.6
a) 2007-2008 Yılı İtibariyle Ön Lisans ve Lisans Öğrenci Dağılımları
Üniversite : Gazi Üniversitesi

	YENİ KAYIT									OKUYAN									2006-2007								
	Hazırlık			1.Sınıf			1.Öğretim			2.Öğretim			T			1.Öğretim			2.Öğretim			T					
	1.Öğretim			1.Öğretim			1.Öğretim			2.Öğretim																	
K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Fakülteler																											
Diş Hekimliği Fak.	22	19	41	0	0	0	59	37	96	0	0	0	264	229	493	0	0	0	493	44	38	82	0	0	0	82	
Eczacılık Fak.	0	0	0	0	0	0	57	44	101	0	0	0	259	226	485	0	0	0	485	75	57	132	0	0	0	132	
Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fak.	0	0	0	0	0	0	130	189	319	0	0	0	569	848	1417	0	0	0	1417	78	184	262	0	0	0	262	
Fen Edebiyat Fak.	0	0	0	0	0	0	457	258	715	214	102	316	1827	1237	3064	1085	698	1783	4847	291	168	459	190	84	274	733	
Gazi Eğitim Fak.	66	11	77	4	1	5	1002	478	1480	399	176	575	4482	2486	6968	1639	811	2450	9418	927	507	1434	448	197	645	2079	
Hukuk Fak.	0	0	0	0	0	0	78	80	158	0	0	0	351	340	691	0	0	0	691	87	55	142	0	0	0	142	
İktisadi ve İdari Bilm.Fak.	237	223	460	0	0	0	607	580	1187	179	152	331	2171	2692	4863	721	969	1690	6553	207	226	433	138	149	287	720	
İletişim Fak.	0	0	0	0	0	0	86	103	189	0	0	0	405	489	894	0	0	0	894	57	69	126	0	0	0	126	
Mesleki Eğitim Fak.	0	0	0	0	0	0	595	83	678	0	0	0	2817	498	3315	0	0	0	3315	626	120	746	0	0	0	746	
Mühendislik-Mimarlık Fak.	80	100	180	31	29	60	282	410	692	89	105	194	1096	2010	3106	305	598	903	4009	169	290	459	56	110	166	625	
Teknik Eğitim Fakültesi Fak.	31	309	340	0	0	0	70	534	604	67	419	486	335	3268	3603	298	2371	2669	6272	49	385	434	34	330	364	798	
Tıp Fak.	17	19	36	0	0	0	102	97	199	0	0	0	554	570	1124	0	0	0	1124	116	88	204	0	0	0	204	
Ticaret ve Turizm Eğitim Fak.	31	32	63	0	0	0	179	172	351	36	45	81	889	897	1786	74	87	161	1947	169	212	381	0	0	0	381	
Güzel Sanatlar Fakültesi	0	0	0	0	0	0	15	14	29	0	0	0	32	27	59	0	0	0	59	0	0	0	0	0	0	0	
Fakülteler Toplamı	484	713	1197	35	30	65	3719	3079	6798	984	999	1983	16051	15817	31868	4122	5534	9656	41524	2895	2399	5294	866	870	1736	7030	
Hemşirelik Yüksekokulu	0	0	0	0	0	0	74	9	83	0	0	0	306	9	315	0	0	0	315	55	0	55	0	0	0	55	
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	0	0	0	0	0	0	61	95	156	35	58	93	319	501	820	185	304	489	1309	49	82	131	26	39	65	196	
Yüksekokullar Toplamı	0	0	0	0	0	0	135	104	239	35	58	93	625	510	1135	185	304	489	1624	104	82	186	26	39	65	251	
İ.İ.B.F.Tapu Kadastro M.Y.O.	0	0	0	0	0	0	13	28	41	0	0	0	44	116	160	0	0	0	160	17	23	40	0	0	0	40	
Sağlık Hizmetleri Meslek Y.O.	0	0	0	0	0	0	75	45	120	0	0	0	238	125	363	0	0	0	363	23	19	42	0	0	0	42	
Beypazarı Teknik Bilimler M.Y.O.	0	0	0	0	0	0	47	11	58	0	0	0	154	24	178	0	0	0	178	22	2	24	0	0	0	24	
Gazi M.Y.O.	0	0	0	0	0	0	25	23	48	79	212	291	25	23	48	134	489	623	671	0	0	0	8	69	77	77	
Atatürk M.Y.O.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	321	776	1097	0	0	0	719	2024	2743	2743	0	0	0	68	331	399	399	
Ankara M.Y.O.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	217	20	237	0	0	0	761	70	831	831	0	0	0	253	19	272	272	
Meslek Yüksekokulları Toplamı	0	0	0	0	0	0	160	107	267	617	1008	1625	461	288	749	1614	2583	4197	4946	62	44	106	329	419	748	854	
GENEL TOPLAM	484	713	1197	35	30	65	4014	3290	7304	1636	2065	3701	17137	16615	33752	5921	8421	14342	48094	3061	2525	5586	1221	1328	2549	8135	

EK-2

**Alt boyutlarda ve boyutlardaki
korelasyon ve güvenirlik katsayılarını gösteren
analiz sonuçları**

SDP Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m6	31,48	47,877	,465	,830
m10	31,18	48,024	,487	,828
m13	31,45	48,268	,484	,828
m19	31,06	47,984	,511	,826
m25	31,09	47,195	,577	,821
m34	31,39	46,746	,546	,823
m35	31,45	46,206	,608	,818
m29	31,91	47,492	,468	,830
m39	31,50	47,591	,479	,829
m43	31,23	46,782	,580	,820
m49	31,54	47,992	,477	,829

SP Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m2	29,24	41,680	,538	,756
m7	29,86	42,585	,435	,768
m9	29,00	43,167	,453	,765
m26	30,31	44,548	,305	,783
m33	30,01	43,017	,427	,768
m1	29,96	44,094	,350	,777
m17	29,70	43,129	,464	,764
m23	29,33	43,053	,430	,768
m40	29,69	42,119	,480	,762
m45	29,64	42,743	,479	,763
m53	29,25	43,453	,461	,765

SCP Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m3	13,69	8,809	,391	,666
m14	13,01	8,209	,517	,607
m22	12,53	9,085	,426	,648
m48	13,12	9,193	,408	,656
m52	12,99	8,736	,487	,623

SSR Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m21	30,87	50,385	,463	,818
m24	30,94	50,304	,461	,819
m31	31,17	49,926	,506	,815
m36	31,41	49,400	,507	,815
m46	31,18	48,781	,564	,809
m50	31,02	49,569	,490	,816
m51	31,10	50,227	,508	,815
m16	31,40	49,735	,496	,815
m28	31,64	50,870	,464	,818
m42	31,25	49,061	,546	,811
m54	30,89	49,835	,493	,816

SLR Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m8	13,19	11,177	,404	,519
m15	12,90	11,203	,394	,523
m20	13,07	11,104	,409	,517
m27	12,98	11,990	,258	,581
m37	12,88	11,753	,344	,545
m41	12,13	12,265	,194	,611

SER Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m4	30,83	40,136	,325	,752
m5	30,67	39,469	,368	,747
m18	30,94	42,106	,200	,767
m32	30,06	38,005	,521	,728
m38	30,02	38,693	,405	,742
m47	30,17	38,741	,474	,734
m11	30,08	37,822	,486	,732
m12	30,69	39,751	,376	,746
m30	29,75	39,715	,417	,741
m44	30,32	38,794	,457	,736
m55	29,74	38,642	,479	,733

SPI Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation (>.20)	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m57	13,98	8,050	,124	,461
m65	13,62	6,436	,380	,272
m69	14,57	7,722	,135	,459
m74	13,13	7,384	,268	,365
m78	13,87	7,028	,268	,361

SCD Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation (+)	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m60	12,03	13,663	-,137	,677
m63	13,09	8,701	,438	,372
m68	12,92	8,810	,448	,368
m70	12,94	8,519	,454	,359
m80	12,54	9,622	,311	,459

SSD Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m58	13,72	8,803	,424	,461
m61	13,76	8,258	,452	,438
m64	14,69	10,096	,159	,615
m72	13,23	10,394	,238	,560
m77	13,78	8,788	,400	,473

SVD Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m56	15,15	11,484	,411	,674
m62	15,86	10,914	,370	,698
m67	15,56	10,831	,418	,674
m71	15,43	10,410	,611	,596
m73	15,36	10,964	,528	,630

SA Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m59	12,52	9,849	,335	,469
m66	12,86	10,281	,250	,521

m75	11,44	10,708	,258	,514
m76	12,20	8,684	,452	,388
m79	12,01	10,737	,240	,524

SCK Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m85	29,97	28,038	,486	,789
m88	30,20	28,436	,450	,793
m92	30,17	27,781	,454	,793
m96	30,22	27,449	,497	,788
m98	30,46	26,864	,516	,785
m104	30,53	26,961	,482	,790
m116	30,05	28,075	,503	,787
m117	30,22	27,039	,561	,779
m119	30,03	26,923	,553	,780

SIK Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m82	29,80	24,518	,447	,705
m86	30,13	24,853	,396	,713
m94	30,03	23,933	,441	,705
m100	30,45	25,489	,226	,747
m103	30,16	23,750	,482	,698
m106	30,02	23,797	,499	,696
m107	30,04	24,253	,449	,704
m112	30,47	25,329	,305	,728
m113	30,24	23,511	,485	,697

SUK Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m81	19,63	13,534	,508	,749
m90	19,76	13,882	,505	,750
m95	19,84	13,667	,470	,760
m102	19,80	13,895	,495	,752
m108	19,73	13,394	,558	,737
m114	19,68	13,010	,618	,722

SSE Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m83	26,79	33,826	,446	,876
m87	27,26	31,680	,568	,865
m91	27,17	30,958	,652	,856
m97	27,26	30,278	,672	,854
m101	27,30	30,028	,677	,853
m105	27,31	30,218	,664	,855
m110	27,36	29,768	,680	,853
m118	27,22	30,048	,687	,852

SCO Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
m84	23,80	29,478	,442	,718
m89	23,87	29,354	,231	,783
m93	23,87	28,731	,501	,706
m99	23,42	30,689	,444	,719
m109	23,60	30,066	,501	,709
m111	23,56	29,397	,527	,704
m115	23,27	30,467	,469	,715
m120	24,00	28,068	,568	,693

EK-3

Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenme Stilleri Envanteri, sizin çalışmalarınızı nasıl ele aldığınızı ve kendi öğrenmenizi nasıl algıladığınızı ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir. Envanter, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sizden istenen, envantere yer alan her bir ifadenin size ne kadar uygun olduğunu ölçekte ilgili sütuna (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Envantere vereceğiniz cevaplar araştırma amaçlı olup, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için envantere yer alan ifadelerin eksiksiz bir şekilde okunarak cevaplanması oldukça önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Fakülte / Bölüm:

Sınıf:

Cinsiyet: Kız Erkek

BÖLÜM A: ÇALIŞMA ETKİNLİKLERİ

Bilgi ve kavrama yeteneği kendi başlarına gelişmezler; bir konunun belli bir parçasını öğrenmek çaba gerektirir. Envanterin bu bölümü öğrencilerin çalışmaları sırasında yaptıkları etkinliklerle ilgilidir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve çalışmalarınız sırasında bu etkinlikleri ne sıklıkla yaptığınızı düşünerek uygun seçeneği işaretleyiniz.

		Çok nadir veya hiç	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
1	Bir ders kitabının bir ünitesini bölüm bölüm ve her bölümü de birbirinden bağımsız olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Konunun ana bölümlerini iyice öğrenene kadar konuyu tekrar ederim.	1	2	3	4	5
3	Bir dersten öğrendiklerimi çalışmalarım dışında kalan aktivitelerimde kullanırım.	1	2	3	4	5
4	Eğer bir ders kitabında sorular veya ödevler kısmı varsa, bu bölümlerin üzerinde çalışıp hemen yaparım.	1	2	3	4	5
5	Bütün konuları aynı şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
6	Bir derste ayrı olarak ele alınan konuları birleştirip bir bütün hâline getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7	Belli bir olgunun özelliklerinin listesini ezberlerim.	1	2	3	4	5
8	Neyi hatırlamam veya neyi hatırlamamam gerektiği konusunda net olarak karar veremem.	1	2	3	4	5
9	En önemli bilgilerin listesini yapıp bunları iyice öğrenirim.	1	2	3	4	5
10	Dersle ilgili teoriler arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfetmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Öğretmen tarafından verilen temel bilgiler, amaçlar, yönergeler, ödevler ve testleri çalışmalarım için vazgeçilmez bir yol gösterici olarak görürüm.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme sürecimi sadece öğretmenin verdiği veya ders kitabında olan sorular, etkinlikler ve alıştırmalarla test ederim.	1	2	3	4	5
13	Bir bölümün veya bir makalenin ana fikrini ilgili durumlarla ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
14	Bir dersten kazandığım bilgilerin yardımıyla gerçek hayattaki olayları yorumlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
15	Geniş konuları anlamakta zorluk çekerim.	1	2	3	4	5
16	Ders için verilen kaynaklara ek olarak dersin içeriği ile ilgili diğer kaynaklara da çalışırım.	1	2	3	4	5
17	Bir teorinin farklı bileşenlerini adım adım analiz ederim.	1	2	3	4	5
18	Her şeyi aynen ders kitabında bulduğum şekilde öğrenirim.	1	2	3	4	5
19	Yeni öğrendiğim bir konuyu, bu konu hakkında önceden bildiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20	Bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığını belirlemekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
21	Bir ders kitabına çalışırken öğrenme sürecimi test etmek için konuda geçen temel noktaları kendi cümlelerimle ifade etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
22	Dersin uygulamada yararı olabilecek bölümlerine özel ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
23	Bir bölümü detaylı bir şekilde öğrenmeden onu izleyen bölüme geçmem.	1	2	3	4	5
24	Yeni bir bölüme veya makaleye başladığımda, ilk olarak onu en iyi nasıl çalışabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
25	Bir ders kitabının farklı bölümlerinde işlenen konular arasında bağlantıyı anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Tanımları mümkün olduğu kadar kelime kelimesine ezberlerim.	1	2	3	4	5

		Çok nadir veya hiç	Bazen	Düzenli olarak	Sık sık	Her zaman
27	Ders hedeflerinin bana yarar sağlamayacak kadar genel olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
28	Bir derste benden beklenenden daha fazlasını yaparım.	1	2	3	4	5
29	Bir ders konusuna bakış açımı derste kullanılan kitabın yazarlarının bakış açısı ile karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
30	Eğer öğretmenin sorduğu veya kitaptaki sorulara iyi şekilde cevap verebiliyorsam, konuya hâkim olduğuma karar veririm.	1	2	3	4	5
31	Konunun belirli bir bölümünü anlamada güçlük çektiğimde o bölümün benim için neden zor olduğunu analiz etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
32	Çalışma materyallerinde yer alan veya öğretmen tarafından verilen açıklamalar ışığında ders çalışırım.	1	2	3	4	5
33	Bana yabancı olan her kavramın anlamını ezberlerim.	1	2	3	4	5
34	Kendim için dersin bütün olarak bir resmini oluşturmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
35	Farklı bölümlerde elde edilen sonuçları karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
36	Öğrenim sürecimi test etmek amacıyla, konuyla ilgili kendimin oluşturduğu soruları cevaplandırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
37	Verilen çalışma talimatlarının benim için açık olmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
38	Konuları derste verilen sıraya göre çalışırım.	1	2	3	4	5
39	Bir kitabın yazarları tarafından ortaya konulan sonuçların mantığa dayanan gerçekleri takip edip etmediğini kontrol ederim.	1	2	3	4	5
40	Detayları iyice çalışırım.	1	2	3	4	5
41	Zor durumlarda başvurabileceğim birini ararım.	1	2	3	4	5
42	Konuya diğer kaynaklardan bir şeyler eklerim.	1	2	3	4	5
43	Dersten elde edilen bilgiler ışığında kendi sonuçlarımı çıkarırım.	1	2	3	4	5
44	Ödevleri yaparken kendimi derste işlenen yöntemleri tamamen uygulamaya alıştıırım.	1	2	3	4	5
45	Bir konunun ardışık basamaklarını birer birer analiz ederim.	1	2	3	4	5
46	Konuya hâkim olup olmadığını test etmek için çalışma materyalinde verilen veya öğretmenin verdiği örnekler dışında başka örnekler de düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
47	Tam olarak ne yapmam gerektiğini bilmek için öğretmen tarafından verilen talimatlardan ve dersin hedeflerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
48	Derste verilen teoriler yardımıyla uygulamada problemlere çözümler bulurum.	1	2	3	4	5
49	Uzmanların yorumlarına eleştirel yaklaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
50	Kendi gelişimimi test etmek için bir paragrafın içeriğini kendi cümlelerimle ifade etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
51	Ders çalışırken, öğretmen tarafından belirlenmemiş ama kendimin belirlediği öğrenim amaçlarına da ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
52	Bir konuyu çalışırken, o konuyla ilgili kendi tecrübelerimden öğrendiğim durumları düşünürüm.	1	2	3	4	5
53	Dersteki olgulara, kavramlara ve problem çözme yöntemlerine özel önem veririm.	1	2	3	4	5
54	Çalıştığım bir metni iyi anlayamazsam, konuyla ilgili başka kaynak bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
55	Çalışma materyalindeki veya öğretmen tarafından verilen ödevleri yapabiliyorsam, konuyu iyi şekilde öğrendiğime karar veririm.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B: ÇALIŞMA NEDENLERİ VE ÇALIŞMA GÖRÜŞLERİ**B-1. Çalışma Nedenleri**

Birisi için bir dersi almanın çeşitli sebepleri olabilir. Envanterin bu bölümünün amacı sizlerin çalışma nedenlerinizi, hedeflerinizi ve tutumlarınızı belirlemektir. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak her bir ifadenin size kişisel olarak ne kadar uygun olduğunu belirtiniz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Büyük bölümüne katılmıyorum	Kararsızım	Büyük bölümüne katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
56	Seçme imkânım olduğunda şimdiki veya gelecekteki mesleğimde bana yararı olabilecek dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
57	Çalışmalarımı konuların dışına çıkmadan yaparım.	1	2	3	4	5
58	Yükseköğretimde çalışmalar yapabileceğimi kendime kanıtlamak istiyorum.	1	2	3	4	5
59	Bu konu alanının benim için doğru olup olmadığı konusunda şüphe ediyorum.	1	2	3	4	5
60	Yüksek düzeyde çalışma başarılarına ulaşmayı hedeflerim.	1	2	3	4	5
61	Diğerlerine bir yüksek öğretim programını başarıyla yapabileceğimi göstermek istiyorum	1	2	3	4	5
62	Bu çalışma alanını ben seçtim çünkü beni çok ilgi duyduğum iş alanına hazırlıyor.	1	2	3	4	5
63	Sürdürdüğüm çalışmalarımın temel amacı sınavları geçmektir.	1	2	3	4	5
64	Yüksek öğrenim için yaptığım seçimimi bir meydan okuma olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
65	Çalışmalarımın tek amacı kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
66	Çalışma kapasiteme güvenim azdır.	1	2	3	4	5
67	Yapmak istediğim iş için yükseköğretim görmeye ihtiyacım var.	1	2	3	4	5
68	Bu çalışmalardan istediğim, diploma için kredi kazanmaktır.	1	2	3	4	5
69	Bu çalışmaları tamamen rahatlama olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
70	Özellikle sınavı geçmek için çalışırım.	1	2	3	4	5
71	Sürdürdüğüm çalışmalardaki temel amaç kendimi bir mesleğe hazırlamaktır.	1	2	3	4	5
72	Kendi niteliklerimi, yapabileceklerimi ve yapamayacaklarımı keşfetmek isterim.	1	2	3	4	5
73	Çalışmalarım sayesinde özellikle sahip olmak istediğim şey mesleki beceridir.	1	2	3	4	5
74	Seçme şansım olduğunda, kişisel ilgi alanlarıma uygun dersleri seçerim.	1	2	3	4	5
75	Bu çalışmaların tüm bu çabalara değip değmeyeceğini merak ediyorum.	1	2	3	4	5
76	Bu eğitim türünün bana uygun bir eğitim türü olup olmadığı konusunda şüpheliyim.	1	2	3	4	5
77	Yükseköğretimde çalışma yapabilme yeterliğine sahip olup olmadığımı test etmek istiyorum.	1	2	3	4	5
78	Bu çalışmaları yapıyorum çünkü öğrenmeyi ve ders çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
79	Korkarım ki bu çalışmalar benim için çok çaba gerektiren çalışmalardır.	1	2	3	4	5
80	Benim için başarılı olduğum sınavın yazılı belgesi değerli bir şeydir.	1	2	3	4	5

B-2. Çalışma Görüşleri

Öğrenim, iyi eğitim ve diğerleriyle işbirliği size ne anlam ifade ediyor. Size göre öğretmenlerinizin görevleri nelerdir? Bir öğrenci olarak sizin görevleriniz nelerdir? Çalışmalarınızda öğrenci arkadaşlarınızın rolü nedir? Öğrenme Stilleri Envanteri'nin bu bölümünde bu tür sorular ele alınmıştır. Bu bölüm genel olarak öğretimde ve ders çalışmada neye önem verdiğinizle ilgili maddeler içermektedir. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak her bir ifadenin size kişisel olarak ne kadar uygun olduğunu belirtiniz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Büyük bölümüne katılmıyorum	Kararsızım	Büyük bölümüne katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
81	Öğrendiklerim, uygulamadaki problemlerin çözümü için yararlı olmak zorundadır.	1	2	3	4	5
82	Bir problemin nasıl çözüleceği veya ödevin nasıl yapılacağı konusunda eksiksiz açıklamaların verilmesini isterim.	1	2	3	4	5
83	Öğretmen beni motive etmeli ve cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
84	Bir sınava hazırlanırken diğer öğrencilerle birlikte çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
85	Benim için öğrenme, bir probleme önceden bilmediğim yönler de dâhil olmak üzere değişik açılardan yaklaşılmaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5
86	Benim için öğrenme bir derste gösterilen olguları çoğaltabileceğimden emin olmaktır.	1	2	3	4	5

87	Derste verilen konuların gerçek hayatla nasıl ilişkili olduğunu çözmem için öğretmen bana telkinde bulunmalıdır.	1	2	3	4	5
88	Konu içindeki ilişkileri kendime göre bulmalıyım.	1	2	3	4	5
89	Belirli bir hızla ders materyallerini çalışmak için diğer öğrenciler tarafından cesaretlendirilmek isterim.	1	2	3	4	5
90	Bir dersle ilgili teorileri pratik durumlara uygulamada kendimi denemeliyim.	1	2	3	4	5
91	Öğretmen bir dersin ayrı bileşenlerini bir bütün hâlinde birleştirmem için beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
92	Eğer belli bir konuyu anlamada zorluk çekersem kendime uygun başka kitaplara başvururum.	1	2	3	4	5
93	Ödevleri diğer öğrencilerle birlikte yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
94	Öğretmen bana öğrenmek için neyin önemli olduğunu ve neyin daha az önemli olduğunu açıkça anlatmalıdır.	1	2	3	4	5
95	Verilen teorik bilgilerin çok sayıda uygulaması olan dersleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
96	Öğrenmek için konunun ne anlama geldiğini kendi cümlelerimle özetlemek zorundayım.	1	2	3	4	5
97	Bir şeyi anlamada güçlük çektiğimde, öğretmen kendi kendime bir çözüm bulmam için beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
98	Sadece ders için önerilen kaynaklara bağlı kalamam, bu nedenle ders konusu hakkındaki başka yazılı kaynakları kendim keşfetmeyi denemek zorunda kalırım.	1	2	3	4	5
99	Konuyu yeterince öğrenip öğrenmediğimi anlamak için diğer öğrencilerle kontrol etmenin önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
100	Tanımları ve diğer olguları kendi kendime ezberlemeliyim.	1	2	3	4	5
101	Zorluklarla karşılaştığımda öğretmen bunun nedenini kendim bulmam için beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
102	Bana göre öğrenme günlük hayatta kullanabileceğim bilgileri elde etmektir.	1	2	3	4	5
103	İyi öğretim konuyu iyi şekilde anlayıp anlamadığımı test etmek için çok sayıda soru ve alıştırmaların verilmesini içerir.	1	2	3	4	5
104	Kendi öğrenim gelişimimi test etmek için konuyla ilgili kendi hazırladığım soruları cevaplandırmalıyım.	1	2	3	4	5
105	Öğretmen dersle ilgili çeşitli teorileri karşılaştırmam için beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
106	Konuyu yeterince öğrenene kadar kendi kendime tekrar etmeliyim.	1	2	3	4	5
107	Bir sınav için neyi bilmem gerektiğini gösteren açıklama türünü tercih ederim.	1	2	3	4	5
108	Benim için öğrenme hemen veya uzun dönemde kullanabileceğim bilgileri kendime sağlamamdır.	1	2	3	4	5
109	Çalışmalarına nasıl yaklaşılacağı hakkında diğer öğrencilerin tavsiyede bulunmalarını önemli görüyorum.	1	2	3	4	5
110	Konuyu anlayıp anlamadığımı kontrol etmem için öğretmen beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
111	Bazı konuları anlamada güçlük çektiğimde diğer öğrencilerden yardım istemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
112	Bana göre öğrenme, verilen konunun hatırlanmaya çalışılmasıdır.	1	2	3	4	5
113	Konuların tümünü iyi şekilde anlayıp anlamadığımı kontrol etmem için öğretmen deneme testleri vermelidir.	1	2	3	4	5
114	Bana göre öğrenme daha sonra pratikte uygulayabileceğim bilgi ve becerileri elde etmektir.	1	2	3	4	5
115	Konuyu diğer öğrencilerle tartışmayı önemli görürüm.	1	2	3	4	5
116	Bence iyi öğretim kendi kendime bazı hazırlıkları da içeren öğretimdir.	1	2	3	4	5
117	Çalışma materyalleri hakkında kendime uygun örnekler üretmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
118	Öğretmen çalışma yöntemimi yansıtmam ve bunu nasıl geliştirmem gerektiği konusunda beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
119	Konuyu anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için önemli noktaları kendi kelimelerimle ifade etmeliyim.	1	2	3	4	5
120	Çalışmalarımnda diğer öğrencilerle birlikte çalışmaya ihtiyacım var.	1	2	3	4	5

Lütfen her bir madde için bir numara işaretlediğinizi kontrol ediniz.