



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ İLE AKADEMİK  
ÖZGÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeynep KÜPELİ

Danışman  
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK

Konya 2021

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan Sulak'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ufkumu açan, öğretmenliğin nasıl olduğunu gösteren, bilgi ve tecrübeleri ile bana destek olan başta Prof. Dr. Muhittin alıőkan olmak üzere Prof. Dr. Mehmet Şahin, Prof. Dr. Füsun Alacapınar ve Prof. Dr. Ömer Beyhan hocalarıma teőekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım boyunca yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili anneme, aileme ve ikizlerim Defne ve etin'e teşekkür ederim.

Zeynep KÜPELİ

KONYA- 2021

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TEZ KABUL .....	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
ÖZET .....	viii
ABSTRACT.....	ix
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Problem Cümlesi.....	5
1.4.1. Alt Problemler.....	5
1.5 Sayıtlar .....	6
1.6 Sınırlılıklar .....	6
1.7. Kuramsal çerçeve.....	6
1.7.1 Kavramlar: Tanımlar ve Genel Açıklamalar.....	6
1.7.2 Öğrenme, Öğrenme Kuramları ve Öğrenme Stilleri.....	12
1.7.3 Özgüven ve Akademik Özgüven .....	26
1.7.4. “Özgüven” Kavramına Yönelik Bazı Görüşler.....	28
2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	35
3 YÖNTEM .....	45
3.1 Araştırmanın Modeli.....	45
3.2 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri .....	45
3.3 Verilerin Toplanması .....	46
3.4 Verilerin Analizi .....	46
4 BULGULAR.....	47
4.1 Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri .....	47
4.2 Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması .....	48
4.3 Ölçeklerden Alınan Sonuçlar ve Bireylerin Gelir Değişkeni Arasındaki İlişki .....	49
4.4 Ölçeklerden Alınan Puanlar ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	50
4.5 Ölçeklerden Alınan Puanlar ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki .....	50
4.6 Bilgisayar ve Akıllı Telefon Kullanımında İş ve Ödev Dışı Kullanım Değişkeni Arasındaki ilişki .....	51
4.7 Toplam puanlar ile Bilgisayarla Tanışma Yaşı Arasındaki İlişki .....	52

4.8 Öğrenme Stilleri ile Akademik Özgüven Arasındaki Korelasyon.....	53
4.9 Öğrenme Stili ile Akademik Özgüven Arasındaki Varyans Analizi .....	53
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	55
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	71
ÖZGEÇMİŞ .....	77



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-71052239-300-2885  
Konu : Tez savunma sınavı sonucu

**TEZ KABUL**

Zeynep KÜPELİ tarafından hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Akademik Özgüvenleri Arasındaki İlişki başlıklı tezin savunma sınavı aşağıdaki jüri tarafından internet üzerinden dijital ortamda yapılmış olup, 7/01/2021 tarihinde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Sınavı Jüri Üyeleri	
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK
Üye	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE

**Prof. Dr. Sabri ALPAYDIN**  
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0KTT-2H16-00BM

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.erbakan.edu.tr>

Adres: AKEF Eğitim Bilimleri Enstitüsü A1 BLOK NO:146 MERAM/KONYA

Bilgi İçin : Mehmet Selim ORHAN

Telefon No : 0332 324 76 60

Fax No : 0332 324 55 10

Memur

e-Posta :

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Telefon No:0332 324 76 60



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Akademik Özgüvenleri Arasındaki İlişki* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 59 sayfalık kısmına ilişkin, 20/01/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %28 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

20/01/2021

Zeynep KÜPELİ

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

20/01/2021

Zeynep KÜPELİ

## ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ İLE AKADEMİK ÖZGÜVENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zeynep KÜPELİ

Kişiler arasındaki fiziksel ve psikolojik farklılıklar, öğrenme süreçlerinde de farklı aşamaları ve çeşitlilikleri beraberinde getirmektedir. Bu hususta en önemli kavramlardan bir tanesi, öğrenme stilleridir. Öğrenme stili; bir kişinin, yeni bir konu ile karşı karşıya kalması durumunda, ilgili konuya ilişkin bilgileri alma, işleme, bellekte muhafaza etme ve karşı taraflara aktarma süreçlerindeki genel durumları anlatan bir kavramdır.

Sürekli öğrenme aşamasında bulunan kişilerin farklı öğrenme stilleri olduğu için; öğrenme şartlarında algılama, etki etme ve tepki biçimleri de farklı olabilmektedir. Öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediği için, öğretmenler, bu konuya genel değil de, özel olarak, bir başka deyişle, öğrenci perspektifinde yaklaşmalılardır.

Bu şekilde bir yaklaşım, öğrencilerin daha sezgisel bir şekilde hareket etmelerini sağlar. Bir diğer artı tarafı da, öğrencilerin, teorik olarak edindikleri bilgileri, yaşam içerisinde de doğrudan ya da dolaylı biçimlerde uygulayabilmeleridir.

Öğrenme stilleri, öğrencilerin okul başarılarına direkt etki eder. Bu bağlamda, akademik özgüvenin, pek çok eğitim kurumu tarafından önemsenmesi gereken bir olgu olduğunu belirtmek gerekmektedir. Öğrencilerin, okullarında başarılı olmaları, hem mevcut hayatlarına hem de gelecekteki hayatlarına maddi-manevi önemli katkılar sağlamaktadır.

Bunun için, özellikle ilköğretimde öğrencilere, amaçladıkları başarıyı ne şekilde ve hangi öğrenme stilleri ile anlatmak epey önemlidir. İşte bu noktada öğretmenlere pek çok görev düşer. Öğrenme stilleri, akademik özgüvenin tek belirleyicisi olmasa da, doğrudan ya da dolaylı biçimlerde tesir etme özelliğine sahip olan bir etmendir.

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişki durumu analiz edilmiştir. Çalışma, ilgili gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini koşullar bazında ele alan bir sebepsel karşılaştırma biçimine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme stilleri itibarıyla öğretmen adaylarının akademik özgüvenlerindeki genel değişimi ölçmek amacı ile *varyans analizi* uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini tespit edebilmek için, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır. Çalışma neticesinde, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, aday, öğrenme, stil, akademik, özgüven.

## **ABSTRACT**

Department of Educational Sciences  
Curriculum and Instruction Program  
Master Thesis

### **LEARNING STYLES OF TEACHER CANDIDATES RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC FREEDOMS**

Zeynep KÜPELİ

Due to the biological and spiritual differences between individuals, learning processes vary. One of the main factors in this regard is the learning styles. Learning style; the moment when the person is faced with fresh information, it is a concept describing the special changes in the alternatives of receiving, processing, storing, and transmitting the connected information. Since the learning individuals have different learning styles; in learning conditions, reasoning, interaction, and reflex patterns may differ.

Since learning styles differentiate students' learning options, identifying the learning styles of their students for educators will enable them to evaluate their demands more carefully while describing and practicing learning operations. Learning styles are a concept that directly affects students' school achievements, and scientific self-confidence is one of the primary duties of many educational institutions and schools.

The success of the demands in the school affects their lives either directly or indirectly. Since starting school, it is important to tell the students, who have faced their success, and the students who encounter the most homework they need to strive for, and how they can achieve their success. Learning styles, although not the sole determinant of scientific self-confidence, are enormous factors.

In this study, the relationship between teacher candidates' learning styles and their academic self-esteem was analyzed. The study was arranged in a way that would suit the excuses and status of the changes between the clusters and the exemplary comparison form aimed at detecting without any influence on the specifications and the participants.

According to the learning styles, variance analysis was applied to measure the alteration in the academic self-esteem of teacher candidates. In order to determine the learning styles, "Kolb Learning Styles Breakdown" was applied. As a result of the study, it was determined that the preservice teachers' scientific self-esteem was different in terms of their learning styles. In the analysis carried out in line with the goal of determining the main starting point of the distinction, it was seen that the distinction was caused by the fact that the success of the differentiating learning style was greater than the learning style that changed.

## BÖLÜM 1

### 1 GİRİŞ

Öğrenme, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerin başında gelir. Öğrenme, yeterince karışık bir gerçek olup; *enformasyon, beceri, yöntem, inanç, tutum* ve *davranış* olgularının kazanımını ve değiştirilmesini içerir (Ünlü, Taşkın ve Elbaş, 2015).

Kişilerin öğrenme biçimleri ile akademik biçimleri arasında denge olduğu zaman “öğrenme” gerçekleşir. Her bireyin öğrenme stili başkalık gösterir. Her bireyin öğrenirken yararlandığı kendine has bir yöntem vardır. Etkileyici nitelikte bir eğitim, kişilerin, farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek düzeyde yeterli olmalarına, bir başka deyişle, kapasite durumlarına göre değişmektedir. Bu mevzudaki başarısızlık durumlarının temel nedeni, öğrenciler için uygun eğitim ve öğretim olanaklarının bir türlü yaratılamamasıdır. Buna ek olarak, öğrenciler için uygun ve spesifik niteliklerde eğitsel araştırmaların ve gözlemlerin gerçekleştirilmemesi de, etmenlerdendir (Mutlu ve Aydoğdu, 200; Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008). Kişilerin, bilgiyi ne şekilde edindikleri, yani öğrendikleri hususunda iki etken söz konusudur. Bunlardan ilki, *bilginin nasıl yorumlandığı*; ikincisi de, *bilginin nasıl işlendiği* şeklindedir. Her kişinin, gerçekleri ve bilgileri algılayabilme kapasitesi farklılık gösterir. Buna ilâve olarak, edinilen bilgilerin hafızada tutulma süreleri ve biçimleri de sübjektif özellik göstermektedir. Bir başka deyişle, bazı insanlar, edinmiş oldukları bilgileri uzun bir süre hafızalarında tutabilir iken; bazı insanlar ise, ezbere dayanan bir öğrenme stilini uyguladıkları ya da kapasiteleri kısıtlı olduğu için, edinmiş oldukları bilgileri kısıtlı bir süre hafızalarında tutabilmektedirler. Bazı insanlar sezgiyle, bazı insanlar gözlemleyerek, bazı insanlar plânlayarak, bazı insanlar da yorumlayarak gerçeklerin farkına varırlar (McCarthy, 1990). Tam bu noktada öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrencileri özel şekillerde değerlendirmeliler ve her öğrencinin kolay bir şekilde anlayabileceği öğrenme stillerini uygulamalıdır. Bu şekilde uygulanan bir süreç, hem öğrenci açısından zorluk yaratmayacaktır hem de aktif öğrenmeyi olanaklı hâle getirecektir (Mutlu ve Aydoğdu, 200). Öğrenme stilleri, eğitimde kişisel anlamda ve boyutta farklılıkları ifade eden önemli bir kavramdır (Ekici, 2002; Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008). Müfredat açısından değerlendirdiğimizde, öğrencilerin, öğretilen biçimleri ile öğrenememeleri durumunda, ilgili bilgiler ve konular, öğrencilerin öğrenebilecekleri

şekilde izah edilmelidir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciler, ne şekilde öğrenebiliyorlar ise o şekilde eğitim-öğretim uygulamasını yerine getirmek gerekmektedir (Marshall, 1990).

Bu şekilde, yani, her öğrencinin öğrenme stiline hitap edebilecek biçimler ile uygulamalar yapıldığında, öğrenciler, pek çok konuyu ve bilgiyi kolay bir şekilde öğrenebilirler (Dunn, 1990; Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008). Carbo, Dunn ve Dunn tarafından, “öğrencilerin toplumsal gereksinimlerden, yakın çevreden, duygusal ve psikolojik eğilimlerden etkilenme stili” biçiminde tanımlanan *öğrenme stili*, ilk defa 1960 senesinde Dunn tarafından “her bir öğrencinin, yeni bilgileri öğrenmeye çabalar iken, yeni bir bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken farklı şekillerde özel çözüm yolları uygulaması” şeklinde ifade edilmiştir (Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008).

Guild (1994), öğrenme stilini; “öğrenciler tarafından sunulan kavramsal, edimsel, duygusal biçimler” olarak tanımlamıştır. Doğanay ve Karip, öğrenme stilini, “öğrencilerin, öğrenme sürecinde, sorun çözmede ve bilgiyi işleme sürecinde uyguladıkları farklı tarzlar” olarak tanımlamışlardır. Fen ve matematik bilimleri gibi genelde başarının alt seviyelerde olduğu bilim alanlarında, her öğrencinin öğrenme kapasitesine uygun öğrenme stiline uygulanması, hem eğlenceli öğrenmeyi sağlayacaktır hem de ilgili alanlar için düşük olan başarının yükselmesini olanaklı kılacaktır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Öğrenme stili, öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de genel başarılarına doğrudan etki eden önemli bir referanstır (Cano ve Garton, 1994).

Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiği takdirde, sürece ilişkin eğitsel politikalar ve yöntemler kolay bir şekilde belirlenecek ve öğrencilerin keyif aldıkları bir model söz konusu olacaktır (Peker, 2003). Öğrenme stillerinin tespiti, öğretmenlere, öğrenim aşamasında uygulayacakları özel metotlar açısından avantajlar sağlayacaktır (Akkoyunlu, 1995). Jung, öğrencileri *duyumsayanlar, bilgiçler, algısallar, sezgiseller* olarak kategorileştirmiştir (Grasha, 1972).

Dunn ve Dunn; öğrenme stillerine direkt ya da dolaylı biçimlerde tesir eden 5 temel ilkedен söz etmişlerdir (Grasha, 1972): *Bölgesel, psikolojik, somut, duygusal, sosyal*. Kolb ve Kolb (2005); *değişiklik yapan, özümseyen, farklılaştıran, biçimlendiren* yöntemlerden söz etmiştir. McCarthy (1990) öğrenenleri, *kurgusal şekilde öğrenenler, analitik şekilde öğrenenler, mantıklı şekilde öğrenenler, enerjik şekilde öğrenenler*

olarak gruplara ayırmıştır. Bu stillere ek olarak Grasha (1972), “toplumsal etkileşim” modelini öne sürmüştür. Öğrencilerin, öğrenme süreçlerindeki etkileşimlerini temel alan bu metot; “bağımlı-bağımsız, işbirlikli-rekabetçi, pasif-katılımcı” olarak 3 stili bünyesinde barındırmaktadır. Grasha, öğrenenleri “özgür öğrenenler, pasif öğrenenler, işbirlikli öğrenenler, bağımlı şekilde öğrenenler, rekabetçi şekilde öğrenenler, ortak şekilde öğrenenler” olarak altı temel gruba ayırmış, bu kapsamda öğrenenlerin, hangi öğrenme stiline sahip olduklarının tespitini sağlayacak bir öğrenme stili envanteri hazırlamıştır.

### **1.1 Problem Durumu**

İçerisinde bulunduğumuz çağın, bilgi çağı olması, aktif öğrenmeyi gerekli kılmakta ve buna yönelik öğrenme stillerini ortaya çıkarmaktadır. *Bilgi* unsurunun son derece önem kazandığı çağımızda öğrenme süreci; değişimlere hazır olmayı gerektirmektedir.

Bu durum, kişinin, kendisini tanıyıp, ona göre öğrenme stili belirlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çağdaş eğitim anlayışı açısından değerlendirildiğinde, önemli olan, öğrencinin ne türde ve ne derecede bilgi edindiğidir. Bir başka deyişle, bilginin elde edinilmesi sürecinde hem niteliksel hem de niceliksel süreçler önemli olmaktadır.

Bu anlayış gözetildiğinde ve sistemli bir biçimde uygulandığında aktif öğrenme sağlanabilir. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmenleri, öğrencilerinin genel yeteneklerini ve yatkınlıklarını daha yakından anlamaya zorlamaktadır. Bu noktada araştırmacılar, bu durumun, eğitimsel sürece ne şekilde aktarılacağı ile ilgili incelemeler yapmaktadırlar. Söz konusu incelemelerin odak noktalarından birini de, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri oluşturmaktadır (Hasırcı, 2006). Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmen adayları, seçmiş oldukları öğrenme stili ile eğitim aldıklarında, empati duygusunda olumluya yönelik akademik özgüvenin artması, sınıf içi davranışlarda olumlu değişimler, görevlerini yerine getirme noktasında daha fazla istikrar davranışlarını ve duygularını gösterdiklerini belirtmişlerdir (Süral, 2008).

Öğretmen adayı, ne şekilde öğreneceğini bildiği takdirde, başarıya ulaşamaması gibi bir durum söz konusu olamaz. Geleneksel eğitim modelinde, öğrencinin öğrenme stiline göz ardı edildiği bir yöntem ile derslerin işlenmesi, ezber esasına dayanan bir

sürecin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Süral, 2008). Aslında, önemli olan, öğretmen adayının ne kategoride ve ne seviyede öğrendiğini kendisine anlatmaktır. Böylece, öğretmen adayı, neye nasıl çalışacağını bilerek, harici anlamda bir denetlemeye sahip olmadan kendi kendisine etkili bir şekilde öğrenebilmeyi öğrenecek ve neticede de daha köklü bir bilgi deposuna sahip olabilecektir (Süral, 2008).

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Öğretmen adaylarının farklılıkları ve akademik yetkinlik alanları, öğrenme-öğretme sürecindeki özel şekillerin tespitinde önemlidir. Akademik özgüvenin oluşması noktasında önemli olan iki temel basamak; öğrenme stillerinin tespiti ve çevre oluşturulmasıdır. Bu öğrenme çevresini, kendi içlerinde tespit ederek, akademik özgüvenleri üzerinde kalıcılığı sağlamak adına, öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki alışverişin tespiti, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretimdeki dönüşme ve yenilik politikalarında önemli olan, monotonluk ile istisnaî farklılıklar arasında ince dengeyi sağlamak olmalıdır. Çünkü öğretmen adaylarının özel farklılıklarını dikkate almadan yapılan eğitim-öğretim süreci, pek çok öğrenciye ciddi anlamda olumsuz etkileyebilecektir. Öğrenmenin tek bir yolu yoktur. Bireysel farklılıklara bağlı olarak değişik öğrenme seçeneklerine sahip olan öğretmen adayları, zayıf ve güçlü yönleri ile eğitim ortamlarına katılmaktadırlar (Süral, 2008). Öğretmen adaylarının öğrenme tarzları tespit edilirse, öğrencilerin ne türlü öğrendikleri ve ne tür bir stilin uygulanması gerektiği kolay anlaşılabilir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm>).

Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaların, çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerine olduğu görülmüş; öğretmen adayları üzerinde öğrenme stillerine yönelik çok fazla sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bireyin, bir öğrenme unsurunu öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin tutumu, *akademik benlik* kavramını oluşturmaktadır. *Akademik benlik*, bireyin duygusal özelliklerinin en genel hâlidir. Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına göre, başarı, akademik benlik üstünde önemli etkiye sahip olduğu gibi, akademik benlik de başarıyı belirlemede çok yüksek bir etkiye sahiptir (Sözer, 2015). Yapılan bir çalışmada, başarılı olan öğrencilerin “akademik benlik” kavramı puanlarının, bu düzeye gelmemiş öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu belirtilmiş, ayrıca öğretim

ortamına gelinmeden sahip olunan akademik benlik kavramının, onların başarı puanlarını etkilediği açıklanmıştır (Demirbaş ve Yağbasan, 2007).

“Akademik benlik” kavramının olumlu etkilenebilmesi için, öğrencilerin başarı ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Psikolojik başarılar içeren yaşantılar bireyin yapabileceklerine dair özgüveninin temelini oluşturur. Başarı duygusu yaşanarak akademik özgüvenin gelişiminin sağlanması için öncelikle konu ile ilgili hedeflerin gözden geçirilerek tanımlanması sağlanmalıdır. Belirlenen etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmeli ve istekle katılmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin akademik özgüvenleri, öğretmenlerin aldıkları dönütlerden oldukça etkilenir. Bu etkilenme akademik özgüvenin artması ya da azalması biçiminde gerçekleşir. Yaratıcı öğretmenler, düşük akademik özgüvene sahip öğrencilerine yeni hedefler vererek, akademik özgüvenin gelişimini desteklerler (Sözer, 2015). Bloom, başarılı yaşantıların yüksek tutulduğu durumların, olumlu duyuşsal ürünleri beraberinde getirebileceğini belirtmiştir (Bloom, 1995). Duyuşsal özellikleri doğrudan etkileyebilecek etkinliklerin uygulanması, akademik özgüveni olumlu etkilemektedir (Sözer, 2015).

Özellikle *akademik özgüven* üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adayının öğrenme stili ile kavramsal öğrenme stilleri arasında yanlış bir eşleşme olursa bunun olumsuz sonuçlar doğuracağından yola çıkarak, bunun neticesinde, ders sırasında sıkılma ve dikkatlerini kaybetme, sınavlardan zayıf not alma, dersten gözleri korkma ve derse çalışmaktan vazgeçme gibi olumsuz sonuçlar, akademik özgüven açısından da öğrenme stillerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur (Süral, 2008). Bir öğretmen adayının bilmesi gereken en önemli şeylerden bir tanesi; öğrenme düzeyinin, öğrenme stratejisinin ve ilgi alanlarının, akademik özgüveni ve akademik plânlamayı direkt etkileyeceğidir (Süral, 2008).

#### **1.4 Problem Cümlesi**

Belirtilen durumlar ışında problem cümlesi “Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişki ne seviyededir?” şeklinde belirlenmiştir.

##### **1.4.1. Alt Problemler**

Problem cümlesine ulaşmak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Ölçeklerden alınan puanlar ve bireylerin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ölçeklerden alınan puanlar ve yaş değişkeni arasındaki ilişki anlamlı mıdır?
3. Ölçeklerden alınan puanlar ve sınıf değişkeni arasındaki ilişki anlamlı mıdır?
4. Ölçeklerden alınan puanlar ve Bilgisayar ve akıllı telefon kullanımında iş ve ödev dışı kullanım arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ölçeklerden alınan puanlar ve bilgisayarla tanışma yaşı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5 Sayılıtlar**

1. Öğretmen adaylarının, anket sorularına samimi ve objektif olarak cevap vermişlerdir.
2. Araştırmada seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### **1.6 Sınırlılıklar**

1. Araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin tespitinde, veri toplama aracındaki maddeler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında elde edilen bilgiler ve bulgular ile sınırlıdır.

### **1.7. Kuramsal çerçeve**

#### **1.7.1 Kavramlar: Tanımlar ve Genel Açıklamalar**

##### ***1.7.1.1 Özgüven ve Benlik Saygısı: İlişkisel Anlamda***

Özgüvenle ilgili yapılan çalışmalarda temel problem, parçaları bütünden ayırt etme noktasında yaşanmaktadır. Buna ilişkin en iyi örnek, “benlik saygısı” üzerine yapılan incelemelerdir. Bu konuda bazı çalışmalar, özgüven düzeyinin yükselmesini; bazı çalışmalarda ise “gurur” kavramı ön plâna çıkarır (Porter ve Washington, 1989). Bu ayırım, genellikle gözden kaçmaktadır. Cross, incelediği 161 çalışmanın %87’lik kısmında özsaygıya ve benliğe eğilmiştir. Cross, araştırmacıların, ilgili 2 kavram

arasında keskin bir ayırım yapamadıklarını belirtmiştir (Rosenberg vd, 1995). Benlik saygısının dayandığı kaynaklar, karmaşık konulardır. Grup üyelerinin, kendilerini öncelikle diğer kişilerle karşılaştırarak benlik saygısına ilişkin genel tehditlerden kaçındıkları tezini destekleyen bulgular vardır (Crocker ve Major, 1989). Araştırmalar; stresli bireylerin, mensubu oldukları grubun değerlerini tam bir şekilde özümseyerek, dışarıdan gelebilecek bir tehdide karşı net bir tavır sergileme noktasında pozisyon aldıklarını ifade etmektedir (Major, Sciacchitano ve Crocker, 1993). Araştırmalar, problemleri alanları göz ardı etme ya da ortadan kaldırma noktasında başka stratejilerin de olduğunu göstermektedir (Pearlin ve Schooler, 1978).

### ***1.7.1.2 Öğrenme Stili***

Öğrenme stili, bir bireye göre öğrenme yaklaşımlarındaki bireysel farklılıkları ifade eder. Bu, “diyalektik modlardan bir birleşim kullanma tercihi” anlamına gelmektedir (Kolb ve Kolb, 2013). Somut ya da soyut olma ile sosyal veya yansıtıcı olma arasındaki uyumsuzluk; biçimli ve karakteristik yollar ile çözülür (Kolb ve Kolb, 2013). Araştırmaların çoğu, bireysel öğrenme stillerini değerlendirmek amacı ile Kolb Öğrenme Stili Envanteri’ni kullanarak “öğrenme stili” kavramına odaklanmıştır.

#### **Deneyimsel Öğrenme Stili**

Kolb, öğrenmeyi; “bilginin, deneyime dönüşümü” şeklinde tanımlar (Kolb, 1984). Model, diyalektik iki algıyı tarif eder: *Somut deneyim ve soyut kavramsallaştırma*. Model, diyalektik manada, sosyal deney mekanizmasını yansıtır (Joy ve Kolb, 2009). Deneyimsel öğrenme, “idealleştirilmiş bir öğrenme döngüsü” olarak ifade edilir. Deneyimsel öğrenme; öğrencinin “deneyimleme, yansıtma, düşünme, aksiyon” gibi eylemlerine bağlı olarak, öğrenme durumuna ve neler öğrenildiğine duyarlıdır.

Somut deneyimler, gözlemlere yol açar. İncelemelerden elde edilen sonuçlar, sosyal olarak test edildiğinde ise yeni deneyimler yaratılır (Barmeyer, 2004). Her insanın öğrenme döngüsünü aynı şekilde değerlendirmek mümkün değildir. Bu nedenle, özel hayat deneyimleri ve özel eğilimler doğrultusunda, tercih edilen bir yöntem geliştirilmektedir.

Somut deneyime dayanan deneyimler; iletişim, anlam ve duygu temelli kararlardır (Barmeyer, 2004). Soyut kavramsallaştırma, öğrenme tutumlarında mantıklı ve çözümseldir, kuramları araştırır ve genellemeler üretir (Auyeung ve Sands, 1996,). Kişi, deneyimi yansıtıcı gözlemle ya da aktif sistemle gerçekleştirebilir.

Yansıtıcı gözlemi tercih edenler, konunun tüm taraflarını gözlemleyebilmek için harekete geçerler. Sosyal denemeyi tercih edenler; daha istekli olurlar, bir şeyler denemek, risk almak, uygulamaya yönelik olmak isterler (Barmeyer, 2004).

### ***1.7.1.3 Genel Benlik Saygısı: Akademik Başarı ile İlişkisi***

Akademik başarı üzerinde *benlik* kavramının etken olduğu bilinmektedir. Benlik saygısı ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Byrne, 1984; Byrne ve Shavelson, 1986). Kişi hakkındaki olumlu görüşlerin başarıda doğrudan etkisi bulunmaktadır (Valentine, Dubois ve Cooper, 2004). Akademik başarının yükselmesi noktasında özsaygının ne derecede etken olduğuna ilişkin olarak gerçekleştirilen incelemeler ve araştırmalar, genel boyutta önemli bir amaca işaret etmemektedir (Bachman ve O'Malley, 1977; Byrne, 1986). Eğitime ilişkin genel uygulamalarda öz değerleri arttırmak, benliğe doğrudan ya da dolaylı etki eden alanları amaçlamadıkça, geçici sonuçlar sağlar (O'Mara vd, 2006).

Genel benlik saygısı, doğada oldukça etkilidir. Psikolojik anlamda iyi olmak, özgül boyutta benlik saygısı kazandıran öz değerlendirmeler arasında yer almaktadır. Bu öz değerlendirme; yaşama göre "okul" gibi dar tanımlanmış plâformlarda daha bilişsel bir bileşen şeklinde ortaya çıkar (Pullmann, Allik, 2008).

### ***1.7.1.4 Kolb Deneyimsel Öğrenme Modeli***

Kolb, öğrenme stili modelini, deneyimsel öğrenme teorisinden meydana getirmiştir (Kolb, 1984). Deneyimsel öğrenme teorisi ise diğer deneyimsel öğrenme kuramcıları olan Kurt Lewin, William James, Jean Piaget ve Poulou Freire ile bütünleşerek, Dewey'in deneyimsel öğrenme kavramından oluşturulmuştur. Kurama göre öğrenme; *yaşantı*, *biliş*, *algı* ve *davranış* dörtlüsünün birleşiminden meydana gelen, bilginin tecrübelerle dönüştürüldüğü bir süreçtir (Pehlivan, 2010).

### ***1.7.1.5 Gregorc Öğrenme Stili Modeli***

Gregorc modeli, algılamaya dayanır. Bireyler; somut ve soyut algılayanlar olarak ikiye ayrılmışlardır. Bireyler; algıyı işlemeye göre ise, *ardışık* ve *dağınık* olarak ayrılırlar. Dolayısıyla, algılama yeteneği ve algısal verileri düzenlemeye göre somut dağınık, soyut dağınık, somut ardışık, soyut ardışık olmak üzere dört öğrenme stili vardır (Jonassen ve Grobowski, 1993). Algı yeteneği; soyuttan somuta doğru, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa doğru değişmektedir (Gregoric Learning Styles, 2005). Gregorc öğrenme stili modeli bu yönleriyle Jung Algısal-Sezgisel karakter özellikleri ve beyin modeli ile benzeşmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

### ***1.7.1.6 Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli***

Modele göre öğrenciler 4 farklı kategoride ele alınmaktadır. Bunlar;

*Duyarlı Öğrenciler:* Somut ve pratik, olgulara ve işleyişe yönelen veya sezgisel, yeniliklere açık, kavramsal teorilere ilgili öğrencilerdir.

*Görsel Öğrenciler:* İzleme kartları, diyagramlar, resimli materyaller ile görsel anlatımı tercih eden veya açıklama, konuşma ve yazma gibi sözel özellikli öğrencilerdir.

*Mantıksal Öğrenciler:* Bilgiyi özelden genele ya da genelden özele sunmayı tercih eden ya da hem tümevarım yöntembilimini, hem de tümdengelim yöntembilimini kullanan öğrencilerdir.

*Aktif Öğrenciler:* Başkalarıyla çalışmayı tercih eden ve de dışarıdaki bir şeylerle yaşayarak öğrenmeyi tercih eden ya da yalnız çalışarak bir şeyler öğrenmeyi tercih eden öğrencilerdir.

*Ardışık Öğrenciler:* Doğrusal ve adım adım geliştirerek öğrenen ya da küresel büyük sıçramalarla öğrenmeyi tercih eden öğrencilerdir.

Modelde mühendislik öğrencilerinin çoğunun ardışık, yansıtan, tümden gelimci, görsel, sezgisel tüm özellikleri taşıdıkları, oysa mühendislik eğitimin yapıldığı ortamlarda bunun çoğu zaman aksi bir eğitim yapıldığı dile getirilirken, sistem yoğun

olarak eleştirilmektedir (Felder, 1996). Felder, tarafından bir *Öğrenme Tipi İndeksi* geliştirilmiş ve öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenme tipi indeksi ile "dört değer (aktif-ezberci, duyarlı-öngörülü, görsel-okuma, sırayla-genel)" üzerinden öğrenme tipi ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Öğrenme tipi profili ile bir öğrencinin olası öğrenme azmi ve öğrenme eğilimleri veya alışkanlıklarının akademik eğitimindeki zorlukları bulunabilmektedir.

#### ***1.7.1.7 VARK Modeli***

“Bireyin Özellikleri, Tercih Edilen Bilgi Toplama, Düzenleme Ve Düşünme Yolları” Baz Alınarak Öğrenmeye Odaklanır (Fleming, 2001). Algısal modlarla direkt ya da dolaylı şekillerde ilgilendiği için, öğrenim sınıfındadır (Fleming, 2001; Hawk, Shah, 2007).

#### ***1.7.1.8 Akademik Özsaygı ve Yabancılaşma İlişkisi***

Öğretmen adaylarının akademik anlamdaki özsaygı seviyeleri, öğrenime ve eğitime yabancılaşmalarına tesir etmektedir. Maksimum seviyede başarı için, fırsatlardan yararlanılması zorunludur. Bunun için, psikolojik anlamda motive olmak gerekmektedir (Ghaith, 2003).

#### ***1.7.1.9 Akademik Özsaygı ve Öğrenme Yetersizliği İlişkisi***

Bu iki boyut arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının temel yeteneklerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu ilişkiyi süreçte, *motivasyon* olgusunun, başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir (Wachelka ve Katz, 1998).

#### ***1.7.1.10 Akademik Rekabet***

Akademik anlamda üst seviyede performans ortaya koyabilmenin temel koşulları; özgüven sahibi olmak ve akademik olarak başarılı olmaktır. Bu, akademik anlam taşıyan özsaygıyı da beraberinde getirmektedir. Başarı için, akademik özgüven ile özel özgüven arasında genel denge kurulması gerekmektedir. İstikrarsız öğrenme yöntemleri, akademik özgüvenin olumsuz etkilenmesine neden olabilecektir. Akademik

özgüvenin yükselmesi noktasında, öğretmen adayının bireysel kimlik kazanması son derece önemlidir.

Bireysel anlamda olumlu bir kimlik etkisi, öğretmen adayının akademik özgüven düzeyini artırır ve meslektaşları ile rekabette önlere yer almasını sağlar. Öğretmen adayına ilişkin genel başarı düzeyinde, sosyal dinamiklerin de önemli etkisinin olduğunu ifade etmek gerekmektedir. *Aile, iş arkadaşları, içerisinde istekli ya da isteksiz biçimde bulunulan sosyal ortamlar*; öğretmen adayının akademik özgüven seviyesini olumlu ya da olumsuz yönlere etkiler. Vurgulanması gereken bir başka husus, akademik geri dönüşümün sağlanmasıdır (Osborne, 1997).

Öğretmen adayının, öğrenme sürecinin farklı aşamalarında edindiği bilgileri, sonraki süreçler içinde de doğrudan ya da dolaylı biçimlerde tekrar edebilmesi gerekmektedir. Bu, hem kazanılan bilginin güncellenmesini sağlar, hem öğretmen adayının akademik özgüven seviyesini artırır (Osborne, 1997).

#### ***1.7.1.11 Akademik Özgüven: Problemler ve Beklentiler Temelinde***

Akademik özgüven ile ilgili en temel problem “cinsiyet” sorunudur. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının akademik özgüvenleri, kadın öğretmen adaylarının akademik özgüvenlerinden daha üst seviyededir. Bir başka problem, öğretmen adaylarının doğdukları ya da öğrenim gördükleri bölgeye dair özelliklerdir. Öğretmen adayının bulunduğu bölgenin özellikleri düşük sosyo-ekonomik seviyede ise beklentiler düşük olabilmektedir. Bu da, akademik rekabette öğretmen adayının gerilerde yer almasına neden olmaktadır (Skaalvik, 1990). Cinsiyet problemi, araştırmalarda, akademik özgüvenin sağlanması noktasında kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına ilişkin genel girişimler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun da, öğrenim sürecinin ilk seviyelerinden başlanarak, ciddi bir biçimde sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Skaalvik, 1990).

#### ***1.7.1.12 Öğrenme Stillerinde Adaptasyonun Önemi***

Öğretmen adaylarının, öğrenme stillerini belirlerlerken dikkat edecekleri en önemli hususlar arasında “adaptasyon” konusu gelmektedir (Reid, 1987). Aday, süreç boyunca, adapte olmuş bir şekilde yoluna devam etmelidir. Öğretmen adayı, belirlediği öğrenme stilini süreç içerisinde asla değiştirmemeli, sabit bırakmalıdır (Reid, 1987).

Bu, hem istikrarlı öğrenmeyi sağlar, hem de akademik anlamda geri dönüşüm sağlayarak, önceki değişimlerde edinilen bilgilerde güncellemeyi mümkün kılar. Konu ile ilgili literatüre göz atıldığında, karşımıza özellikle dil eğitiminde adaptasyonun çok önemli olduğuna ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Reid, 1987; Ballinger, Ballinger, 1982; Chapelle, Roberts, 1986; Cohen, 1984; Hansen, Stansfield, 1981). Dil eğitiminde adaptasyonun maksimum seviyede olması için, bireyin özgüveninin üst seviyede olması gerekmektedir (Reid, 1987).

## **1.7.2 Öğrenme, Öğrenme Kuramları ve Öğrenme Stilleri**

### **1.7.2.1 Öğrenme**

Bireyin, öğrenme yeteneğine sahip olması, onu diğer canlılardan farklı kılan ve sosyal bir varlık durumuna getiren en temel özelliklerindedir (Ergür, 2010). Öğrenme; bilgi meydana getirme süreci ve dünyaya uyum sağlama sürecidir. Öğrenme; *düşünce, duygu, algı ve eylem* dörtlüsünün bütünleştirilmiş işlerliğidir. Öğrenme; birey-çevre anlaşmasının neticesidir (Kolb, 2005). Öğrenme; davranışlarda oluşan kalıcı değişikliklerdir. Her insan, gerçekleri farklı şekilde algılar ve değişik yöntemler ile belleğine yerleştirir (Yaman, 2019).

Bazıları duyuyla, bazıları takip ederek, düşünerek veya yaparak doğruların farkına varırlar (Çelik ve Şahin, 2011). Bireyler, yaşamlarının değişik olması dolayısıyla, farklı stilleri uygulayarak bilgi edinirler ve öğrenirler (Duman, 2010).

### **1.7.2.2 Öğrenme Kuramları**

Öğrenme kuramları; öğrenmenin kalitesi, nasıl, ne zaman oluştuğu, oluşumunda etkin olan unsurlar hakkında bilgiler sunmaktadır. Bunlar; davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik kuramlardır (Keleş ve Çepni, 2006).

#### **Davranışçı kuram**

Bireyin davranışlarının ölçülebilir ve izlenebilir duruma getirilmesine ağırlık veren davranışçılar, gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlar ile özellikleri yok sayma safhasına gelmiştir. Bu kuramı savunan bireylere göre, öğrenmeyi tanımlayan bütün değişkenler çevredir. Öğrenmeyi anlamak için çevrenin birey üzerindeki etkilerini kavramak gerekir (Yılmaz, 2011). Davranışçı kurama göre öğrenme, uyarıcı ile davranış

arasında kurulan bağ ile gelişmekte ve pekiştirme sonucu davranış değişimi oluşmaktadır.

#### Bilişsel kuram

Bilişsel öğrenme kuramına göre, öğrenmenin oluşmasında etkili olan asıl unsur, bir hedefin varlığıdır. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, öğrenme, deneme-yanılma anlayışından çok, sistematik ve hedefli bir şekilde gerçekleşmektedir (Yaman, 2019). Bilişsel öğrenme kuramcıları, *öğrenme* kavramını “zihinsel yapıdaki dönüşme” olarak tanımlamışlardır.

Bu değişim; yeni davranışların edinimini sağlar. Kurama göre öğrenme, bireyin, yaşantıları sonucunda yeni deneyimlere ve bilgilere ulaşmasına bağlıdır. Bu ise, sosyal bir biçimde öğrenme etkinliğine katılımı gerekli kılmaktadır (Yaman, 2019). Kuram açısından öğrenme, kişinin zihninde oluşan bir değişimdir. Bilişsel kuram, öğrenmenin zihinsel durumlarına yoğunlaşmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006).

#### Duyuşsal kuram

Öğrenmenin doğasından çok, duyuşsal sonuçlarına odaklanmaktadır. Bireyin benlik gelişimine ve ahlâkî gelişimine dikkat çeken kurama göre öğretim, bireyin saygınlığını koruyacak şekilde verilmelidir (Yaman, 2019). Genelden ziyade, özel neticelere doğru odaklanan bir kuramdır. Kişisel değişime ve etik değerlere yönelik öğretim anlayışında kişi benliği ve itibarı gözetilmelidir.

#### Nörofizyolojik kuram

Gelişen bilim ve teknolojiler ile birlikte insan vücudunda gerçekleşen olayları görüntülemek daha kolay hâle gelmiştir. Beyindeki nörolojik faaliyetler ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitimcilerin dikkatini çekmiş, insandaki nörofizyolojik değişimlerden öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

Nörofizyolojik kuram, beyindeki sinirsel yapının çalışma prensibi bilinmeden öğrenmenin anlaşılamayacağını savunan Hebb tarafından sistematikleştirilmiştir. Hebb, öğrenme sonucunda beyinde oluşan fizyolojik değişiklikleri araştırmış, araştırmalarının sonucunda “hücre topluluğu” ve “faz ardışıklığı” terimlerini açıklamıştır (Özden, 2000).

Nörofizyolojik öğrenme kuramının öğretim ilkeleri aşağıda listelenmiştir (Caine ve Caine, 1995).

\* *Beyin, pek çok işlevi birlikte yürütebilen paralel bir işlemcidir.* Buna göre, öğretimde beyin bu işlevine uygun olarak iyi tasarlanmış yöntemlerle farklı sayıda bilgi birbirleriyle bağlantılı ve uyum içerisinde verilmelidir.

\* *Öğrenme, fizyolojik durumlardan etkilenen bir olaydır.* Buna göre, öğretimde beslenmenin, egzersizin, uykunun, stresin ve diğer fizyolojik etkenlerin rolü değerlendirilmelidir. Fizyoloji konusundaki bilinç düzeyi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

\* *Beyin, verileri anlamlandırmaya çalışır.* Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için beyin, yeni ve farklı enformasyonlar ve tecrübeler ile karşı karşıya gelmelidir.

\* *Anlamlandırma, bilginin örüntülenmesiyle mümkündür.* Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgiler alâkalı bir başka bilgiyle desteklenmelidir. Öğrenciye sunulan bilgiler zoraki olmayıp öğrencinin örüntüleri kendi yaratabileceği şekilde verilmelidir.

\* *Duygular ve tutumlar, örüntülemeye önemlidir.* Öğrenme ortamındaki saygı, sevgi ve kabullenme gibi duygusal faktörlerin öğrenme için önemli olduğu bilinci göz önünde tutulmalıdır.

\* *Parça ve bütün, birlikte algılanır.* Beynin her iki lobu; matematik, fen veya sanat gibi alanlarda birlikte çalışır. Dolayısıyla öğretilecek konularda bütün ve parçalar birbirleriyle ilişkili ve eş zamanlı sunulmalıdır.

\* *Öğrenmede hem odaklanılan uyarıcı, hem de yan uyarıcılar etkili olur.* Öğrenme ortamında “gürültü, sıcaklık, nem” gibi fiziki şartların yanında “resim, grafik, müzik, materyal” gibi gizil uyarıcıların da kullanımına dikkat edilmelidir.

\* *Öğrenme; istemli ve istemsiz süreçleri kapsar.* Gizil uyarıcılar, istemsiz de olsa, bilinçaltı tarafından muhafaza edilir. Öğrenme ortamı ve öğretim düzenlenirken tüm uyarıcılar amaca uygun biçimde hesaba katılmalıdır.

\* *İki tip hafıza vardır. Örüntülenmemiş bilgileri akılda tutmak için tekrar ve ezber gereklidir. Bir de tekrar gerektirmeyen deneyimleri hatırlamamızı sağlayan uzaysal hafıza bulunmaktadır.*

\* *Olguların ve becerilerin öğretiminde uzaysal hafızanın kullanımı etkilidir. Öğretimde deneysel yöntemleri tercih etmek uzaysal hafızayı geliştirir. Buna göre öğretim süreci gösteri, resim, film, dans, drama ve canlandırma gibi çoklu uyaran ve iletişim barındıran etkinlikler ile desteklenmelidir.*

### 1.7.2.3 Öğrenme Stili

Öğrenme stili, kişisel farklılığı ifade eden en önemli kavramlardan biridir. Kişilerin öğrenme stillerinin farklı olması, bilgiyi alışlarını farklılaştırır (Can, 2011). Öğrenme stili, öğrenmeye yönelik kabiliyeti gösterir (Açıslı, 2016). Öğrenme stilleri; öğrenmeye tesir eden, bireyce uygulanan düşünce değişikliklerini ifade eden yöntemlerdir (Ünlü ve Karataş, 2016). Öğrenme stilleri; öğrenenlerin, muhakeme yapma biçimlerine göre hareket etmelerini sağlayan sezgisel ve psikomotor boyutlardır (Duman, 2010). Bu tanımlardan hareketle, öğrenme stillerinin, “öğrenme sürecinde kullanılan yöntemleri kapsayan yaygın bir kavram” olduğu ifade edilebilir (Ünlü ve Karataş, 2016). Öğrenme stilleri; bireye özgüdür ve genellikle yaş, cinsiyet, kültür ya da başarı düzeyine göre değişim gösterir. Bir bireyin öğrenme stili, onun bireysel özellikleri ile uyum içerisindedir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların odağında, kişisel özelliklerin, öğrenme ortamında son derece önemli olduğu fikri bulunmaktadır (Gencel, 2007). Kişinin birden fazla öğrenme stili söz konusu olduğunda, bunu kullanma dönemi de değişkenlik gösterebilmektedir (Güven, 2006).

### Eğitimle Arasındaki İlişki

Eğitim; insanın, davranışlarında kasıtlı olarak istedik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulması ile gerçekleşir. Geçerli öğrenme, geçerli öğretim yolu ile sağlanır (Yaman, 2019). Bu durumda eğitim, geçerli öğrenme değişimlerini sağlayan öğretim ile gerçekleşir. Öğretim, insan eylemlerini istenen yöne dönüştürmek adına düzenlenen bir sistemdir. Öğretimdeki en önemli bileşenler; öğrenci, öğretim gereci ve öğrenme-öğretim ortamıdır. Bu bileşenler, öğretime ilişkin hedefleri gerçekleştirmek için plânlanır. Eğitimin hedefi; bireyin,

önceden tespit edilmiş amaçlarına ulaşabilmesini sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşabilme noktasında önemli olan iki unsur; eğitim ortamları ve bu ortamlarda öğrenim görenlerin kişisel farklılıklarıdır. Dikkat edilmesi gereken kişisel özelliklerin başında; *öğrenme stili, öğrenme türü, öğrenme tercihi, öğrenme şekli* gelmektedir (Açıışlı, 2016). Özellikle son yıllarda, öğrenme stilleri, eğitim ile ilgili çalışmaların merkezi olmaya başlamıştır (Ünlü ve Karataş, 2016). Eğitim-öğretim sürecinin, söz konusu durumlar dikkate alınarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinin plânlanmasında, öğrenmeyi ve başarıyı etkileyebilecek özelliklerin bilinmesi, kolaylıklar sağlayacaktır. Son zamanlarda, eğitim alanında yapılan akademik çalışmaların çoğunluğu, kişisel değişikliklere göre öğrenme yollarını ve ortamlarını geliştirme hedefi taşımaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda faaliyette bulunan öğretmenler, öğrenmeye etki eden *akıl, yaratıcılık, motivasyon* gibi faktörlerin yanında, öğrenme stiline de önemli bir yere sahip olduğunu onaylamaktadırlar (Genç ve Kocaarslan, 2013).

#### “Öğrenme Stili” Kavramının Tarihsel Gelişimi

“Öğrenme stili” kavramı, ilk kez 1960 yılında Dunn tarafından ortaya atılmış, 1960 yılından itibaren kavram üstünde yapılan devamlı çalışmalarla incelemeler sürdürülmüştür. Honey ve Mumford, öğrenme stiline “insanın, öğrenme etkinliğindeki tercihi” olarak açıklamışlar, öğrenme stili ile ilgili bir model geliştirmişlerdir. Öğrenme stili, “öğrenmeye olan bireysel tutum” şeklinde açıklanmıştır (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011).

Dunn ve Dunn’a göre, herkes, kendi öğrenme stiline sahiptir. Öğrenme stili; her bir bireyin, yeni bilgiyi beynine işlemeye hazırlanırken, bilgileri öğrenirken, anımsar iken, farklı yöntemler uygulamasıdır. Grasha, “öğrenme stili” kavramını; *bireyin, bilgiyi kazanım evresinde yaratıcılığını ve deneyimlerini bir araya getirmesi* şeklinde tanımlamıştır (Budakoğlu ve Babadoğan). Keefe, “öğrenme stili” kavramını; “kişinin ne şekilde öğrendiğini ve algıladığını, öğrenme ortamı ile ne şekilde etkileşimde olduğunu, şartlara tepkilerinin neler olduğunu tespit eden *önsezisel, bilimsel, somut* özellikler” olarak tanımlamıştır (Çelik ve Şahin, 2011).

Gregorc Stil Sınıflaması’nı geliştiren Gregorc, öğrenme stiline, “ruhun ve zihinsel sıfatların göstergesi olan eylem, özellik, durum” şeklinde tanımlamıştır.

Gregorc, kişilerin gerçek stillerinin tespit edilebilmesi için, kendileri gibi, bir başka deyişle, doğal biçimde davranmaları gerektiğini vurgulamıştır (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Herkesin değişik bireysel stili vardır. Bunlar; giysi, dinlenen müzik, seçilen renk, arkadaş, sosyal grup ile ilgili olabilir. Düşünceler, deneyimler, duygular ile oluşan kişisel stil, öğrenme stilini de hazırlar (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Kolb, öğrenme stilinden, “kişinin, bilgiyi toplama ve işleme aşamasında seçmiş olduğu alternatif” şeklinde söz etmiştir. Kolb Öğrenme Stili Envanteri; diğer benlik ve öğrenme stilleri çözümlerinden farklılaşmış, kapsamlı öğrenim ve gelişme esasına dayalı bir biçimde kullanılmıştır (Yaman, 2019). Bu kuram, öğrenme sürecindeki genelleşebilen düzenlemeleri ortaya koymaktadır. Etkili bir öğrenen olmak, sahip olunan becerilerin ve yeteneklerin sunumunu gerektirmektedir (Çelik ve Şahin, 2011). Kolb, öğrenme stillerini “kişi ve ortam etkileşimi ile meydana gelen temelli, sağlam değişik nitelikler” şeklinde tanımlamıştır (Gencel, 2007).

#### ***1.7.2.4 Öğrenme Stillerinin Önemi***

Sternberg (1998), pek çok kişinin, değişik öğrenme stillerinin kullanımı aşamasında esnek olduğunu, bir başka deyişle, öğrenme stilleri arasında geçişin söz konusu olabileceği ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin genellikle eşleşmediği görünmektedir (Messick, 1994).

Öğretmenler, kendi tercih ettikleri stillere sahiplerdir, öğrenme stilleri kendilerinin sahip olduğu öğrenme stiline sahip olan öğrencileri bilinçsiz şekilde ödüllendirirler, bazen de stilleri farklı olanlar hakkında olumsuz yorumlarda bulunabilirler (Sternberg, 1998). Stil açısından uygun bulunan öğrenciler, diğerlerinden daha önde görünebilirler. Bazı öğrenciler, tek stile sahip olup, o stile güven duyarlar. Bazı öğrenciler de, şartların gerektirdiği şekilde stiller arasında geçişler yaparlar, birden fazla stile sahiplerdir, bu konuda esnektirler. Bu şekilde olan, yani, öğrenme stilleri arasında geçişler yapabilen öğrencilerin, derslerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Sternberg, 1998). Öğretmenler, öğrencinin öğrenme stilini anlayabilmeliler ve onun anlayabileceği şekilde sunum yapmalıdırlar. Öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için, kendilerine özgü öğrenme stillerinin teşvikine işaret etmiştir (Sternberg, 1998).

### ***1.7.2.5 Öğrenme Stilleri Konusunda Öğretmenlere ve Öğrencilere Öneriler***

Kişinin, öğrenme stiline farkında olması, çok önemli bir özelliktir. Benzer şekilde, kişinin, öğrenme stratejilerini ne şekilde ayarlayabileceğinin bilincinde olması da çok önemli bir artı değerdir. Kişinin, yeteneklerinin farkında olması, öğrenmemizin hızını ve kalitesini arttırabilir. Öğrenme stilleri; bireyin, en iyiyi öğrenmesine izin verecek şekilde, özel eğitim yöntemlerinin kullanılmasına katkı sağlar. Bu noktada; *“farklı bilgi türlerine odaklanma, bu bilgiyi farklı biçimde çalıştırma, tek bir öğrenme tarzına odaklanmama”* gibi temel değerler benimsenmelidir (McQueen ve Creech, 2018).

Her bir öğrenci; bilgiyi değişik bir biçimde algılar, işler, depolar ve geri getirir. Öğrenme stilleri kuramları ve araştırmaları, karma öğrenme stilleri uygulamalarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme stilleri konusunda öğretmenlere ve öğrencilere verilebilecek önerileri şu şekilde belirtebiliriz (McQueen ve Creech, 2018):

- \* Öğrenciler, karakterleri ne olursa olsun, pek çok ortamda öğrenebilirler.
- \* Öğrencilerin, adaptasyonları ve çalışmaları, öğrenme tercihlerini ve stillerini etkiler.
- \* Bazı öğrenciler, tek bir modeli tercih ederler; bazı öğrenciler ise, esnekliği tercih ederler.
- \* Bazıları öğrenciler, bireysellik isterler; diğerleri, sosyal ya da grup öğrenme ortamını severler.
- \* Bazıları işitsel öğrenme stilini tercih ederler, bazıları ise görsel öğrenme stilini tercih ederler.
- \* Hatırlanması gereken önemli bir nokta, öğrencilerin, elâstik ve çok boyutlu öğrenme stillerine uyum sağlayabilecekleri gerçeğidir.
- \* Eğitsel ortamda materyal kullanılması, daha keyifli bir öğrenme atmosferini etkin kılar.
- \* Öğretmenlerin de kendi öğrenme-öğretme stillerini bilmeleri gerekmektedir.

\* Öğretmenlerin, öğrencilerine öğretebilecekleri en önemli özellik, öğrenmeyi sevme güdüsüdür.

\* Öğrencileri, tercih ettikleri öğrenme stillerine göre değerlendirmekten ya da yargılamaktan kaçınılması gerekmektedir.

\* Öğrencilerin, farklı öğrenme stillerine adapte edilebilmeleri noktasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

\* Öğrenme stillerine dayalı hazırlanmış ders plânları, öğrencilerin gelişimleri noktasında önemli katkılar sağlar.

\* Bir öğrenci, öğrenmeyi etkileyen en önemli yeteneklerini bilip, güçsüz olan taraflarını geliştirebilme özelliğine sahip olmalıdır.

\* Çeşitli öğrenme stillerinin ve tercihlerinin var olduğu anlaşılabilir, öğrenciler arasındaki rekabet üst düzeye çıkarılabilir. Bu, öğrenmeyi öğretmen ve öğrenci açısından daha da keyifli bir duruma getirecektir.

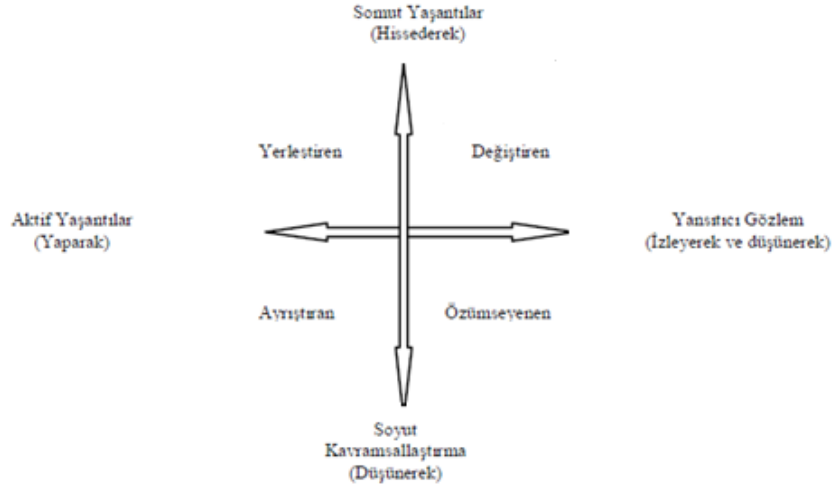
\* Öğrencinin, öğrenme aşamasında karşı karşıya kaldığı güçlükleri aşabilmesi için öğretmenlerin ve ailelerin desteği çok önemlidir.

### ***1.7.2.6 Öğrenme Stili Modelleri***

#### **Kolb Öğrenme Stili**

Öğrenme stilleri alanında bilinen önemli modellerden biri, Kolb'un öğrenme stili modelidir. Kolb'a göre öğrenme, deneyimler yoluyla sosyal ve fiziksel çevreye adaptasyon sürecidir.

Deneyimsel öğrenmede düşünceler sabit olmayıp, tecrübelerle göre her zaman değişmektedir (Karadağ, 2018). Bu değişim süreci, Şekil 1'de de görüldüğü gibi, döngüsel bir aşamayı izleyerek gelişmektedir.



### Şekil 1: Döngüsel Öğrenme Halkası

Kaynak: Joy ve Kolb, 2007.

Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim; bilginin zihinsel değer boyutudur. Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem; bilginin, duyarlar vasıtası ile işlenmesidir. Kolb tarafından yapılan bu gruplamada, Jung'un *Psikolojik Tipler* kuramındaki gruplamadan faydalanıldığı ifade edilebilir. Jung'un *idraksel-önsezisel* alanı, bu şekildeki *fizyolojik-ütopik* alana benzer iken; *sosyal-reflektif* plâformu, vaziyetini korumuştur (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

**Somut Deneyim:** Bu yolla öğrenenler; sezgilerine güvenirlirler. Aynı şekilde, problem çözerlerken de, mantıklı ve plânlı düşünmek yerine, yine sezgilerine göre hareket ederler. İletişimleri, güçlü temellere dayanır. İlişkileri, hep sezgilere dayanır ve bu sezgiler aracılığı ile öğrenme işlemi gerçekleşir (Karadağ, 2018).

**Yansıtıcı Gözlem:** Bu yolla öğrenen bireylerin gözleme kabiliyetleri gelişmiştir. Olaylara farklı açılardan yaklaşırlar. Durumların nasıl oluştuğunu ve arkasındaki gerçekliği kavramak isterler. Özel amaçlarını oluştururlarken, duygularına ve kararlarına güvenirlirler; nesnel, soğukkanlı ve inceleyici biçimde hareket ederler (Karadağ, 2018).

**Soyut Kavramsallaştırma:** Bu alternatifle öğrenenler, duygulardan ziyade mantığa ve niyetlere önem verirler. Kuramsal biçimde öğrenirlirler. Problemlere tutarlı ve akademik çözümler üretirlirler. Karşılaşılan durumlara, organize edilmiş plânlar ve

tahliller sonucunda meydana getirdikleri hedefleri hayata geçirerek cevap verirler (Karadağ, 2018).

**Aktif Deneyim:** Bu öğrenme stiline sahip bireyler, *yaparak-yaşayarak* öğrenirler. Bu kişilerin, çevrelerini etkileyebilme becerileri gelişmiştir. “Faydalı olanı seçme, başlanan işi bitirme, risk alabilme” özelliklerine sahiptirler (Karadağ, 2018). Kolb, öğrenme stilleri ölçeğini buna göre oluşturmuştur. Kişinin puanları, üstün olduğu öğrenme alanları arası bir temelde ve şu 4 öğrenme stilinden bir tanesinde yer alır: Değiştiren, özümseyen, ayırıştırın, yerleştiren (Karadağ, 2018).

**Değiştiren Birey:** Bir şeyi neden yaptığını bilmek ister. Araştırma yapmayı sever. Hayal gücünü kullanır, duygulu olma eğilimindedir. *Bilgi toplama, değerlere karşı hassas olma ve istenmeyen durumlar ile yaratıcı biçimde baş edebilme* karakterindedir. Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme alanında bulunur. *Müzik, sosyoloji, psikoloji, hemşirelik, yayıncılık, basın, dizayn ve tiyatro* gibi alanlarda çalışır (Kolb, 2005).

**Özümseyen Birey:** Özümseyen birey, ne yaptığının tam ve net bir biçimde izahını ister. Organize edilmiş bilgileri sever. *Bilgi düzenleme, nicel veri analizi yapma, tanımsal model inşa etme* yeteneklerine sahiptir. Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme alanında bulunur (Biedenbender, 2012). Bu alanda yer alan kişiler; *mikrobiyoloji, anatomi, aritmetik, eğitim, hukuk, sosyoloji* gibi alanlarda çalışırlar (Karadağ, 2018).

**Ayırıştırın Birey:** Bir şeyin nasıl çalıştığını merak eder. Problem çözmeyi, kolay yollar bulmayı ve aktif olmayı sever. Değişimlere açık olma, hedef koyabilme, karar verebilme ve problem çözme becerilerine sahiptir. Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme alanında bulunur. Bu alanda bulunanlar; *fizik, elektrik, çevre bilimleri, bilgisayar* gibi alanlarda görev alırlar (Kolb, 2005).

**Yerleştiren Birey:** Gerçekleşebilecek değişik sıfatları merak eder. Yaparak, elleriyle çalışarak ve duygularına güvenerek öğrenir. Başkalarıyla çalışmaktan hoşlanır. Olanakları araştırın, olanaklardan yararlanan ve diğer bireyleri etkileyip onlara öncülük edebilen bir yapıdadır. Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme alanında bulunur. *Finans, eğitim, yönetim, işletme, pazarlama* gibi alanlarda çalışabilir (Kolb, 2005).

## Jung Öğrenme Stili Modeli

Jung'un, kişilik kuramında ortaya koyduğu karakter tipleriyle, öğrenme stilleri kuramlarını başlattığı söylenebilir. Jung, 1921 yılında yayınladığı “*Psikolojik Tipler*” isimli eserinde 2 değişik kişilik tipi tanımlamıştır (Karadağ, 2018).

İçe dönük kişilik tipinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Hatıralar ve hayaller dünyasında gezinir.
- Harekete geçmeden önce çok düşünür.
- Gerçekleştireceği hareketin sonuçlarını iç dünyasında tartışır, tehlikeli tarafları idrak etmeye çabalar. Bu nedenle de; karar alma aşamasında zorlanır, vakit kaybeder ve bu da hareketin gecikmesine sebep olur.
- Cesaretsizdir.
- Güven noktasında stres yaşar. Bunun neticesi olarak, kurduğu ilişkilerde şüphe duymaktan kendisini alamaz.

- Çevresine uymakta zorluk çeker.

Dışa dönük kişilik tipinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Dış âlem ile etkileşim içerisinde olmayı amaç edinir.
- Beklemenin, bir kazanç getirmeyeceği görüşündedir.
- Dış âlem ile pozitif birliktelikler oluşturmakta güçlük yaşamaz.
- Değişimlere ve dönüşümlere sempati besler.
- Hemen darılmaz.
- Güçlükler karşısında cesaretini asla yitirmez.
- Genelde, ilk önce, plânladığı hareketi gerçekleştirir. Harekete dair amaçlarını ise sonraki aşamalarda gerçekleştirir.

- Kararsız değildir.
- Hareketlerinde erken davranır.

### Dunn Ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn, öğrenme süresince öğrenmeyi etkileyecek unsurları belirlemiştir. Bu unsurlar arasında yapılan tercihler, bireyin, öğrenme stilini belirlemeye yardımcı olur. Model; 22 ilkeden oluşmaktadır. Kendi içlerinde sarmal bir bağa sahip olan bu ilkeler, her bireye değişik düzeyde etki edebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde bu faktörlerin doğrudan ya da dolaylı etkileri olabilir. Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır (Karadağ, 2018).

**Çevresel Faktörler:** Çalışırken, öğrenme ortamındaki ses, ışık, sıcaklık, oturma biçimi tercihlerini kapsar.

**Sezgisel Faktörler:** Sezgisel faktörler; “güdüleme, sorumluluk, entegrasyon, devamlılık, yapısalılık” şeklindedir.

*Güdüleme:* Motivasyonun içsel ya da dışsal olmasına göre değişen alternatiflerdir.

*Sorumluluk:* Öğrenirken; sorumluluk ve üstünlük alma durumudur.

*Entegrasyon, Devamlılık:* Öğrenir iken, dikkatini verip vermeme, hareketi bitirip bitirmeme durumudur.

*Yapısalılık:* Öğrenme aşamasındaki komutları uygulama durumudur.

**Toplumsal Faktörler:** Kişinin, çevresi ile kurduğu etkin ya da kısıtlı bağları kapsayan toplumsal faktörler; “yalnızlığı tercih etme, arkadaş ile harekete geçmeyi seçme, yaşla ya da grup ile çalışmayı seçme, yetişkinle olmayı tercih etme, çok yönlü kişilerle ya da gruplarla olmayı tercih etme” şeklindedir.

*Yalnızlığı Tercih Etme:* Kişisel çalışmayı seçme.

*Arkadaş ile Harekete Geçmeyi Seçme:* İki kişilik çalışma düzenini seçme.

*Yaşıyla ya da Grup ile Çalışmayı Seçme:* Grupla ya da akranlarla beraber çalışmayı tercih etme.

*Yetişkinle Olmayı Tercih Etme:* Kendisinden büyük olan şahıslardan yardım talep etme durumu.

*Çok Yönlü Kişilerle ya da Gruplarla Olmayı Tercih Etme:* Birlikte çalıştığı kişiyi ya da kişileri ayırt etmeden çalışabilme tercihi (Karadağ, 2018).

**Fizyolojik Faktörler:** Kişinin bedensel mekanizması ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olan fizyolojik faktörler; “duyusal tercih, alış tercihi, zaman tercihi, devingenlik tercihi” şeklindedir.

*Duyusal Tercih:* İşitsel, görsel, dokunsal tercihler gibi duyu organları.

*Alış Tercihi:* Çalışırken herhangi bir şey yeme-içme durumu.

*Zaman Tercihi:* Gün içerisinde belirli zamanlarda çalışma tercihi.

*Devingenlik Tercihi:* Ders çalışma esnasında vücudunu hareket ettirme isteğine bağlı tercih.

**Psikolojik Faktörler:** Çalışırken; bütüne ya da detaya odaklanma, beynin değişik taraflarını kullanma, ani ya da düşünerek karar verme gibi alternatifleri kapsar.

Fleming’in Öğrenme Stili Modeli

Fleming ve Mills, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla; Stirling’in görsel, işitsel, kinestetik bölümünden başlayıp, öğrenmeyi ekledikleri bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. (Karadağ, 2018). Görsellerin tercihi; simgesel yollarla bilgilerin yansıtılmasıdır.

İşitseller; verilerin, toplu araştırmalarda ve tartışmalarda olduğu gibi “dinleme” eyleminin ön plânda olduğu yolları tercih ederler. Okuma/yazma grubundakilerin bilgiyi alma tercihi, basılı belgelerden okuma ya da yazmadır. Son grup, bütün sezgileri ile deneyimlemeyi seçen kinestetiklerdir (Karadağ, 2018).

Şüphesiz ki hiçbir kişi, tek bir seçenikle öğrenmez. Vark'ın ölçeği, pek çok dile çevrilmiş ve pek çok alanda kullanılmaktadır. Ölçeği internet üzerinden de yapmak mümkündür (Karadağ, 2018).

#### Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Algıya dayanan bir modeldir. Bireyler; “somut algılayanlar” ve “soyut algılayanlar” olarak ikiye ayrılmışlardır. “Bilgi” unsurunu işlemeye göre ise, *ardaşık* ve *dağınık* biçimde ayrılırlar (Karadağ, 2018). Dolayısıyla, *somut dağınık*, *soyut dağınık*, *somut ardaşık*, *soyut ardaşık* şekilde 4 öğrenme stili vardır. Muhakeme yeteneği, soyuttan somuta doğru; düzenleme yeteneği, doğrusallıktan karmaşıklığa doğru değişmektedir. Model; bu tarafları ile Jung Algısal-Sezgisel modeli ile benzerdir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Somut-ardaşık öğrenme stili ile öğrenenler, soyut nitelikli bilgilerin somuta indirgenmesinin kademeli bir biçimde kavranmasını tercih ederler. Parçadan ziyade *bütün* önemlidir. Bilgi, basitten karmaşığa doğru aktarılmalıdır. Yapararak-yaşayarak öğrenme esastır. Düzenli ve plânlı inceleme, genel özellikleridir. Somut-dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler, problem çözme noktasında oldukça iyilerdir, nedensel düşünmekten hoşlanırlar. Şahsî çalışmayı yeğlerler, disiplinli çalışmaya ihtiyaç duymazlar. *Keşif gezisi*, *deney* gibi metotları tercih ederler (Karadağ, 2018). Soyut-ardaşık öğrenme stili ile öğrenen öğrenciler, öğrenecekleri bilgiler için hafızalarında yeni bir alan ayırırlar. Sistemli ve plânlı bilgiler içeren öğretim yöntemlerini yeğlerler. Öğretmenlerin vermiş oldukları bilgileri, kitaplardan kazanılan bilgileri, şekilleri, kalıpları, formülleri, şifreler gibi sıralanmış ve koordine bilgileri severler. Modern düşünceler ve kavramlar üretmede başarılıdırlar (Karadağ, 2018). Soyut-dağınık öğrenme stili ile öğrenenler, öğrenme sürecinde duygulara önem verirler. Grup çalışması yapabilecekleri öğrenme ortamlarını tercih ederler. Görsel öğrenim, daha tercih edilebilirdir. *Diğer bireylere kulak vermek*, *onların sezgilerini*, *duyuşlarını anlamak*, *temalara ve görevlere yoğunlaşmak*, *herkesle pozitif ilişkiler kurmak*, bu tip öğrenenlerin özellikleri arasındadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Empatinin ve kişiler arası bütünlüğün olmadığı ortamlarda öğrenme, bu stil dâhilinde öğrenenler için zorlaşır (Karadağ, 2018). Myer-Briggs, kişilik ölçümünü andıran “4MAT” formatını geliştirmiştir. “4MAT” adı verilen formata göre, öğrenim, beynin değişik taraflarında sekiz basamakta gerçekleşmektedir (Karadağ, 2018).

- Bir tecrübe oluşturun.

- Bu tecrübe ile ilgili çözümlere gerçekleştirin.
- Kavramlar ile gruplayın.
- Kavramlar ve yetenekler geliştirin.
- Görevleri uygulayın.
- Şahsınıza özgü bir şey ilâve edin.
- Benzerlikleri bulmak için programları inceleyin.

### 1.7.3 Özgüven ve Akademik Özgüven

#### 1.7.3.1 Özgüven

Özgüven; “kişinin, bir faaliyeti başarılı şekilde yerine getirebileceğine olan inancı, kendisinde bulunduğu inandığı yeteneğine ve zenginliğine güvenmesi, sahip olduğu söz konusu yeteneği ve kudreti ile beraber, vermiş olduğu kararlara sonuna dek güvenmesi” şeklinde tanımlanabilir (Feltz, 1998). Kişi, kendisine ne düzeyde değer verirse ve hayatına yön verme konusunda ne miktarda güvenirse, cesareti de o düzeyde gerçekleşir (Eldeleklioğlu, 2004).

Bir işi başaracağımıza olan inancımız, yatkınlıklarımız ile karakterlerimizin farkında olmamız, özgüvenimiz ile ilgilidir. Özgüven; bireyin, davranışları, bedeni ve dünyası üzerinde kurduğu denetim ve güdüdür. Kişinin, dış dünya ile ilişkilerinde, *egemen konumda olma psikolojisinin varlığı ya da noksanlığı*, en önemli güdülenme kaynağıdır. Özgüven, ilişkilere yön veren önemli bir kavramdır (Aksoy, 2019).

Özgüven noksanlığı yaşayanlar, kendilerini toplumda hep eksik hissederler. Bu, özgüven konusunda noksanlık yaşayanların sosyal ilişkilerinde önemli problemler oluşturabilmektedir. Özgüvene sahip insan; iyi şeyler düşünür, olaylara olumlu taraflarından bakar. Özgüvene sahip kişiler; geri gitmektense, her zaman ileri doğru hareket etmeyi amaç edinirler (Aksoy, 2019).

Özgüveni iç ve dış özgüven olarak ikiye ayırabiliriz. İç özgüven, *bireyin, var olan kişiliğini doğru algılaması, bundan memnun olması*, dış özgüven ise, *iç özgüven duygusuyla dışarıya yansıttığımız görüntü* şeklinde tanımlanabilir (Lindenfield, 1997).

## İç Özgüven

Bireyin; kendisini beğenmesi ve kendisi ile barışçıl olmasıdır. İç özgüven, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; “kendisini sevmeye, kendisini tanıma, kendisine açık idealler belirleme, olumlu düşünüş” şeklindedir. Bu boyutlar kısaca aşağıda açıklanmıştır(Aksoy, 2019).

### Kendisini Sevmeye

Kendilerini önemserler. Bir işi başarılı biçimde gerçekleştirdiklerinde iltifat görmek isterler, isteklerini eksiksiz biçimde anlatabilirler. Toplumda ilgi görmeyi severler. Hoşgörülüdürler ve hoşgörülü olduklarını söylemekten de çekinmezler.

### Kendisini Tanıma

Etkili ve güçsüz taraflarını kolayca anlatabilirler. Kendisini bilen bir kişi, arkadaş hususunda da seçicidir. Eleştirilmek karşısında öfkelenmezler, eleştirilen taraflarını değiştirmeye çalışırlar. Özel talepleri söz konusu olduğunda yardım almaktan çekinmezler.

### Kendisine Açık İdealler Belirleme

Ne istediklerinin bilincindedirler. Amaçları için savaşırlar. Kendilerini sıklıkla kontrol ederler. Karar alınmasının zorunlu olduğu anlarda çok zorlanmazlar.

### Olumlu Düşünüş

Hayata pozitif yönden bakarlar. Bu bireylerin, güzel şeyler yaşayacaklarına dair her zaman beklentileri bulunmaktadır. Değişime kapalı değildirler. Bir sorun ile karşılaştıklarında, o sorunu çözmeye çalışırlar.

## Dış Özgüven

Dış özgüven, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; “iletişim, kendisini kusursuz anlatabilme, hislerini denetleyebilme” şeklindedir. Bu boyutları kısaca aşağıda açıklanmıştır (Aksoy, 2019).

### İletişim

Hangi zamanlarda iletişim kurmaları ve sessiz kalmaları gerektiğini bilirler. İletişim esnasında diğer tarafın ne demeyi talep ettiğini kolaylıkla kavrarlar. Aynı anda birden fazla kişi ile iletişim kurmak, onlar için pek zor değildir.

#### Kendisini Kusursuz Anlatabilme

Söylemeyi arzu ettikleri hususları açıkça ifade ederler. Gerçeklerinin bilinci içinde hareket ederler, bu limitlerin üstüne çıkmazlar. Karşısındakini anlayış ile karşılama hususunda kabiliyetlidir, yeri geldiğinde karşı tarafın da anlayışlı bir tutum sergilemesini ister. İltifat eder, kendisine de iltifat edilmesini ister. Rahatsız olduğu bir durumu kolaylıkla dile getirebilir.

#### Hislerini Denetleyebilme

Olaylara doğal tepkiler verirler ve sezgilerini denetleyebilirler. Olumsuz zamanlarda ve durumlarda, kendilerini kusursuz şekilde koruyabilirler. İlişkilerinde tutkuyu, mutluluğu arzularlar.

#### **1.7.4. “Özgüven” Kavramına Yönelik Bazı Görüşler**

Bu başlık altında; Maslow, Freud, Cooley, Erikson, Adler, Horney, Fromm, Rosenberg, Coopersmith, James, Sullivan, Rogers tarafından “özüven” kavramına yönelik yapılan tanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### Maslow’a Göre Özüven

Maslow; özüveni, “psikolojileri sağlıklı kişilerin sahip olabilecekleri bir karakter” olarak belirtmiştir. Maslow; kişinin, kendisini gerçekleştirme konusu üzerinde durmuştur. Kişinin, amaçlarına ulaşması ve istekleri etrafında *ihtiyaçlar hiyerarşisi* belirlemiştir. İnsan davranışlarının temel motivasyonu, ihtiyaçlar hiyerarşisinin basamaklı bir biçimde doyuma ulaştırılmasıdır. Aşağı düzeydeki gereksinim karşılanmadan, bir üst derecedeki gereksinim tatmine erişemez (Bilgin, 2011).

Maslow’a göre birey, karşılık görmek ister ve bu değer, karşılıklı yapıya sahiptir. Birey, kendisine güvenip itibar duyarken, bir yandan da çevresindekilerden itibar beklemektedir. Bu saygınlık; özüven ve başarı yolunda inancın gelişimine

doğrudan katkıda bulunur. Bu biçimde tatmin olan birey; kendisini kıymetli, üstün, yeterli ve gerekli olarak hisseder (Kocaarslan, 2009).

#### Freud'a Göre Özgüven

Freud; kişiliği *id*, *ego*, *süper ego* olarak üç başlık altında incelemiştir. Bu 3 olgunun etkileşimi ile hareket meydana gelir (Soykan, 2019). Bu olgular, birbirlerine bağlı şekilde çalışırlar. Kişinin içgüdüleri, temel ihtiyaçları ve dürtüleri “id” içerisinde. Psikolojik enerji, *id* içinde depolanmış biçimdedir ve içerisinde bulunan enerji ile kişinin yönsüz, bilinçsiz ve limitsiz deposudur (Soykan, 2019.). Ego, “id” içinde yer alan enerjiyi kontrol ederek, bireyin dış dünyaya uygun hareket etmesini sağlar ve “süper ego” için *tampon bölge* veya *çevrim evresi* rolü üstlenir. Kişiliğin sosyal ve törel yönünü “süper ego” oluşturur. En büyük özelliği, kendine karşı saldırganlığı egoya baskı yaparak sağlamasıdır (Çelik, 2014).

#### Cooley'e Göre Özgüven

Cooley, kişiyi, yaşadığı çevresinden ve ilişki içinde olduğu insanlardan ayırmanın mümkün olmadığını belirtmiştir. Cooley, diğer insanlardan alınan geri bildirimleri özgüvenin temel kaynağı olarak görmüştür. Cooley; “çevremizde bulunan diğer insanlar tarafından ne türde görüldüğümüz, görüldüğümüz kadarıyla uğradığımız yargılar, kendi duygularımız” olarak 3 asıl öge olduğunu belirtmiştir (Bilgin, 2011).

#### Erikson'a Göre Özgüven

Erikson, kişiliğin gelişmesini 8 değişik dönemde incelemiştir. Erikson, incelenen her dönemde benlik ile yaşanan sorunların, bir sonraki dönem içerisinde güçlük çıkardığını belirtmiştir (Soykan, 2019).

1. Asıl Güvene Karşı Güvensizlik Dönemi: *Bebeklik*
2. Özgürlüğe Karşı Güvensizlik Dönemi: *Küçük Çocukluk*
3. Girişkenliğe Karşı Kusurluluk Psikolojisi Dönemi: *Birinci Çocukluk*
4. Çalışkanlığa Karşı Verimsizlik Psikolojisi Dönemi: *Orta Çocukluk*
5. Kimlik Edinmeye Karşı Kimlik Karmaşası Dönemi: *Buluşluk*

6. Arkadaşlığa Karşı İzolelik Dönemi: *Yeni Erginlik*
7. Yetiştiriciliğe Karşı Verimsizlik Dönemi: *Orta Erginlik*
8. Kişilik Sentezine Karşı Kuşku Dönemi: *Modern Erginlik*

Bireylerin düzgün bir kişilik kazanabilmeleri için, belirtilen 8 dönemin de sistemli bir şekilde atlatılması önemlidir. Bir evredeki depresyonun sağlıklı bir şekilde atlatılması, diğer aşama için başarılı bir adım oluşturur.

Bir dönemdeki sorun atlatılmadığı takdirde, diğer aşamada sorunlar devam eder. Örneğin; bebeklik çağında yaşanan güvensiz durumlar ve ergenlikteki kimlik karmaşası, yetişkinlerde görülebilmektedir (Senemoğlu, 2005).

#### Adler'e Göre Özgüven

İnsanın; yaşamı süresince gerçekleştirdiği başarılar ve başarısızlıklar, özgüvenine olumlu ya da olumsuz etkide bulunurlar (Soykan, 2019). Ebeveyn tutumu, özgüvenin gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Söz konusu desteği alamamak ya da ebeveynin aşırı koruyucu tutumu, olumsuz sonuçlar doğurabilir (Başoğlu, 2007; Kasatura, 1998). Adler, güvensizliğin, başka bireylere karşı avantaj sağlayabilmek için bir "saldırı unsuru" şeklinde kullanıldığını belirtmiştir (Kasatura, 1998). Bunun esas sebebi, kişinin çocuk yaşta şımartılmış olmasıdır. Çocukluğu boyunca her istediği yapılan ve "alıcı" konumda olan çocuk, yetişkin olduğunda, çevresindeki insanların, ailesi kadar cömert olmadıklarını gördüğünde, güvensizlik hissine kapılır (Çelik, 2014).

#### Horney'e Göre Özgüven

Horney, bireyin, kendisini baskı altında hissetmesi, horlanması, takdir edilmemesi, ilgi ve itibar görmemesi gibi olumsuz eylemlerin, depresyon durumunun ortaya çıkmasının nedenleri olduğunu belirtmiştir (Kurtuldu, 2007). Horney; kişiliğin, *güven duygusu* ve *yetinme* olarak iki yönlendiricisinin olduğunu savunmuştur. Horney, insanın öncelikli ihtiyacının *güven* ve *emniyet* olduğunu belirtmiştir. Ona göre, davranışların asıl yönlendiricisi, güvenlidir (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

#### Fromm'a Göre Özgüven

Fromm; bir bireyin, her şeyi sevmesinin, ilk önce kendisini sevmesiyle başladığını söylemiş ve “bireyin, kendisini sevmesi” ile “özgüven” kavramlarını eş anlamlı görmüştür. Fromm’a göre, özgüveni yüksek birey, kendisini sevmekte ve bu yüzden özgüven sahibi olmaktadır (Soykan, 2019). Özgüvenin genel yansımaları neticesinde, *kendini ifade edebilme, yaratıcılık, güvenme ve sevebilme* durumları ortaya çıkar. İlgili durumlar; “ilgi, kabul görme, ifade özgürlüğü” gibi sosyal bir neticedir, aile içi ilişkilerden oluşmaya başlarlar (Soykan, 2019). Birey, kendisini sevmez ise, başkalarına karşı düşmanca davranışlar sergiler ve güven sahibi olamaz (Bilgin, 2011; Çelik, 2014).

### Rosenberg’e Göre Özgüven

Ergenlik döneminde özgüven düzeyleri yüksek bireyler üzerine araştırmalar yapan Rosenberg, ailenin ve sosyal çevrenin önemini belirtmiştir. Rosenberg’e göre, özgüven düzeyleri düşük olan kişilerin, özgüven düzeyleri yüksek kişiler ile kıyaslandığında, düşük özgüvenli kişilerin daha fazla nörotik eğilimler gösterdikleri, gelecekle ilgili kaygılarının olduğu ve sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Soykan, 2019).

Özgüvenleri düşük olanların bu biçimde davranış sergilemelerinin sebebi olarak; sosyal çevrelerinde olumsuz tecrübeler edinmeleri ve yaşadıkları güvensizlik duygusundan ötürü etraflarındakilerden olumsuz tepkiler almaları gösterilmektedir (Başoğlu, 2007).

### Coopersmith’e Göre Özgüven

Coopersmith, “özgüven” kavramını; “bireyin, kendisi hakkındaki değerlemeler ile tutumlarını ve davranışlarını belirlemesi” şeklinde tanımlamıştır (Çiğdemoğlu, 2006). Özgüvenin şekillenmesini, bireyin, çevresinde değer verdiği insanlardan ilgi ve kabul görmesi sonucuna bağlamıştır (Bilgin, 2011).

Coopersmith, özgüveni iki boyutuyla analiz etmiştir. Kendisini kıymetsiz olarak gören, ancak bu durumdan mutlu olmadığı için savunma yöntemleri kullanan *savunmacı özgüven* ve kendisini saygıdeğer, değerli hisseden *yüksek özgüven* biçiminde tanımlamalar yapmıştır (Kocaarslan, 2009, Soykan, 2019).

### James’e Göre Özgüven

James, insan davranışlarının ve eylemlerinin anlaşılabilirliği noktasında özgüvenin önemini vurgulamış ve özgüvenin oluşumundaki etkenlere yönelik genel teoremler ortaya atmıştır.

Amaca Ulaşmaktaki Başarı / Varılmak İstenen Amaç = Özgüven

Bu eşitlik; bireyin, hedeflediği başarıya ulaşip ulaşamamasına göre yüksek ya da düşük özgüvene sahip olacağını göstermektedir (Başoğlu, 2007). Kişi, amaçlarına ulaşabildiği takdirde özgüven sahibi olur (Soykan, 2019).

Kişi, başarılarını, erişmek istediği hedefler ile karşılaştırdığı gibi, başka kişilerin başarıları ile de karşılaştırır. Karşılaştırma sonucu, amacı, başka bireylerin başarılarından azsa, güçsüzlük ve başarısızlık hissine kapılabilir. Bu da, özgüven noktasında olumlu veya olumsuz etkiler oluşturur (Kurtuldu, 2007; Umutlu, 2010).

Sullivan'a Göre Özgüven

Sullivan, "kişilik" olgusunu, "benlik" kavramı ile sınırlandırmıştır. Sullivan, kişilik sisteminin, *kişinin bunalımdan kaçmak ya da bunalımı minimum düzeye indirebilmek için geliştirdiği temel yöntemler* olduğunu belirtmiştir (Çelik, 2014). Özgüven kavramının büyük kuramcılarında biri olan Sullivan, bireyin, özgüvenini kaybetmemek için sürekli çaba gösterdiğini, aksi takdirde bireyin kaygılandığını belirtmiştir. Kişinin, yaşamının geçmiş bir döneminde ya da dönemlerinde, değer verdiği insanlar tarafından rencide edilmesi ve bunun tekrar edeceği şüphesi, kişilerde güven eksikliğine neden olmaktadır (Soykan, 2019). Sullivan'ın, "özgüven" konusundaki başlıca katkıları; özgüven oluşumunu bireyler arasında direkt ve dolaylı etkileyen ilişkilere bağlaması, ailenin, güven oluşumundaki fonksiyonlarını belirtmesi, özgüvenin gelişimini olanaklı kılan yöntemlere fazlasıyla özen göstermesidir (Çelik, 2014; Kocaarslan, 2009).

Rogers'a Göre Özgüven

Benliğin önemini vurgulamıştır. Kişilik; görevleri, algılamaları, yetinmeleri içerir. Bireyin, kendisine bakış açısını kısaca özetleyen bir kavramdır. Kişilik; kişinin, kendisini ne türde ve hangi sınıfta gördüğü ile ilişkilidir (Cüceloğlu, 2011).

Düşünsel kapasitesini bütüncül bir şekilde uygulayan kişi, duygularına ve kendisine güvenme noktalarında önemli mesafeler kat eder. Sezgileri, bir durumun doğru olduğunu belirtiyor ise, çok büyük bir ihtimalle o hareketi gerçekleştirir. Reformist özgünlükler içeren uygulamalara kapalı değildir. Hayatın her zamanını olumlu ve verimli bir biçimde değerlendirmeye çabalar (Burger, 2006). Rogers, bireyin, gerçek dünyayı, sadece anlayabildiği ölçüde çıkarsayabileceğini öne sürmüştür. Bir başka deyişle, gerçek dünyanın anlaşılması ve yorumlanması noktasında kişiler arasında tam bir bütünlük durumu söz konusu değildir. Çevresinde bulunan kaynaklara ve uyarıcılara olan bakış açısı, kişinin gerçekliğini oluşturmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2016).

Bu doğrultuda, bireyin, çevresindekiler ile yaşamış olduğu olumsuz deneyimler, özgüven seviyesinin düşmesine neden olabilmektedir. Bu durum, kişinin karakter algısının da farklı bir yöne evrilmesine neden olabilmektedir (Ceylan, 2017).

### ***1.7.3.2 Akademik Özgüven***

Bireyin, bir öğrenme unsurunu öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin tutumu, *akademik benlik* kavramını oluşturmaktadır. *Akademik benlik*, duygusal özelliklerin en genel hâlidir. *Başarı* ile *akademik benlik* arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (Sözer, 2015).

Yapılan bir araştırmada, başarılı öğrencilerin *akademik benlik* kavramı puanlarının, bu düzeye gelmemiş öğrencilere göre yüksek olduğu belirtilmiş, ayrıca öğretim ortamına gelmeden sahip olunan akademik benlik kavramının, onların başarı puanlarını etkilediği açıklanmıştır (Demirbaş ve Yağbasan, 2007). Olumlu akademik benlik için, başarı ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Psikolojik başarılar içeren yaşantılar bireyin yapabileceklerine dair özgüveninin temelini oluşturur. Başarı duygusu yaşanarak akademik özgüvenin gelişimi için, önce hedeflerin gözden geçirilerek tanımlanması sağlanmalıdır.

Etkinliklere, öğrencilerin, istekle katılmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin akademik özgüvenleri, öğretmenleri aldıkları dönütlerden oldukça etkilenir. Bu etkilenme; akademik özgüvenin artması ya da azalması biçiminde gerçekleşir. Yaratıcı öğretmenler, düşük akademik özgüvene sahip öğrencilerine başarabilecekleri yeni hedefler ve bu hedeflere dönük etkinlikler düzenleyerek akademik özgüvenin gelişimini

desteklerler (Sözer, 2015). Bloom, başarılı yaşantıların yüksek tutulduğu ve öğrencilerin, kendilerini başarılı hissetmelerinin sağlandığı öğretim durumlarının olumlu duyuşsal ürünleri beraberinde getirebileceğini, yani, duyuşsal özellikleri olumlu etkileyebileceğini belirtmiştir (Bloom, 1995). Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini direkt etkileyebilecek etkinliklerin uygulanması, akademik özgüveni olumlu doğrultuda etkilemektedir (Sözer, 2015).

## BÖLÜM 2

### 2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stillerinin, akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek ve ilgili eğitim komisyonlarında oluşturulacak en uygun fizyoterapi eğitim modellerinin yaygınlaştırılmasına hizmet etmek amaçlanmıştır. Araştırma; Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü'nde öğrenim gören 355 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. 6 farklı ders kategorisinin her biri için Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmış ve öğrencilerin ders notları kaydedilmiştir. Öğrencilerin, farklı ders kategorileri için farklı öğrenim stilleri benimsedikleri; ortak zorunlu, temel tıp, klinik cerrahi bilim, pre-klinik fizyoterapi ve klinik fizyoterapi ders kategorilerindeki öğrenim stil farklılığının, akademik başarılarının da farklı olmasına neden olduğu görülmüştür. Araştırma ders kategorisinde öğrencilerin tercih ettikleri öğrenim stili ise, akademik notlar üzerinde farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğrencilerin okudukları sınıf, öğrenim stil tercihini etkilemiş, cinsiyet ise etkilememiştir. Sonuçta, öğrencilerin, birbirlerinden farklı öğrenim stillerine sahip olmalarının yanı sıra, farklı ders kategorileri için farklı öğrenim stilleri benimseyebilecekleri ve bu durumun da, akademik başarı üzerinde etki oluşturabileceği görülmüştür.

Karadağ (2018) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma; öğrenme stilleri ve güdülenme düzeyleri değişkenleri ile adayların meslek seçimine ait bilgileri, demografik özellikleri ve müzik yaşantıları arasındaki ilişkileri incelediğinden, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modellerindedir. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim sezonunda Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan ve bireysel çalgı eğitimi dersinde çalgı alanı gitar olan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi dâhilinde seçilen; Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Programı'nda Bireysel Çalgı (Gitar) dersini seçen bütün sınıflardan öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Gencel (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III ile Çalışkan (2008) tarafından düzenlenen Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği ve

Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 istatistik programından yararlanılmıştır. Normal dağılım durumlarının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına, normal dağılım eğrilerine ve çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin analizinde; Kay-kare testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Scheffe testi, Tukey testi ve Games-Howell testleri uygulanmıştır. Etki büyüklükleri için Cohen's d değeri, omega kare ve tahmini omega kare değerleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stillerinin dengeli bir dağılım gösterdiği, en yüksek dağılımın yaparak ve düşünerek öğrenen ayrıştırma stili alanında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik güdülenmelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireysel çalgı eğitimi dersi toplam güdülenme, eğitim ortamı ve mesleki beklenti puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaparak-hissederek öğrenen yerleştirme alanındaki bireylerin bütün güdülenme ölçeği puanlarının diğer öğrenme stili gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Aktif deneyim öğrenme biçimi ile toplam güdülenme, eğitim ortamı ve mesleki beklenti puanları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ilişki saptanmıştır. Bireysel çalgı çalışmaya ayrılan günlük ve haftalık süre arttıkça, bireylerin güdülenme düzeylerinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalgı ve meslek seçimlerini isteyerek yapanların güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ozan, Karabacak, Kızıldaş, Küçükoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini, öğrenme yaklaşımları tercihlerini ve öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Atatürk, Ağrı İbrahim Çeçen, Recep Tayyip Erdoğan üniversitelerinin eğitim fakülteleri 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 932 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, en çok, değiştirme öğrenme stiline sahiptirler. Öğrenme stilleri üniversite, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı ölçüde değişmezken, program değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenme yaklaşımları; üniversite ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı ölçüde değişmezken, program ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Altun (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin türev konusundaki akademik başarıları incelenmiş ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Ardından, öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarının ve öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans öğrenimi gören 2. ve 3. sınıf lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan bir tanesi öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarını belirlemeyi amaçlayan 25 test sorusundan oluşan bir başarı testidir. İkinci veri toplama aracı ise, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlayan Kolb tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliği kanıtlanan 12 maddeden oluşan “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları, 2015-2016 eğitim öğretim sezonunda uygulanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden; öğrencilerin türev konusundaki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Açışlı (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Artvin Çoruh Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 938 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada, veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında değişkenler açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %40,9’nun *özümseyen* öğrenme stiline, %31,2’sinin *ayrıştıran* öğrenme stiline, %15,9’nun *değiştiren* öğrenme stiline ve %11,9’nun *yerleştiren* öğrenme stiline sahip

oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, en yüksek puanı *analitiklik* alt boyutundan almışlardır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında sadece açık fikirlilik alt boyutunda son sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olduğu lise değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde meraklılık ve doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilirken, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Arslan ve Uslu (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma sürecinde 452 öğretmen adayına “Öğrenme Stilleri” ile “Liderlik Yönelimleri” ölçekleri ve kişisel bilgi formundan oluşan veri toplama aracı uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ve öğrenme stillerinin liderlik yönelimleri üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, yalnızca Edilgen Öğrenme Stili ile liderlik yönelimleri arasında negatif ilişkiler bulunurken, diğer öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasında pozitif ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Edilgen Öğrenme Stili ön plâna çıkan bireylerin öğrenme uygulamalarında pasif konumda bulunmaları sonucu, elde ettikleri bilgilerin eksik ve niteliğinin düşük olmasının bu bilgilerin yaşam deneyimlerine aktarıldığında yetersiz kalmasına yol açarak böylesi bir duruma neden olduğu söylenebilir.

Durukan (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 256 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri *Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği*, öğrenme stratejileri ise *Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerine ilişkin bilgiler frekans ve yüzdelerle belirtilmiş; öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki SPSS 16 programında Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin, sırasıyla *özümseyen, ayırıştırıcı, değiştiren, yerleştiren* öğrenme

stiline sahip oldukları ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenme stillerine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar alan yazınında yer alan araştırmaların çoğunluğunun sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının öğrenme stillerinden haberdar olması ve buna uygun öğrenme stratejilerini kullanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Aslan (2012), öğrenme stillerine uygun olarak tasarlanan sanal öğrenme ortamlarının, öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisinin belirlenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrenme stillerine uygun sanal öğrenme ortamını tasarlayarak, öğrenme stillerinin çevrimiçi olarak tespit edilebilmesi için bir platform hazırlamış ve öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı bir şekilde etkisine rastlanmadığı sonucuna ulaşılmış, ancak öğrenciler, sanal öğrenme ortamlarında ders işlenmesinin zevkli olduğunu belirterek görüşlerinde uygulamadan memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Alaçayır (2011), yapmış olduğu çalışmada, zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Zihin engelliler öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Rekabetçi Öğrenme Stili boyutunda genel lise, meslek lisesi ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları arasında genel liseden mezun olan öğretmen adaylarının lehine istatistiksel düzeyde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca, Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Eyüboğlu (2010), öğrenme-öğretme alanında sıklıkla incelenen bireysel farklılık değişkenlerinden stiller hakkında kavramsal bilgi vermek amacıyla yaptığı çalışmada “stil” kavramının gerek tanım gerekse sınıflandırma bakımından, araştırmacıların üzerinde pek de fikir birliğine vardıkları bir kavram olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, değişik stil türlerinden bilişsel stilin, öğrenme stiline, bilgiyi işleme stiline kimi zaman aynı kavramı işaret etmekte olduğunu, kimi zamansa aynı isimle farklı kavramların adlandırıldığını söyleyerek alandaki bu karmaşanın, araştırma bulgularını karşılaştırabilmeyi, genellenebilir sonuçlara varmayı güçleştirdiğini vurgulamıştır.

Şenyuva (2009), hemşirelik bölümünde okuyan bir grup öğrencinin öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stilleri ve öğrenme döngüsünün aşamaları ile öğrenme stilleri ve mezun oldukları okul ve bölüm değişkenlerine göre etkilerini incelemiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme döngüsünün soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem aşamalarını tercih ettiklerini ve öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul, mezun oldukları bölüm değişkenleri açısından fark olmadığını söylemiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, eğitim ortamlarında soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem aşamalarına yönelik eğitim etkinliklerine yer verilmesi gerektiği hakkında önerilerde bulunmuştur.

Creech ve arkadaşları (2008) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen ve Öğrenci Beklentilerine Göre Öğrenme Stilleri” başlıklı nitel araştırmada öğrencilere haftada seçtikleri bir özel ders sırasında kendi öğrenmeleri, öğrenme stili kullanmaları konusunda günlük tutmaları istenmiştir. Sonuçlar, dersten sonra gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğrencilerin ilk beklentilerinin ve tutumlarının önemine işaret etmiştir. Araştırma bulgularına göre, uygulamalardan endişe duyan öğrenciler, daha düşük kazanımlar elde etmektedirler. Derslerde öğretmenlerin en iyi ve en kötü yönleri ile öğrencilerin en iyi ve en kötü yönleri arasındaki uyumun önemli olduğu görülmüştür.

Bolat (2007)’ın yapmış olduğu “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon Başarı Düzeyleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Motivasyonu Anketi ve Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ağca (2006), hipermedya ortamlarda öğrenme stillerine dayalı farklı gezinti yapılarının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada örneklem olarak seçtiği gruplara ön-test uygulandıktan sonra, her bir öğrenme stiline

uygun nitelikte ve farklı yapılarda hazırlanan web siteleri ile 2 haftalık bir öğretim sağlanmıştır. Uygulama sonunda ise son-test uygulanmıştır. Genel itibariyle özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireyler doğrusal yapıda, yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler doğrusal olmayan yapıda, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin doğrusal yapıda ve son olarak ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan bireylerin ise doğrusal olmayan yapıda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Babadoğan ve Arslan (2005), “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi” adlı makalelerinde, 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri profillerini belirleyerek, yaşa ve cinsiyete göre öğrenme stillerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi ve öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, Kolb öğrenme stili envanterini kullanan araştırmacıların elde ettiği sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğunun ayırıştırıcı ve daha sonra özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrenenler, derslere göre düzenlenen program anlayışının istediği tipine uygun olduğu tespit edilmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenenler ise bilgi kaynağını öğretmen olarak görürler. Yapılan çalışmaya göre, öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili bilgilendirmeye yönelik çalışmalar, onlara hem sınıflarındaki öğrenci profillerini belirlemelerinde hem de uygun öğretim yöntemlerini kullanmalarında önemli katkılar sağlayacaktır.

Kılıç ve Karadeniz (2004), “Cinsiyet ve Öğrenme Stiline Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi” adlı makalelerinde, öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisini incelemiştirler. Bu bağlamda, araştırmanın amacı da, internet ortamında; öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili gibi bireysel farklılıklarının, bu ortamlarda kullandıkları gezinme stratejilerine başarılarına olan etkisine olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularının sonuçlarına göre, cinsiyetin ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarı üzerinde etkisi olmadığı gözlenmiştir. Başarının gezinme stratejisinden, cinsiyetten ve öğrenme stiline bağımsız olarak yüksek çıkması, sitenin yapısının her öğrenme stiline sahip öğrenciye uygun olarak tasarlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örneklemi, Bolu’da ve Mardin’de

bulunan iki ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha öğrenme stilleri ölçeğine göre *katılımcı*, *bağımlı* ve *bağımsız* öğrenenler biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi başarıları, onların karne notlarına göre belirlenmiştir. Tüm derslerde katılımcı ve bağımsız öğrenme stili ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ve bu durumun araştırmada seçilen her iki ilde de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2002)'in “Baskın Öğrenme Stillerinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri eşleştirmelerinin Türkiye koşullarında ve yükseköğretim düzeyinde web temelli öğrenme ortamında uygulanabilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesi'ne devam eden 118 öğrenci denek grubunu oluşturmuştur. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile araştırmacı tarafından her bir öğrenme stili için geliştirilen uygun öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı araştırmanın sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümleyici öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin sayısı oldukça az bulunmuştur. Öğrenme stilleri ile tercih edilen öğrenme etkinlikleri arasında neden-sonuç ilişkisinin olmadığı ulaşılan başka bir sonuçtur. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğrenme etkinliklerinin onların başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmıştır.

Baran (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoklu yetenek öğrenme-öğrenme tipleri ile bölüm, cinsiyet, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumları arasında önemli farklılıklar olduğu saptanmış, bölümler ile görsel, müziksel, matematik-mantık, işsel ve sosyal yetenekleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlara göre, çoklu yetenek-zekâ ile kızların ve anne babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine, annesi çalışmayan öğrenciler ve aylık gelir düzeyi aleyhine anlamlı farklara rastlanmıştır. Öğrenme tipleriyle bağdaşmayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Caine (1997), yapmış olduğu araştırmada, öğrenme stillerinin, sosyal bilgiler dersine karşı olan tutuma etkisi incelenmiştir. 51 kişi üzerinde yapılan çalışmada öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile

belirlenmiş ve stiller görsel, uzamsal, devinimsel olarak gruplandırılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre derse yönelik tutumların arttığı ve kızların daha çok görsel öğrenmeye yatkın olmakla birlikte derse karşı tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Matthews (1996), “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Algıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, lise öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu ilişki, öğrencilerin, cinsiyetine, etnik kökenine ve sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma, farklı sınıflara devam eden 6218 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin toplandığı bir öğrenci kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri, etnik kökenleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, bir başka deyişle akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında da bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılım sağlayan farklı bölümlerden mezun, 22-49 yaş aralığından 62 kadına ve 42 erkeğe Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri’ni uygulamışlardır. Envanteri Türkçe’ye çevirip güvenilirliğini test etmişlerdir. Envanterden elde edilen sonuçlara göre sosyal bilimlerden mezun olanlar %73 oranla, fen bilimlerinden mezun olanlar ise %74 oranında “özümseyen” öğrenme stilinde; Mühendislik alanında ise %83 oranında “ayrıştırıcı” öğrenme stilinin baskın olduğu tespit edilmiştir.

Dunn, Giannitti, Murray, Rossi, Quinn (1990), öğrenme stillerinin, öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma, Amerikan ortaokul öğrencilerinin sosyal çalışmalarında yalnız ya da arkadaşlarıyla birlikte öğrenme tercihlerine bağlı olarak akademik başarıları ve tutumları ölçülmüştür. Analizler tek başına öğrenme koşulları altında yalnız öğrenmeyi tercih eden öğrenciler ile arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bununla beraber, herhangi bir tercihi olmayan öğrencilerin de tek başlarına öğrenme durumlarında, arkadaşlarıyla birlikte öğrenme durumlarından daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca, kendi öğrenme durumlarını kendileri tercih eden

öğrencilerin daha olumlu tutumlar geliştirdikleri; tercihleri olmayan öğrencilerin yalnız öğrenme durumlarında daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Hiçbir tercihi olmayan yetişkinlerin de bağımsız olarak daha iyi öğrendikleri saptanmıştır.

Felder ve Silverman (1988), araştırmalarında bir öğrenme stili modeli tasarımı ve modeli açıklayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda özellikle mühendislik öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerine tavsiyelerde bulunulmuş ve öğrenme stillerinin öğrenilmesi ile hem öğrenenler için etkili, hem de öğreticiler için rahat olan bir öğretim biçiminin, doğal nispeten ve sorunsuz bir şekilde gelişeceği ve daha sonra ortaya çıkan öğrenme kalitesi üzerinde şiddetli bir etki yaratacağı vurgulanmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3 YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Gerçek bilgiler, gözlemler ve deneylere bağlı olarak ortaya çıkan bilgilerdir. Gerçekler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için uygun istatistiksel yöntemler kullanılır ve sonuçları sayısal olarak ifade edilir (Çepni vd., 1994) . Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve akademik özgüvenleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılacaktır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama, ilişkisel tarama modelleri şeklinde de yapılabilir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar; 2005). Bu araştırma kapsamında araştırmanın örneklemini oluşturan Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi 'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından ilişkisel tarama modeli kullanarak veriler toplanmıştır.

#### 3.2 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada, Şeker (2013) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “öğrenme stilleri ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, iki bölümden ve toplam 77 sorudan oluşmaktadır. A bölümünde Çalışma aktiviteleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Çalışma aktiviteleri bölümünde toplam 34 soru bulunmaktadır. 5’li likert tipindeki sorular; Nadiren veya hiç yapmam (1), Bunu bazen yaparım (2), Bunu düzenli yaparım (3) Bunu genellikle yaparım (4) ve Neredeyse her zaman yaparım (5) olarak puanlanmıştır. B bölümünde ise çalışma güduları ve çalışmaya yönelik görüşler konusunda sorular bulunmaktadır. “B1 Çalışma Güduları” ile ilgili 21 soru ve “B2 Çalışmaya Yönelik Görüşler” ile ilgili 22 soru bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde düzenlenen sorularda, tamamen karşıyım (1), birçok bölümüne karşıyım (2), kararsızım veya bilmiyorum (3), Birçok kısmıyla aynı görüşteyim (4) ve Tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır.

Akademik özgüven ölçeği, Kalkan, Bakioğlu ve Toprak (2019) tarafından geliştirilmiştir. Akademik öz yeterlilik inancı, akademik sosyal yeterlilik, akademik

itibar, akademik motivasyon, akademik sosyal doyum olmak üzere 5 boyuttan ve toplam 25 sorudan oluşmaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipte oluşturulmuştur. Araştırmaya katılanların her birinin ifadeye katılma düzeyleri; (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum şeklinde puanlandırılmıştır.

### **3.3 Verilerin Toplanması**

Bu araştırma, 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırma için gönüllü olan öğrencilere araştırma formu 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde ulaştırılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, 6 haftalık bir süreç içerisinde elde edilmiştir. Anket uygulanmadan önce araştırmanın amacı öğrencilere açıklanmış ve dikkat edilmesi gereken noktalar söylenerek gerekli uyarılar yapılmıştır. Anketin cevaplanmasında gönüllülük esası öne alınmıştır. Gönüllü öğrencilere anket formu ulaştırılmış, soruların dikkatli bir şekilde okunarak cevaplanması istenmiştir. Sorularda herhangi bir doğru cevabın olmadığı, her öğrencinin kendisine en uygun gelen cevabı işaretlemesi istenmiştir. Öğretmen adaylarına ölçek sorularını cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Ölçek sorularına verilen cevaplar yaklaşık olarak 30-35 dakika civarında sürede yapılmıştır.

### **3.4 Verilerin Analizi**

Verilerin analizine geçmeden önce öğretmen adayları tarafından doldurulmuş “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve “Akademik özgüven ölçeği” nin doğru bir şekilde doldurulup doldurulmadığı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Yanlış ve ya eksik doldurulan ölçek formları araştırma kapsamı dışına alınmıştır. Daha sonra veriler bilgisayar ortamına girilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, alt problemler doğrultusunda uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Bulgular tablolara dönüştürülecek, literatür desteği ile tartışma kısmı yapılmıştır. Analiz sonuçları; yüzde, frekans şeklinde tablolarda ifade edilmiştir. Farklılıkların olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır.

## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

#### 4.1 Araştırmaya Katılan Bireylerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadınlar %79,3 (f=380) ve erkekler %20,7 (f=99) olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre dağılım tablo 4.1. 'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1** Cinsiyete göre dağılım

Cinsiyet	f	%
Erkek	99	20,7
Kadın	380	79,3
Toplam	479	100

Araştırma katılan öğretmen adayları gelir durumları değişkenine göre incelendiğinde kendilerini düşük seviyede olduğunu ifade edenler %67,6 (f=324), orta sevide olanlar %23,8 ve yüksek seviyede gelir durumuna sahip olanlar ise %8,6 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının gelir durumuna göre dağılımları Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2** Gelire göre dağılım

Gelir	f	%
1	324	67,6
2	114	23,8
3	41	8,6
Toplam	479	

Öğretmen adaylarının yaşları, öğrenim gördükleri sınıf, bilgisayarla tanışma yılları ve bilgisayar kullanırken iş veya ödev dışı kullanım saatlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Öğrencilerin %9,6'sı (f=46) 19 yaşında, %17,7'si (f=85) 20 yaşında, %16,3'ü (f=78) 21 yaşında, %16,9'u (f=81) 22 yaşında, %11,5'i (f=55) 23 yaşında ve %28,0'ı (f=134) 24 yaş ve üzerindedir.

Öğrencilerin %14,0'ı (f=679) 1. Sınıfta, %19,2'si (f=92) ikinci sınıfta, %15,2'si (f=73) 3. Sınıfta ve %51,6'sı (f=247) 4. Sınıfta öğrenim görmektedirler.

Öğrencilerin %7,7'si (f=37) bilgisayarla ilkökul öncesinde, %33,8'i (f=162) ilkökulda, %40,7'si (f=195) ortaokulda, %10,9'u (f=52) lisede ve %6,9'u (f=33) üniversitede tanışmışlardır.

Öğrencilerin iş veya ödev dışı olarak bilgisayar veya akıllı telefonda geçirdikleri süre incelendiğinde; %0,4 (f=2) 0 saat, %10,9 (f=52) 1 saat, %21,1 (f=101) 2 saat, %21,9 (f=105) 3 saat, %16,9'u (f=81) 4 saat ve %28,8'i (f=138) 5 saat ve üzerinde olduğu bulunmuştur.

**Tablo 4.3** Yaşa, sınıfa ve teknoloji kullanımına göre dağılım

Yaş	19	46	9,6
	20	85	17,7
	21	78	16,3
	22	81	16,9
	23	55	11,5
	24+	134	28
Sınıf	1	67	14
	2	92	19,2
	3	73	15,2
	4	247	51,6
Bilgisayarla tanışma	Okulöncesi	37	7,7
	İlkokul	162	33,8
	Ortaokul	195	40,7
	Lise	52	10,9
	Üniversite	33	6,9
İş veya ödev dışı bilgisayar kullanımı	0	2	0,4
	1	52	10,9
	2	101	21,1
	3	105	21,9
	4	81	16,9
	5+	138	28,8

#### 4.2 Ölçeklerden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçeklerden alınan genel puanların, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir. Toplam puanlar, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.4** Ölçeklerden alınan skorların cinsiyete göre karşılaştırılması

	<b>Cinsiyet</b>	<b>Ort ±SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Çalışma aktiviteleri	1	99,69±17,12	-1,83	0,07
	2	103,56±19,37		
Çalışma Güdüleri	1	78,16±9,24	0,729	0,47
	2	77,40±9,26		
Çalışmaya yönelik görüşler	1	83,28±12,42	0,725	0,47
	2	82,35±11,08		

### 4.3 Ölçeklerden Alınan Sonuçlar ve Bireylerin Gelir Değişkeni Arasındaki İlişki

Ölçeklerden alınan puanların, bireylerin gelir durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği, Tablo 4.5'te gösterilmiştir. Çalışma aktiviteleri ile toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grubu tespit edebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. “Çalışma güdüleri” ve “Çalışmaya yönelik görüşler” ile toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 4.5** Ölçeklerden alınan sonuçlar ve bireylerin gelir durumları arasındaki ilişki

	<b>Gelir Durumu</b>	<b>Ort ±SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Post-hoc</b>
Çalışma aktiviteleri	1	101,24±18,92	3,343	0,036	2>1
	2	105,94±19,00			
	3	106,20±18,16			
Çalışma Güdüleri	1	77,36±8,80	0,297	0,743	----
	2	77,80±10,53			
	3	78,44±9,05			
Çalışmaya yönelik görüşler	1	82,11±10,62	0,788	0,455	----
	2	83,26±13,45			
	3	83,98±10,78			

#### 4.4 Ölçeklerden Alınan Puanlar ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Ölçeklerden alınan puanların, bireylerin yaş değişkeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği, Tablo 4.6’te gösterilmiştir. Ölçeklerden alınan puanların, bireyin yaşına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “ANOVA” testi yapılmıştır. “Çalışma aktiviteleri”, “çalışma güdülleri” ve “çalışmaya yönelik görüşler” ile toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir.

**Tablo 4.6** Ölçeklerden alınan puanlar ve yaş değişkeni arasındaki ilişki

	Yaş	Ort ±SS	F	p
Çalışma aktiviteleri	19	100,91 ±17,72	1,479	0,195
	20	100,76 ±19,79		
	21	100,42 ±20,57		
	22	105,14 ±17,34		
	23	107,59 ±17,58		
	24+	102,69 ±18,99		
Çalışma güdülleri	19	77,48 ±9,67	0,218	0,955
	20	77,82 ±8,14		
	21	78,04 ±8,48		
	22	77,20 ±8,30		
	23	78,25 ±8,30		
	24+	77,07 ±11,06		
Çalışmaya yönelik görüşler	19	79,91 ±12,90	1,335	0,248
	20	83,32 ±10,02		
	21	84,28 ±10,40		
	22	80,89 ±10,71		
	23	83,29 ±9,75		
	24+	82,64±12,95		

#### 4.5 Ölçeklerden Alınan Puanlar ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Ölçeklerden alınan puanların, bireylerin sınıf değişkeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği, Tablo 4.7’te gösterilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanların, sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “ANOVA” testi yapılmıştır. “Çalışma aktiviteleri” ile toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerine göre 4. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında 4 sınıflar lehine ve 2. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında 2. Sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

“Çalışma güdülleri” ile toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çalışmaya yönelik görüşler” ile toplam puanlar arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmiştir ( $p<005$ ). Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testlerine göre 2. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında 2. Sınıflar lehine, 3. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında 3. Sınıflar lehine ve 4. Sınıflar ile 1. Sınıflar arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 4.7** Ölçeklerden alınan skorlar ve sınıf kriteri arasındaki ilişki

	Sınıf	Ort $\pm$ SS	F	p	Post-hoc
Çalışma aktiviteleri	1	100,91 $\pm$ 17,72	3,228	0,022	4>1 2>1
	2	100,76 $\pm$ 19,79			
	3	100,42 $\pm$ 20,57			
	4	105,14 $\pm$ 17,34			
Çalışma güdüleri	1	77,48 $\pm$ 9,67	0,71	0,546	----
	2	77,82 $\pm$ 8,14			
	3	78,04 $\pm$ 8,48			
	4	77,20 $\pm$ 8,30			
Çalışmaya yönelik görüşler	1	79,91 $\pm$ 12,90	6,657	0,048	1<2,3,4
	2	83,32 $\pm$ 10,02			
	3	84,28 $\pm$ 10,40			
	4	80,89 $\pm$ 10,71			

#### 4.6 Bilgisayar ve Akıllı Telefon Kullanımında İş ve Ödev Dışı Kullanım Değişkeni Arasındaki ilişki

Ölçeklerden alınan puanların, bireylerin bilgisayar ve akıllı telefon kullanımında iş ve ödev dışı kullanım değişkeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği, Tablo 4.8’te gösterilmiştir. Ölçeklerden alınan puanların, bireyin bilgisayar veya akıllı telefon kullanırken iş ve ödev dışı kullanımına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA (F) testi yapılmıştır. “çalışma aktiviteleri”, “çalışma güdüleri” ve “ çalışmaya yönelik görüşler” ile bilgisayar ve akıllı telefon kullanımında iş ve ödev dışı kullanım değişkeni arasında toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 4.8** Bilgisayar ve akıllı telefon kullanımında iş ve ödev dışı kriteri

	Saat	Ort ±SS	F	p
Çalışma aktiviteleri	0	100,00 ±0,00	1,17	0,323
	1	105,13 ±22,03		
	2	105,06 ±19,58		
	3	103,06 ±18,20		
	4	103,27 ±19,09		
	5	99,78 ±17,78		
Çalışma güdüleri	0	88,00 ±0,00	0,779	0,287
	1	77,08 ±8,43		
	2	78,43±8,57		
	3	77,38 ±8,60		
	4	77,46 ±8,32		
	5	77,14 ±10,95		
Çalışmaya yönelik görüşler	0	86,00 ±0,00	1,246	0,287
	1	85,17 ±9,18		
	2	83,02±10,70		
	3	82,71 ±9,74		
	4	82,81 ±11,27		
	5	80,87 ±13,55		

#### 4.7 Toplam puanlar ile Bilgisayarla Tanışma Yaşı Arasındaki İlişki

Ölçeklerden alınan puanların, bireylerin bilgisayarla tanışma yaşı değişkeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği, Tablo 4.9’te gösterilmiştir. Ölçeklerden alınan puanların, bireyin, bilgisayar ile tanışma yaşına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “ANOVA” testi yapılmıştır. “çalışma aktiviteleri” ve “çalışma güdüleri” boyutunda toplam puan ile bilgisayarla tanışma yaşı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. “çalışmaya yönelik görüşler” boyutu ile bilgisayarla tanışma yaşı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuç olarak bilgisayarla ilkokulda tanışanlarla, okul öncesinde tanışanlar arasında ilkokulda tanışanlar lehine; ortaokulda tanışanlarla, okul öncesinde tanışanlar arasında ortaokulda tanışanlar lehine ve üniversitede tanışanlarla, okul öncesinde tanışanlar arasında üniversitede tanışanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir

**Tablo 4.9** Toplam puanlar ve bilgisayarla tanışma yaşı arasındaki ilişki

	Yaş	Ort ±SS	F	p	Post-hoc
Çalışma aktiviteleri	Okul Öncesi	105,59 ±18,66	0,656	0,623	----
	İlkokul	102,17 ±17,57			
	Ortaokul	102,03 ±20,11			
	Lise	105,81 ±18,09			
	Üniversite	102,36 ±20,68			
Çalışma güdüleri	Okul Öncesi	74,78 ±9,61	2,26	0,062	----
	İlkokul	78,37 ±8,35			
	Ortaokul	78,11 ±9,04			
	Lise	75,12 ±12,03			
	Üniversite	77,24 ±8,57			
Çalışmaya yönelik görüşler	Okul Öncesi	78,38 ±12,46	3,602	0,007	1<2,3,5
	İlkokul	82,65 ±10,89			
	Ortaokul	83,51 ±10,12			
	Lise	79,25 ±15,19			
	Üniversite	86,15 ±10,58			

#### 4.8 Öğrenme Stilleri ile Akademik Özgüven Arasındaki Korelasyon

Tablo 4.10'da, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile öğrenme stilleri ile başarı arasında korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Akademik özgüven ile çalışma aktiviteleri yüksek bir korelasyon tespit edilmiştir.

**Tablo 4.10** Öğrenme stilleri ile akademik özgüven arasındaki korelasyon

Öğrenme Stilleri	Çalışma aktiviteleri	Çalışma Güdüleri	Çalışmaya Yönelik Görüşler
Akademik özgüven	0,72	0,61	0,69

#### 4.9 Öğrenme Stili ile Akademik Özgüven Arasındaki Varyans Analizi

Katılımcıların öğrenme stillerine bağlı olarak akademik özgüvenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11'de gösterilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine bağlı olarak akademik özgüvenleri arasında anlamlı istatistiksel olarak anlamlı

bir ilişki olduğunu göstermektedir. Farkın nereden kaynaklandığını bulmak için yapılan fark denetimi analizi sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11** Öğrenme stili ile akademik özgüven arasındaki varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup İçi	5,222	5	1,044	3,333	0,008
Gruplar Arası	33,196	474	0,313		
Toplam	38,415	479			

Çalışmanın sonuçları, Çalışma aktiviteleri boyutuna ait öğrenme stilleri verileri öğretmen adaylarının akademik özgüvenlerinin; çalışma güduları ve çalışmaya yönelik görüşleri öğrenme stilleri verileri öğretmen adaylarının akademik özgüvenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 4.12** Fark denetimi analiz sonuçları

Bağımlı değişken	Öğr. Stili(I)	Öğr.Stili(II)	Fark (I-II)	p
Akademik özgüven	Çalışma Aktiviteleri	Çalışma Güduları	0,573	0,021
		Çalışmaya Yönelik Görüşler	0,612	0,010

## BÖLÜM 5

### 5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanlar, birbirlerinden değişik düşünürler, öğrenirler ve üretirler. Öğrenme biçemi; bireyin öğrenmedeki özel değişikliğidir. Bu farklılık; bilgiyi algılama, anlama, işleme, dönüştürme, karar oluşturma ve tepkimede bulunma süreçlerinde ortaya çıkar ve bireylerin öğrenme süreçlerini direkt etkiler. Her öğrenci, değişik öğrenme biçemlerine sahip olduğu gibi; öğrenciler, birden fazla öğrenme stiline sahip olabilmektedirler. Öğrencinin sahip oldukları öğrenme stillerinin seviyeleri değişiklik gösterebilmektedir.

Çalışmada, rekabetçi ve işbirlikli öğrenme tarzı seviyesi yüksek düzeyde bulunur iken, *pasif*, *katılımcı*, *bağımlı* ve *bağımsız* öğrenme biçemi orta düzeyde bulunmuştur. Bilgin ve Bahar, öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili seviyelerini yüksek olarak bulmuşlardır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının, öğrenme ortamında bulunan diğer bireylerle etkileşimde olduklarını, değişik hedeflerin ortaya koyulduğu, paylaşıldığı, problemlere çözüm yollarının üretildiği, grup hâlinde konular hakkında pek çok sorunun ve cevabın üretildiği ortamları tercih ettiklerini göstermektedir. Çalışmada, akademik özgüven ile pasif öğrenme stili arasında negatif, katılımcı öğrenme tarzı arasında ise pozitif yönde olmak üzere anlamlı seviyede ilişki bulunmuştur. Sonuçlar, alanyazın tarafından desteklenmektedir. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, öğrencilerin öğrenme stillerinin, akademik özgüvenleri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç, öğrencilerin sahip oldukları pasif öğrenme stili düzeyi arttıkça akademik özgüvenlerinin azaldığını, katılımcı öğrenme tarzı düzeyi arttıkça akademik özgüvenlerinin arttığını göstermektedir.

Katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin akademik özgüvenlerinin; pasif, bağımsız, işbirlikli, rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik özgüven düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, Ritchie tarafından belirtildiği gibi buldukları öğrenme atmosferinin bir parçası olmak isteme, sınıf ortamında ve faaliyetlerde bulunmaktan zevk duyma, dersin hakkını vererek gerekli öğrenmeleri, tecrübeleri kazanmaya çalışma, seçtiği derslerde yapılan etkinliklerde görev almaya çalışma misil katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin benimsedikleri hususiyetlerin, akademik özgüven noktasında önemli olduğunu ve bu

özelliklerin, akademik özgüven seviyesini arttırdığını göstermektedir. Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin, birbirlerinden farklı öğrenim stillerine sahip olmalarının yanında, farklı dersler için farklı öğrenim stilleri benimseyebilecekleri ve bu durumun, başarı üzerinde etki oluşturabileceği görülmüştür.

Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, çalışmamızın sonuçları ile doğrudan olmasa da, dolaylı bir şekilde uyumludur. Bir başka deyişle, söz konusu çalışma, öğrenme stillerini akademik başarı boyutunda ele almış, bizim çalışmamızda ise akademik özgüven noktasına odaklanılmıştır.

Ozan, Karabacak, Kızıldaş, Küçüköğlü (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini, öğrenme yaklaşımları tercihlerini ve öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Öğrenme yaklaşımları; üniversite ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermezken, program ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farklı kriterler açısından değerlendirilen bu çalışma, çalışmamız ile benzer bir sonuç göstermektedir.

Çalışmamızın sonuçları ile uyumlu olan bir başka çalışma da, Altun (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin türev konusundaki akademik başarıları incelenmiş ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerden; öğrencilerin türev konusundaki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin türev konusundaki akademik başarılarının, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Çalışmamızın sonuçları ile zıt olan bir çalışmada, Yıldırım (2012), öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek, sanal dünya ve web temelli ortam olmak üzere iki ortamda akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bahar ve Sülün (2011) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek, cinsiyet ile öğrenme stili arasında bir ilişki ile öğrenme stiline göre akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığı

tespit edilmiştir. Cinsiyet ile öğrenme stili arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının da, çalışmamızın sonuçları ile zıt olduğu görülmektedir.

Yenice ve Saraçoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, “sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak” amaçlanmıştır. *Gregorc Öğrenme Stili Envanteri* kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Gregorc tarafından geliştirilen ve Ekici (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek ile toplanan veriler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının Fen’e yönelik başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Akademik özgüven; bireyin ve içinde bulunduğu pek çok çevresel faktörün etkisindedir: *Öğretmen adaylarının ilgileri, değerleri, yetenekleri çevresel tercihleri, öğretmen tutumları, çalışma alışkanlıkları*. Bu faktörlerden biri, öğrenme stilleridir. Öğrenme stillerinin; iletişimi alma, işleme ve içselleştirme yollarını kapsadığı düşünüldüğünde, akademik özgüvenin, öğrenme stilleri ile ilişkisiz olduğu kabul edilemez. Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre akademik özgüvenleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen adayının, *ayrıştıran, değiştiren, özümseyen* ya da *yerleştiren* öğrenme stiline sahip olması, akademik özgüven durumunu etkilememektedir. Bulunan bu sonuç, öğrenme stiline, akademik özgüven üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığına dair olarak elde edilen bazı araştırma bulguları ile tutarlıdır (Bahar, Özen, Gülaçtı, 2009; Kılıç ve Karadeniz, 2004).

Elde edilen bulgular sonucunda bir takım öneriler geliştirilebilir. Araştırmamız kapsamındaki anketlerin stressiz ve sakin bir ortamda doldurulması sağlanabilir. Verilerimiz sonucunda, öğretmen adaylarının, birbirlerinden değişik öğrenim stillerine sahip olmalarının yanı sıra, farklı ders kategorileri için değişik öğrenim tarzları benimseyebilecekleri ve bu durumun da, akademik özgüven üzerinde etki oluşturabileceği görülmüştür.

Verilere dayanarak, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri, bireysel niteliklere ve sosyal ihtiyaçlara göre yapılandırılabilir. Öğrenimin; birey ve sınıf olarak eğitim verenler, koordinatörler, eğitim komisyonlarınca etkin izlenimi ve öğretmen adaylarının

eğitim ile etkileşimleri nedeni ile adayların, kent ve bölge yaşamlarına doğrudan doğruya iştirakleri bağlamında desteklenmeleri dikkate alınmalıdır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklara ve öğrenme stillerine dayalı eğitim konularında yetişmelerini sağlayacak uygulama tasarımları oluşturulmalıdır. Bu tasarımlarda özellikle uygulamaya dönük işler plânlanmalı, öğretmen adaylarının, öğrenme stillerine dayalı eğitim konusunda yetişmiş ve yetkin bireyler olarak eğitilmeleri sağlanmalıdır.

Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin etkisini araştıran çalışmalar yapılmalı, bu araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ile mevcut araştırma sonuçlarının tutarlılığı incelenebilir. Öğrenme stillerine uygun öğrenme materyali geliştirilebilir ve tüm alanlarda örnek çalışma olarak bu materyalden yararlanılabilir. Araştırmanın örneklemini, üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Değişik yaş ve öğretim basamaklarında çalışmanın tekrarlanması, ilgili parametrelerin yeni baştan test edilmesi, sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi aşamasında değişik envanterlerin kullanılması, daha kapsamlı veri toplanmasına yardım edebilir. Öğretmen adaylarının, öğrenme stillerini akademik yaşantılarında kullanabilecekleri düşünülüğünde, derslerde bu konu ile ilgili izlenmesi gereken çeşitli yollar öğrencilere verilmelidir. Öğretmen adayları, akademik yaşantılarında kendi öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleyerek, derslerinde uygun öğretim şekillerini kullanabilmeleri konusunda öğretim elemanlarınca teşvik edilmelidirler. Öğretmen adayları; akademik yaşantılarında derste kullanacakları öğretim yöntemini belirlerlerken, öğrencilerinin öğrenme stillerini dikkate almaları gerektiğinin bilincinde olmalıdırlar. Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenip, her sene aynı öğrencilere bir kez daha aynı öğrenme stili ölçeği uygulanarak son sınıfa geldiklerinde dört senenin karşılaştırılması yapılarak, dört senelik lisans eğitimleri boyunca öğrenme stillerinde değişiklik olup olmadığı araştırılabilir. Başka plâftformlarda öğrenim görenler üzerinde bu çalışma uygulanarak, yükseköğretime farklı alanlardan gelen öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişki belirlenebilir. Sonuç olarak, Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005)'nun belirttikleri gibi; öğrenme stili değişkeninin doğru tanımlanması, eğitime ve akademik özgüvene önemli katkılarda bulunabilir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini bilmek ve onlara uygun uygulamalarlar oluşturarak, nitelikliliği arttırmak mümkün olacaktır. Bir öğretim dönemine başlamadan önce öğrencileri tanımak ve onların ihtiyaçlarını saptamak için

öğrenme stilleri ölçekleri kullanılabilir. Böylece, hedef kitlenin bireysel özgünlükleri ve bu özgünlüklere uygun eğitim şartları oluşturulabilir. Öğretilecek konu alanlarına yönelik etkinliklerin ve ortamların, öğrenci gereksinimlerine yanıt verecek nitelikte olması gerekir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik değişik kuramsal yapılar üzerinden hareketle, ülkemizin kültürel-sosyal-eğitsel yapısına uygun ölçekler geliştirilmelidir. Her bireyde bazı öğrenme stilleri, diğer stillere nazaran daha baskın durumdadır. Bu stil konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılabilir. Bu farkındalık kazandırma süreci, aynı zamanda egemen olmayan tarzların geliştirilmesine odaklanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açışlı, S.** (2015). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, Haziran.
- Açışlı, S.** (2016). “Investigation of Class Teacher Candidates' Learning Styles and Critical Thinking Dispositions”, *Elementary Education Online*, 15(1).
- Ağca, R. K.** (2006). *Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stilllerine Dayalı Farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Akkoyunlu, B.** (1995). “Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Aksoy, U.** (2019). *Farklı Klasmanlarda Görev Yapan Futbol Hakemlerinin İletişim Becerileri ve Özgüven Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Alaçayır, S.** (2011). *Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altıntaş, E. Gültekin, M.** (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları*, Aktüel Yayınları.
- Altun, H.** (2016). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Türev Konusundaki Akademik Başarıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arslan, H. Uslu, B.** (2014). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişki”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 173.
- Aslan, A.** (2012). *Öğrenme Stilllerine Uygun Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Aşkar, P. Akkoyunlu, B.** (1993). “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, *Eğitim ve Bilim*, 17(87).
- Auyeung, P. Sands, J.** (1996). “A Cross Cultural Study of The Learning Style of Accounting Students”, *Accounting and Finance*, 36.
- Aydoğdu, M. Kesercioğlu, T.** (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- Babadoğan, C. Arslan, B.** (2005). “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş İlişkisi”, *Eğitim Araştırmaları*, 21.
- Bachman, J.G. O'Malley, P.M.** (1977). “Self-Esteem in Young Men: A Longitudinal Analysis of The Impact of Educational and Occupational Attainment”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35.
- Bahar, H. H. Özen, Y. Gülaçtı, F.** (2009). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Branşa Göre Akademik Başarı Durumları ile Öğrenme Stillерinin İncelenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1).
- Bahar, H. H. Sülün, A.** (2011). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 19, No 2, Mayıs.
- Ballinger, R. Ballinger, V.** (1982). “Steps in Managing The Diagnosticprescriptive Process in The Foreign Language Classroom”, *Student Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*, Editor: J. W. Keefe, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Baran, A.** (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Barmeyer, C.I.** (2004). “Learning Styles and Their Impact on Cross-Cultural Training: An International Comparison in France, Germany and Quebec”, *International Journal of Intercultural Relations*, 28.

- Başıoğlu, S.T.** (2007). *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Ankara.
- Biedenbender, A. J.** (2012). *An Exploratory Study of Learning Styles in the Elementary Music Classroom*, Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Bilgin, İ. Durmuş, S.** (2003). “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3, 2.
- Bilgin, O.** (2011). *Ergenlerde Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bloom, S.L.** (1995). “Creating Sanctuary in The School”, *Journal for a Just and Caring Education*, 4.
- Bolat, N. K.** (2007). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon Başarı Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Budakoğlu, I.İ. Babadoğan, C.** (2011). “1998-2008 Yılları Arasında Sağlık Alanında Eğitim Gören Öğrencilerle Yapılan Öğrenme Stil Çalışmalarında Kullanılan Ölçekler”, *Tıp Eğitim Dünyası*, 30.
- Burger, J.M.** (2006). *Kişilik*, Çeviren: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, Kaknüs Yayınevi, İstanbul.
- Byrne, B.M.** (1984). “The General Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct-Validation Research”, *Review of Educational Research*, 54.
- Byrne, B.M.** (1986). “Self-Concept/Academic Achievement Relations: An Investigation of Dimensionality, Stability, and Causality”, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18.
- Byrne, B.M. Shavelson, R. J.** (1986). “On The Structure of The Adolescent Self-Concept”, *Journal of Educational Psychology*, 78.
- Caine, D.** (1997). <http://www.socialstudies.com/research/attitude/caine97.htm>.

- Can, Ş.** (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41.
- Cano, J. Garton, B.L.** (1994). “The Relationship Between Agriculture Preservice Teachers’ Learning Styles and Performance in A Methods of Teaching Agriculture Course”, *Journal of Agricultural Education*, 35(2).
- Ceylan, A.** (2017). *Ergenlerde Mükemmeliyetçi Benlik Sunumunun Özgüven ile İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Chapelle, C. Roberts, C.** (1986). “Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as A Second Language”, *Language Learning*, 36.
- Cohen, A.** (1984). “Studying Second-Language Learning Strategies: How do We Get the Information?”, *Applied Linguistics*, 5.
- Creech, A. Papageorgi, I. Duffy, C. Morton, F. Hadden, E. Potter, J.** (2008). “Investigating Musical Performance: Commonality and Diversity Among Classical and Non-Classical Musicians”, *Music Education Research*, 10(2).
- Crocker, J. Major, B.** (1989). “Social Stigma: The Affective Consequences of Attributional Ambiguity”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60.
- Cüceloğlu, D.** (2011). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, T.** (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Çelik, F. Şahin, H.** (2011). “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyleri Bakımından Öğrenme Stillерinin İncelenmesi”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31.
- Çelik, İ.** (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Çepni, S., Ayas, A. ve Özbay, Ö.**(1994) Eğitim araştırmalarında kullanılan metotlar üzerine tartışma-1.*Akademik Yorum Dergisi*. 2, 212-215.
- Çiğdemoğlu, S.** (2006). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Akran Baskısı, Özsaygı ve Dışadönüklük Kişilik Özelliklerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirbaş, M. Yağbasan, R.** (2007). “Sosyal Öğrenme Teorisinin, İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerindeki Akademik Benlik Kavramı Puanlarının Kalıcılığına Etkisi”, *Bilig*, 43.
- Duman, B.** (2010). “Beyin Temelli Öğrenmenin Farklı Öğrenme Stillerindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4).
- Dunn, R.** (1990). “Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles”, *Educational Leadership*, 48(2).
- Dunn, R. Giannitti, M.C. Murray, J.B. Rossi, I. Quinn, G.G. P.** (1990). “Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudents”, *The Journal of Social Psychology*, 130, 4.
- Durukan, E.** (2013). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/1.
- Ekici, G.** (2002). “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(123).
- Eldelklioğlu, J.** (2004). “Çocuklarda Özgüven Gelişimi”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Ergür, D.O.** (2010). “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerinin Öğrenme Stillerine Etkisi ve Öğretim Sürecine Yansıması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39.
- Eyüboğlu, F.** (2010). “Eğitimde Stil Kavramına İlişkin Bir İnceleme”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3).

- Felder, R. M. Silverman, L. K.** (1988). "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Engineering Education*, 78(7).
- Feltz, D.L.** (1998). "Self-Confidence and Sports Performance", *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 16.
- Fleming, N.D.** (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*, Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming.
- Gencel, E.İ.** 2006. Öğrenme Stilleri, Deneysmsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişim Düzeyi, Doktora Tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencel, İ. E.** (2007). "Kolb'un Deneysmsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçe'ye Uyarlama Çalışması", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2).
- Genç, M. Kocaarslan, M.** (2013). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2.
- Ghaith, G.** (2003). "Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation", *Bilingual Research Journal*, 27(3).
- Grasha, F.A.** (1972). "Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classrooms Methods", *American Psychologist*, 27.
- Guild, P.** (1994). "Making Sense of Learning Styles", *The School Administrator*, 51.
- Güven, M.** (2006). "Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.
- Hansen, J. Stansfield, C.** (1981). "Relationship of Field Dependent-Independent Cognitive Styles to Foreign Language Achievement", *Language Learning*, 31.
- Hasırcı, Ö.K.** (2006). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği", *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1).

- Hawk, T.F. Shah, A.J.** (2007). "Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1).
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm>, Erişim Tarihi: 28.10.2020.
- Joy, S. Kolb, D.A.** (2009). "Are There Cultural Differences in Learning Style?", *International Journal of Intercultural Relations*, 33.
- Kalkan, A., Bakioğlu, F., Toprak, Y.** Akademik Özgüven Ölçeğinin (Aöö) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 319-342.
- Karadağ, H.** (2018). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karasar, N.**, (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ.** (1998). *Kişilik ve Özgüven*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Keleş, E. Çepni, S.** (2006). "Beyin ve Öğrenme", *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 3(2).
- Kılıç, E.** (2002). "Baskın Öğrenme Stillерinin Öğrenme Etkinliklerindeki Tercihlere ve Akademik Başarıya Etkisi", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 1.
- Kılıç, E. Karadeniz, Ş.** (2004). "Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisine ve Başarıya Etkisi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3.
- Kocaarslan, B.** (2009). *Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kolb, A.Y. Kolb, D.A.** (2005). "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Learning in Higher Education", *Academy of Management Learning and Education*, 4(2).
- Kolb, D.** (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kolb, D.A. Kolb, A.Y.** (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*, Experience Based Learning Systems.
- Kurtuldu, P.S.** (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Major, B. Sciacchitano, A. M. Crocker, J.** (1993). “In-Group vs. Out- Group Comparisons and Self-Esteem”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19.
- Marshall, C.** (1990). “The Power of The Learning Styles Philosophy”, *Educational Leadership*, 48(2).
- Matthews, D.B.** (1996). “An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students”, *Clearing House*, 69, 4.
- McCarthy, B.** (1990). “Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools”, *Educational Leadership*, 48(2).
- McQueen, H. Creech, A.** (2018). “Teachers’ and Students’ Music Preferences for Secondary School Music Lessons: Reasons and Implications”, *Music Education Research*, 20(1).
- Messick, S.** (1994). “The Matter of Style: Manifestations of Personality in Cognition, Learning and Teaching”, *Educational Psychologist*, 29.
- Mutlu, M. Aydoğdu, M.** (2003). “Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13).
- O’Mara, A.J. Marsh, H.W. Craven, R.G. Debus, R.L.** (2006). “Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis”, *Educational Psychologist*, 41.
- Osborne, J.W.** (1997). “Race and Academic Disidentification”, *Journal of Educational Psychology*, 89(4).

- Ozan, C. Karabacak, N. Kızıldaş, E. Küçüköğlü, A.** (2017). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3).
- Özdemir, A. Aydın, N. Akar Vural, R.** (2009). “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Algısı Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26.
- Özdemir, M. Yıldız, A. M.** (2015). “The Effect of Educational Videos Presented In Two Different Content Stream On Motivation and Achievement of Students With Visual Learning Styles (İki Farklı İçerik Akışında Sunulan Eğitsel Videoların Görsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi)”, *Theory and Practice in Education (Eğitimde Kuram ve Uygulama)*, 11(1), 104-124 ISSN: 1304-9496.
- Pearlin, L.I. Schooler, C.** (1978). “The Structure of Coping”, *Journal of Health and Behavior*, 19.
- Peker, M.** (2003). “Kolb Öğrenme Stili Modeli”, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Porter, J. R. Robert, E. W.** (1989). “Developments in Research on Black Identity and Self-Esteem: 1979-1988”, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T2.
- Pullmann, H. Allik, J.** (2008). “Relations of Academic and General Self-Esteem to School Achievement”, *Personality and Individual Differences*, 45.
- Reid, J.M.** (1987). “The Learning Style Preferences of ESL Students”, *Tesol Quarterly*, 21 (1).
- Rosenberg, M. Schooler, C. Schoenbach, C. Rosenberg, F.** (1995). “Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes”, *American Sociological Review*, 60(1).
- Senemoğlu, N.** (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 11. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

- Skaalvik**, E.M. (1990). "Gender Differences in General Academic Self-Esteem and in Success Expectations on Defined Academic Problems", *Journal of Educational Psychology*, 82(3).
- Soykan**, Ö. (2019). *Halk Oyunlarının Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Özgüven Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya.
- Sözer**, E. (2015). *Çok Seçenekli Performans Görevlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Özgüven ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sternberg**, R.J. (1998). "Styles of Thinking and Learning", *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2).
- Süral**, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şeker**, H. (2013). Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 62-87.
- Şenyuva**, E. A. (2009). "Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 58.
- Tatar**, E. **Tüysüz**, C. **İlhan**, N. (2008). "Kimya Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Akademik Başarılarıyla İlişkisi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).
- Umutlu**, Ç. (2010). *"Çocuk Dostu Okul" Projesi Kapsamında Olan ve Olmayan İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Özgüvenleri ile Zorbalık Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünlü**, H. **Taşkın**, S. **Elbaş**, N.Ö. (2015). "Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Biçemleri", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4).

- Ünlü, M. Karataş, S.** (2016). “Öğrenme Stratejisi Temelli Çevrimiçi Etkinliklerin Öğrencilerin Öğrenme Stratejisi Tercihlerine ve Bilişsel Yüklenmelerine Etkisi”, *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(5).
- Valentine, J.C. Dubois, D.L. Cooper, H.** (2004). “The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review”, *Educational Psychologist*, 39.
- Veznedaroğlu, R.L. Özgür, A.O.** (2005). “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri”, *İlköğretim Online*, 4(2).
- Wachelka, D. Katz, R.C.** (1998). “Reducing Test Anxiety and Improving Academic Self-Esteem in High School and College Students with Learning Disabilities”, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30.
- Yaman, Ç.** (2019). *Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Lisans Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazgan İnanç, B. Yerlikaya, E.E.** (2016). *Kişilik Kuramları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yenice, A. Saracaloğlu, A.S.** (2009). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Yıldırım, S.** (2012). *Sanal Dünya ve Web Temelli Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Motivasyonları ve Sosyal Bulunuşlukları Açısından Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Türkiye.

## EKLER

Sevgili öğrenciler. Bu çalışma, akademik bir amaçla yapılmaktadır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizlerden alınan veriler tamamen bilimsel bir amaçla kullanılacak olup hiçkimseye paylaşılmayacaktır. Soruların doğru ya da yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Her soruda sizin kişisel görüşlerinizi belirtmenizi rica ediyoruz. Çalışmaya yapacağınız katkılar için teşekkür ederiz.

Zeynep KÜPELİ  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### Demografik Özellikler

Cinsiyet

Erkek ( ) Kadın ( )

Yaşınız

19 ( ) 20 ( ) 21 ( ) 22 ( ) 23 ( ) 24+( )

Gelir Durumunuz

Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

Sınıfınız

1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

Bilgisayarla ne zaman tanıştınız

Okul öncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

Bilgisayar veya akıllı telefonu iş ya da ödev dışında kullanma süreniz

0 saat ( ) 1 saat ( ) 2 saat ( ) 3 saat ( ) 4 saat ( ) 5+saat ( )

## ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

### GİRİŞ

Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) öğrencilerin çalışmaları hakkında ve kendi öğrenmelerini nasıl algıladıklarını daha net anlamak için geliştirilmiştir. ÖSE çalışma stratejileri, motifler ve tutumları üzerindeki durumları içermektedir.

ÖSE iki bölümden oluşur: A ve B Her parçası yüksek eğitim çalışmaları ve eğitimi ile ilgili durum listelerinden oluşmaktadır. İfadelerle, öğrencilerin görüşleri alınır. Her durumun sizin için ne ölçüde geçerli olduğu göstermek istenir. Size sunulan 1 ile 5 arasında belirtilen ölçekte durumunuza uygun işaretleme yapmanız istenmektedir.

Belirtilen durumların doğru veya yanlış cevaplar ile bir ilgisi yoktur. Her insanın kendi fikir, görüş ve çalışma alışkanlıkları vardır. Bu çalışma, çalışma alışkanlıkları ve eğitime ilişkin görüşleri almayı amaçlamaktadır. Başka bir anlatımla her verilen dürüst bir cevap otomatik olarak doğru cevap anlamına gelir..

## Önemli

Her beyanı dikkatlice okuyunuz. Beyanın sizin için ne ölçüde geçerli olduğunu ölçekteki ilgili sayıyı çizerek gösteriniz.

A Bölümü	B bölümü
1 = Bu nadiren veya hiç yapmam	1 = Tamamen katılmıyorum
2 = Bunu bazen yaparım	2 = Çoğunlukla katılmıyorum
3 = Bunu düzenli yaparım	3 = Kararsızım veya bilmiyorum
4 = Bunu genellikle yaparım	4 = Çoğunlukla kabul ediyorum
5 = Nerdeyse her zaman yaparım	5 = Tamamen katılıyorum

## Bölüm A: Çalışma aktiviteleri

1. Ben bir ders kitabının her bir bölümünü madde madde ve ayrı ayrı olarak çalışırım	1	2	3	4	5
2. Konunun ana bölümlerini ezberleyinceye kadar tekrar ederim	1	2	3	4	5
3. Bir derste öğrendiklerimi ders dışındaki çalışmalarım da kullanırım	1	2	3	4	5
4. Eğer bir ders kitabında soru ve değerlendirmeler varsa, onlarla karşılaşır karşılamaz onların tümüne çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Tüm konuları aynı şekilde-biçimde çalışırım	1	2	3	4	5
6. Bir ders içerisinde ayrı ayrı verilen konuları birleştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Belirli bir olgunun temel özelliklerini ezberlerim.	1	2	3	4	5
8. Neyi hatırlayıp neleri hatırlamadıklarımın farkında değilim	1	2	3	4	5
9. En önemli şeylerin listesini yapıp ezberlerim	1	2	3	4	5
11. Öğretmen tarafından verilen konuları, amaçları, değerlendirme ve soruları çalışmalarım da vazgeçilmez kurallar olarak görürüm.	1	2	3	4	5
13. Bir bölüm veya makaledeki özel durumlar- olgular- arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
14. Günlük yaşamdaki olayları, derste edindiğim bilgilerden yararlanarak yorumlamayı denerim.	1	2	3	4	5
16. Ders içeriği ile ilgili, sadece derste verilen içeriği değil ayrıca diğer kaynakları da çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Bir teorideki bileşenleri ayrı ayrı analiz ederim.	1	2	3	4	5
19. Bir konuda yeterince bilgi sahibi olup olmadığını teşhis etmek betimlemek benim için çok zordur.	1	2	3	4	5
20. Bir test kitabına çalıştığım da, kendi öğrenmemdeki gelişimimi test etmek için, kendi kelimelerimle ana noktaları formüle etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Dersin birçok bölümünde, pratik yarar elde edeceğim şeylere özellikle dikkat ederim.	1	2	3	4	5
26. Dersin hedeflerinin herhangi bir destek sunamayacak kadar çok genel olduğunu fark etmekteyim.	1	2	3	4	5
27. Bir derste umduğumun, beklentimin ötesinde şeyler yaparım.	1	2	3	4	5
28. Ders konuları ile ilgili kendi görüşlerimi ders kitabı yazarlarının görüşleriyle kıyaslarım	1	2	3	4	5
29. Ders kitabındaki veya öğretmenin sormuş olduğu sorulara iyi cevap verdiğimde, kendimi konuya iyice hâkim olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5

31.Öğretimde verilen malzemeye veya öğretmen tarafından sağlanan şeye uygun olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
33. Kendi kendime dersi geniş bir perspektifle yapılandırırım.	1	2	3	4	5
35. Konular hakkında sorulara kendi oluşturduğum cevaplarla kendi öğrenme gelişimimi test ederim.	1	2	3	4	5
36.Ders kitabı yazarının olguları gerçekleri mantıksal bir düzende sonuçlandırıp sonuçlandırmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
37.En ince ayrıntısına kadar tüm detayları çalışırım.	1	2	3	4	5
38.Güçlük duyduğunda birisine başvurmayı ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
40.Dersteki bilgilere, verilere kendi görüşlerimi kendi sonuçları katarım.	1	2	3	4	5
43. Konuyu iyi öğrenip öğrenmediğimi test etmek için, öğretmenin ve çalışılan materyalin sağladıklarının yanında diğer örnek ve problemleri de düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
44.Tam olarak ne yapacağımı öğrenmek için, öğretmen tarafından verilen ders hedeflerini ve açıklamaları kullanırım.	1	2	3	4	5
46.Uzmanların yorumlarını eleştiririm.	1	2	3	4	5
47. Çalışırken, öğretmen tarafından değil bizzat kendimin oluşturduğu öğrenme hedeflerini de takip ederim.	1	2	3	4	5
49. Çalışılacak metni anlayamadığımda konu ile ilgili başka bir kaynak bulmayı denerim.	1	2	3	4	5
50. Eğer öğretmen tarafından verilen veya çalışma materyallerindeki tüm ödevleri tamamladığımda, o konu ile ilgili iyi konumda olduğuma karar veririm.	1	2	3	4	5

## **Bölüm B: Çalışma güdülleri ve Çalışmaya yönelik görüşler**

### **B1. Çalışma güdülleri**

Öğrenme stilleri envanterinin bu bölümünde, güdülere, hedeflere ve tutumlara yer verilmektedir. Aşağıdaki her bir durumu ne derecede gösterdiğinizizi ifade ediniz. Akılda tutulmalı ki güdülerin, hedeflerin iyisi, orta derecede iyisi veya kötüsü diye bir şey olamaz; cümlelere kişisel olarak, sadece kendi durumunuza uygun olan tepkiyi vermeniz istenmektedir. Rakamların anlamı aşağıdaki kutucukta bulunmaktadır:

1	2	3	4	5
Tamamen karşıyım	Birçok bölümüne karşıyım	Kararsızım ya da bilmiyorum	Birçok kısmıyla aynı görüşteyim	Tamamen katılıyorum

51.Eğer bir dersi seçme şansım olsaydı, şimdiki veya gelecekteki mesleğime yararlı olabileceğini düşündüğüm dersleri tercih ederdim.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

52. Çalışmaları ele alınan konuya olan ilgimden dolayı yaparım.	1	2	3	4	5
53.Yüksek eğitimdeki çalışmaları yapabilecek yetenekte olduğumu kanıtlamak isterim.	1	2	3	4	5
54.Doğru alanda olup olmadığıma ilişkin şüphelerim var.	1	2	3	4	5
55.Çalışmada yüksek başarı elde etme benim amacımdır.	1	2	3	4	5
56. Yüksek öğretim programında başarılı olma yeteneğinde olduğumu başkalarına göstermek isterim.	1	2	3	4	5
57. Yüksek ilgi gösterdiğim çalışmalara beni hazırladığı için bu alanı seçtim.	1	2	3	4	5
58. Çalışmalarımnda, temel amacım sınavları geçmektir.	1	2	3	4	5
59.Yüksek öğretime başlarken yaptığım seçime her zaman bağlıyım.	1	2	3	4	5
60. Çalışmalarımdaki tek amacım kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
62. Hoşlandığım işi yapabilmem için yüksek öğrenime devam etmem gerekir.	1	2	3	4	5
63. Diploma almam için gerekli olan krediyi toplama amacıyla çalışmalar yapmaktayım.	1	2	3	4	5
65.Özellikle, sınavları geçme amacıyla çalışırım.	1	2	3	4	5
66.Çalışmalarımındaki temel amacım, bir mesleğe hazırlanmaktır.	1	2	3	4	5
68.Çalışmalarımdan edinmek istediğim şey, özellikle mesleki becerileri kazanmaktır.	1	2	3	4	5
69.Tercih etme durumunda, derslerin kendi kişisel ilgilerime uygun olmasını isterim	1	2	3	4	5
70. Çalışmalarımın , tüm bu çabalarımına değer olup olmadığını merak ederim.	1	2	3	4	5
71.Bu eğitimin benim için uygun olup olmadığı ile ilgili şüphelerim var.	1	2	3	4	5
72. Yükseköğretimde çalışmaları yapabilme yeterliğimin olup olmadığını test etmek isterim.	1	2	3	4	5
74.Korkarım ki çalışmalar benim için çok emek istemekte çok zahmetli	1	2	3	4	5
75. Bence, bir sınavı geçmiş olmanın yazılı kanıtı benim için bir değer ifade eder.	1	2	3	4	5

## B2. Çalışmaya yönelik görüşler

Nasıl çalışırsınız, iyi bir eğitim ve diğerleriyle işbirliğinden siz ne anlamaktasınız? Size göre öğretmenin görevi nedir? Öğrenci olarak görevinizi ne olarak görmektesiniz? Buna benzer sorular Öğrenme Stili Envanterinin bu bölümle ilgili soruları arasındadır. Bu durumlar öğrencilerin öğrenmeye yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Her bir durumun sizdeki karşılığını işaretleyiniz. Envanterdeki sayıların anlamı aşağıdaki kutucukta belirtilmiştir.

1	2	3	4	5
Tamamen karşıyım	Birçok bölümüne karşıyım	Kararsızım ya da bilmiyorum	Birçok kısmıyla aynı görüşteyim	Tamamen katılıyorum

76. Öğrendiğim şeyler problemleri pratik olarak çözmek için işe yarar olmalı.	1	2	3	4	5
77. Bir konuyu veya bir konudaki ödevi nasıl çözeceğime yönelik eksiksiz açıklamanın verilmesinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
78. Kendi kendime sınava hazırlandığımda, diğer öğrencilerle birlikte olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
80. Benim için öğrenme, kesin olarak- derste sunulan olguları yeniden üretebilmedir.	1	2	3	4	5
81. Konular arasındaki ilişkileri kendi çabalarımla aramalıyım.	1	2	3	4	5
82. Çalışma materyallerinin belirli bir bölümümü çalıştırdığımda, diğer öğrenciler tarafından cesaretlendirilmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
83. Bir dersin teorileri ile ilgili durumları, pratik uygulamalarda kendim denemeliyim.	1	2	3	4	5
84. Öğretmen bir dersin ayrı öğelerini bir bütünlük içerisinde birleştirmeye beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
86. Ev ödevi gibi çalışmalarını diğer öğrencilerle birlikte yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
87. Öğretmen, bilmem gereken şeylerden nelerin önemli nelerin az önemli olduğunu bana açıklamalı.	1	2	3	4	5
90. Bana göre öğrenme, bilginin günlük yaşamda kullanılabilir olacak gerekli bilgiyi elde etme anlamındadır.	1	2	3	4	5
91. İyi öğretme, bir konuda ustalaşıp ustalaşmadığımızı bulma amacıyla birçok soru ve alıştırmaları içermelidir.	1	2	3	4	5
92. Konu hakkında sorulan soruları kendim cevaplamalıyım, böylece kendi öğrenme gelişimimi test ederim.	1	2	3	4	5
93. Öğretmen bir derste verilen çeşitli teorileri kıyaslama konusunda beni cesaretlendirmeli, teşvik etmelidir.	1	2	3	4	5
94. Bir sınav için gerekli olabilecek şeylerin söylendiği bir çeşit öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
95. Diğer öğrencilerin, benim öğrenme yaklaşımına nasıl yaklaşmam gerektiği hakkındaki önerilerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
96. Öğretmen bir konuyu iyice öğrenip öğrenmediğimi kontrol etmem konusunda beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
97. Benim için öğrenme, sonradan uygulayabileceğim gerekli bilgi ve beceriler anlamına gelir.	1	2	3	4	5
98. Çalışma materyallerinde düşündürücü örnekleri kendimce düşünmeye çalışmalıyım.	1	2	3	4	5
99. Kendi çalışma yöntemimi ve bunun nasıl geliştirileceğini yansıtmam için öğretmen beni cesaretlendirmeli.	1	2	3	4	5
100. Çalışmalarında, diğer öğrencilerle birlikte çalışma ihtiyacı duyarım.					

## EK: AKADEMİK ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizin akademik özgüveninizi belirlemek için 25 sorudan oluşan bir ölçek vardır. Lütfen sorulara samimi bir şekilde cevap veriniz. Soruların doğru ya da yanlış olarak bir cevabı bulunmamaktadır. Teşekkür ederim.

		Hiç Katılmıyorum	katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Derslerimi kolayca anlayabiliyorum	1	2	3	4	5
2	Derslerimdeki başarıyı yeterli görüyorum	1	2	3	4	5
3	Gelecekteki okul yaşamımda daha başarılı olacağımı düşünüyorum	1	2	3	4	5
4	İstediğim zaman derslerimde yüksek notlar alabileceğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
5	Gelecekteki hedeflerime ulaşmak için derslerime çok çalışıyorum	1	2	3	4	5
6	Başarılı birisi olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
7	Zeki birisi olduğumu düşünüyorum	1	2	3	4	5
8	Kendimi değerli biri olarak görüyorum	1	2	3	4	5
9	Düşük not alsam da o dersi başarmak için çabalarım	1	2	3	4	5
10	Derslerime düzenli çalıştığımda yüksek not alıyorum	1	2	3	4	5
11	Okulumla ilgili sorumluluklarımın farkındayım	1	2	3	4	5
12	Okul ortamını sevdiğim için derslerimde başarılıyım	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerimi sevdiğim için derslerimde başarılıyım	1	2	3	4	5
14	Okulda herkes beni başarılı bir öğrenci olarak tanır	1	2	3	4	5
15	Okulda takdir edilen bir öğrenciyim	1	2	3	4	5
16	Sınıfta derste söz aldığım zaman bildiklerimi rahatça anlatabiliyorum	1	2	3	4	5
17	Evdeki ders çalışma ortamı başarıyı etkiliyor	1	2	3	4	5
18	Ailem tarafından sevilen biri olduğumdan başarılıyım	1	2	3	4	5
19	Huzurlu bir aile ortamım olduğundan başarılıyım	1	2	3	4	5
20	Ailemin derslerimle ilgilenmesi başarıyı artırıyor	1	2	3	4	5
21	Ailem için derslerimde çok başarılı olmak istiyorum	1	2	3	4	5
22	Bulduğum arkadaş ortamı bana güven veriyor	1	2	3	4	5
23	Bulduğum çevre derslerime karşı ilgimi artırıyor	1	2	3	4	5
24	Ders başarısı yüksek kişilerle arkadaşlık yaparım	1	2	3	4	5
25	Çevremde sevilen biri olduğum için başarılıyım	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ

### ***Kişisel Bilgiler***

---

Adı Soyadı : Zeynep Küpeli  
Doğum Yeri ve Tarihi : Kulu/KONYA – 19.12.1980  
Medeni Durumu : Evli  
e-posta : zeynepkupeliyl@gmail.com

### ***Eğitim Bilgileri***

---

İlkokul : İhsaniye İlkokulu / KONYA (1987-1992)  
Ortaokul : Dumlupınar Ortaokulu / KONYA (1992-1995)  
Lise : Dumlupınar Lises / KONYA (1995-1998)  
Lisans : Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü /  
ERZURUM (1998-2003)  
Yüksek Lisans : Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans /  
ERZURUM (2003-2005)  
Doktora :

### ***İş Deneyimi***

---

1. Bilgi Eğitim Kurumları / KONYA (2014-2017) Matematik Öğretmenliği
2. Özdil Eğitim Kurumları / KONYA (2005-2014) Matematik Öğretmenliği
3. Final Eğitim Kurumları / KONYA (2003-2005) Matematik Öğretmenliği

### ***İlgi Alanları***

---

Kitap okumak , Matematik soru ve kitap hazırlığı , Eğitim Psikolojisi .

### ***Ödülleri***

---

Çalıştığım kurumlardan aldığım ödüller var.

### ***Diğer Bilgiler***

---

Microsoft Office programlarını kullanmaktayım.

### ***Yayınları***

---

Varoluşçuluk : İşadamı Görüşleri (2018) , Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi  
(Journal of Research in Education and Teaching).