Eurasian Journal of Educational Research, 21, pp, 35 - 48 / 2005

İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi

Relationships between learning style preferences and gender, age and success level at 7th and 8th Grade

Berna ARSLAN
Cem BABADOĞAN*

ÖZ

Araştırma ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla toplam 114 ilköğretim öğrencisine Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Yaş değişkeninin öğrenme stilleri ile ilişkisini ortaya koymak için ise, Spearman's R korelasyon katsayısı (r_s) hesaplanmıştır. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli'ndeki her bir öğrenme biçimi için hesaplanan bağımsız t testi sonuçları anlamlı bir sonuç vermemiştir. Yani öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaş ile öğrenme stilleri arsındaki ilişkiyi ortaya koymak için hesaplanan Spearman's R korelasyon katsayısına göre ise, yaş ile Somut Yaşantı *(SY)* öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı ortalamaları ile Kolb'un öğrenme stilindeki her bir öğrenme biçimi arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Sonuçlar Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı *(SY)* öğrenme biçimi arasında .01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut Kavramsallaştırma (SK) öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Aktif Yaşantı *(AY)* öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Özetle, araştırmada öğrenme stilleri çeşitli faktörler açısından ele alınmış ve ilköğretimdeki bazı derslere ilişkin (Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe) başarı puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, Kolb Yaşantısal Öğrenme Modeli, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE)

ABSTRACT

The present study have been conducted to investigate 7 and 8 grade students' learning style preferences in terms of sex and age variables and to see relationship between success and learning style. For this purpose Kolb's Learning Style Inventory (LSI), translated in Turkish by Aşkar and Akkoyunlu in 1993, was administrated to 114 primary school students. To find the male and female students' learning style preference differences,

* Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

independent t test was conducted. As for age differences Spearman's Rho (r_s) were calculated. Independent t test result did not indicate any significant differences between male and female students considering four learning style modes of the Kolb's Experiential Learning Theory. With respect to age, significant correlation was found between age and Concrete Experience (CE) and processing dimension (concrete- abstract). Pearson's Product Moment Correlation coefficients calculated to assess the relationship between Mathematic, Science, and Turkish Language courses' achievement level and their correlation with each of the four learning style modes. Results revealed negative, significant relationship between Mathematic success and Concrete Experience (CE) at .01 level. Similarly, significant correlation was found between Abstract Conceptualization (AC) and success level in Turkish language and Sciences courses. Additionally, result indicated high correlation between Active Experiment (AE) and Science success. In short, study have been conducted to explain learning styles in terms of age and gender factors and see correlation between learning style preferences and success in three important courses (Mathematic, Science, Turkish language) at primary level.

Key Words: Learning Styles, Experiential Learning Theory, Kolb Learning Style Inventory (LSI)

GİRİŞ

Son yıllardaki eğitim alanındaki araştırmalar, (Kolb 1984, Dunn ve Dunn 1981) eğitim ve bireye bakış açısında büyük deşiklikleri beraberinde getirmiştir. Farklı geçmişlere sahip bireylere aynı sınıf ortamında eğitim verme zorunluluğu, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesini beraberinde getirmiştir. Ancak sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yolları farklı farklıdır. Bunun en iyi kanıtı sınıfta aynı süreçlerden geçen öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmasıdır. Sınıfta başarıyı ve daha da önemlisi öğrenmeyi etkileyen farkı etmenler vardır. Öğrencinin aile yaşantısı, geçmiş öğrenmeleri ve öğrenme stilleri bunlardan bazılarıdır.

Öğrenme stilleri, öğrenme biçemleri ve öğrenme biçimleri kavramlarının birbirine karıştırılarak birbirlerinin yerine kullanılması bu alanda kavram kargaşası yaratmaktadır. Aşağıda kısaca bu kavramlar üzerinde durulmuştur.

Öğrenme stili bazı yazarlarca bireyin nörobiyolojik, psikolojik ve gelişimsel özelliklerinden etkilenen bireysel bir olgu olarak tanımlanırken (Keefe ve Ferrell 1990, s. 16), bazılarınca da çocukların ve yetişkinlerin düşünme ve öğrenmede kullandıkları farklı yollar olarak tanımlamaktadırlar (Litsinger ve Osif, 1993). Dunn ve Dunn (1981) öğrenme stillerini açıklarken öğrenme sürecinde sadece bireyin değil çevresel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaplan (1995) ise, öğrenme stillerini öğretmenlerin öğretim stillerini geliştirmek için yararlanabilecekleri bir araç olarak tanımlamıştır. Kolb (1984) ise öğrenme stili kavramını; öğrenmede kişisel olarak tercih edilen yöntem olarak tanımlamaktadır. Boydak (2001) da öğrenme stillerini bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliği olarak betimlemektedir.

Öğrenme stilinin algısal tercihler ve güçlükler, bilgi işleme alışkanlıkları, psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Bireylerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki farklılıklar onların öğrenme biçimlerini belirler. *Öğrenme biçimi* bireyin nasıl öğrendiği bir başka deyişle öğrenirken nasıl bir yol izlediğini gösterir (Jonassen ve

Grabowski, 1993). *Öğrenme biçemi* (modality) ise öğrenme stilinin algılama ile ilişkili alt boyutlarıdır (Şimşek, 2002). Temelde bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory), görsel (visual) olmak üzere üç öğrenme biçemi vardır.

Özetle, öğrenme stili öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur (Şimşek, 2002).

Öğrenme stilleri ile ilgili son yıllarda yapılan bazı araştırmalar öğrenme stillerinin öğrenci başarısını belirleyen önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kılıç, 2002). Bu nedenle, öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaların ilgili öğrenci grubu ve öğretmenler için yararlı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

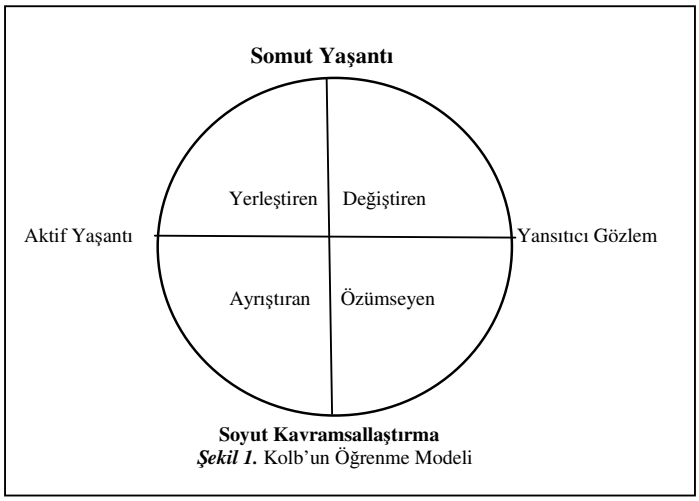
Öğrenme stillerinin belirlenmesinde farklı modeller ve ölçekler kullanılmaktadır. Bunlar içinde yaygın olarak kullanılan üç farklı yaklaşımdan söz edilebilir: İlki; Gregorc gibi bazı eğitimcilerin de dahil olduğu "kişisel farkında olma" görüşüdür. İkinci yaklaşım, tanısal bir bakışı kapsar. Bu yaklaşımda bireylerin öğrenme stillerine ilişkin öğeler belirlenir ve eğitim ortamlarının oluşturulmasında, materyal geliştirmede bu öğelerden olabildiğince çok yararlanılır. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Dunn ve Dunn ile Carbo gösterilebilir. Üçüncü yaklaşım ise, program tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı yöntemlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar arasında Kolb, McCarthy, Butler bulunmaktadır. Bunlardan Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli'nde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Style Inventory) ile bireylerin bu döngünün neresinde olduğu belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993).

Kolb (1984) "Deneysel Öğrenme" adlı kitabında öğrenenlerin iki süreçte karar vermeleri gerektiğini belirtmiştir; bilgiyi işleme ve bilgiyi alma süreçleri. Buradan yola çıkarak Kolb dört öğrenme biçiminden söz eder. Bunlar; Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) ve Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience) dır. Öğrenme stilleri ise bu dört temel biçimin bileşenidir. Kolb'un modelinde bireylerin öğrenme biçimlerinden elde edilen puanlarının toplamı ile bireylerin hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir. Bu öğrenme stilleri; Yerleştiren (Accomodator), Özümseyen (Assimilator), Değiştiren (Diverger) ve Ayrıştıran (Converger)' dır (Aşkar ve Akkoyunlu 1993).

Bilindiği üzere ayırt edici özellikler her bir bireyde farklı düzeylerde bulunurlar. Her bir bireyin sahip olduğu öğrenme stili, bireylerin kalıtsal özellikleri, geçmiş yaşantıları ile varolan yaşantılarından sürekli olarak etkilenir. Bu nedenle öğrenmenin her bir döngüsü birey tarafından farklı düzey ve zamanlarda gerçekleştirilir. Bir başka deyişle, Kolb'a (1984) göre öğrenme stili durağan değil, sürekli değişen bir yapıdadır.

Bilgiyi alma sürecinde birey, Somut Yaşantıdan (SY) Soyut Kavramsallaştırmaya (SK) doğru bir süreklilik üzerinde yer alır. Aynı şekilde bilgiyi işleme süreci Aktif Yaşantı (AY) ile Yansıtıcı Gözlem (YG) arasında puanlanır. Bir başka deyişle; bireyin öğrenme stili belirlenirken önce somut yaşantı özeliğine sahip olanlar ile soyut yaşantı özelliğine sahip olanların arasındaki, daha sonra, aktif yaşantı ile yansıtıcı gözlem arasındaki fark hesaplanır. Bu iki konumdan elde edilen sonuç, analitik düzlemde iki boyutun sonuçları olarak eşleştirilir. Elde edilen iki farklı boyut, koordinat

sisteminde birleştirilir. Bulunan nokta, bireyin hangi öğrenme stilini ağırlıklı olarak seçtiğini ortaya koymaktadır. Buna ilişkin Kolb'un öğrenme modeli aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Kolb'un Öğrenme Modeli

Allinson ve Hayes (1988), Kolb'un kuramının bilişsel gelişimin ikili boyutlarında aktif-yansıtıcı boyut ile somut-soyut boyutu bir araya getirdiğini belirtmektedir. Aktif-yansıtıcı boyutta birey doğrudan katılım ile gözlem arasında bir yerde yer alır. Soyut-somut boyutta ise bireyin kuramsal kavramlarla ya da somut nesnelerle ilgilenme düzeyi belirlenmektedir. (Allinson ve Hayes,1988).

Kolb'un (1984) kuramında belirtilen dört öğrenme biçiminin birleştirilmesi ile oluşturulan öğrenme stilleri şunlardır:

Ayrıştıran: Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin genel özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlamadır. Özellikle tek çözümün bulunulduğu düşünülen durumlarda en iyi kararı vermede duygulardan arınık biçimde davranabilirler. Bununla beraber düşünmeden hızlıca karar verme ve konuya odaklanamama en belirgin sınırlı yönleridir.

Değiştiren : Somut Yaşantı (SY) ile Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Değiştiren, somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eder. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan, imgesel düşünebilen fakat bir eylemde bulunmayandır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alır. Hızlı karar vermede sıkıntı yaşama, fırsatları yerinde değerlendirememe ve zamanı etkili kullanamama en belirgin eksiklikleridir.

Özümseyen: Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimlerini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma mantıksal kurgu oluşturma, bu öğ-

renme stile sahip bireylerin en belirgin özelliğidir. Tümevarımsal öğrenme anlayışına sahip bu bireyler, öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşır. Bu tip kişiler, yapılandırılmış öğretimi işlem ve ortamlarını yeğlerler (Gayle, 2002).

İmgesel düşünme, uygulamacılık ve sistemli çalışamama bu öğrenme stiline sahip bireylerin sınırlı özellikleri olarak ortaya çıkar.

Yerleştiren: Somut Yaşantı (SY) ile Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır. Bu stile sahip bireylerde planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özelliklerdir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Bu tip bireyler, sorunun çözümü için fırsat kovalama, risk alma ve eyleme geçme konularında diğerlerine göre daha üretkendirler. Ancak, zamanı etkin kullanamama ve hedefe yönelik olamama bu tip bireyler için sıkıntı oluşturmaktadır.

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda (Bilgin ve Durmuş, 2003; Kılıç, 2002), öğrencilerin öğrenme stilinin belirlenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğretim verilmesinin başarıyı artıracağı vurgulanmaktadır. Bu durum, öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesini ve öğrenme stilleri konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin önemini ve gerekliliğini artırmaktadır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, derslerdeki başarı puanları arasında bir farklılığın olup olmayacağı olasılığı, öğretmenlerin öğretim stillerini ve öğrenciye yaklaşımlarını etkileyebilir. Tüm bu noktalar göz önüne alınarak araştırmada temel olarak iki soruya yanıt aranmıştır:

Araştırma, 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri profillerini belirleyerek yaş ve cinsiyete göre öğrenme stillerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek ve öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğrencilerin baskın öğrenme stili profilleri nelerdir?
2. Kız ve erkek öğrenciler, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli'nde yer alan öğrenme biçimlerindeki tercihlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Yaş ile Kolb'un modelindeki her bir öğrenme biçimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile genel başarı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelindeki öğrenme biçimleri ile
   a. Matematik dersi akademik başarı puanları,
   b. Türkçe dersi akademik başarı puanları,
   c. Fen Bilgisi dersi akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 94'ü yedinci, 20'si sekizinci sınıf olmak üzere toplam 114 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 12 ile 14 arasında değişmektedir (M=13.32, SD=0.54). Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı %48,2 kız (n= 55), %51,8 (n=59) erkektir. Erkek öğrencilerin genel akademik ortalamaları 3.44 (SD=0.11), kızların genel akademik ortalamaları 3.47 (SD=0.12)'dir.

Araç

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb (1984) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Style Inventory) kullanılmıştır. Envanter, bireyin öğrenme durumu ile öğrenme materyaline yönelik bireysel yaklaşımını ve bu konuda güçlü ve sınırlı olduğu boyutları belirlemeye çalışmaktadır. Aşkar ve Akkoyunlu tarafından 103 yetişkin üzerinde uygulanan ölçeğin dört temel öğrenme biçimi ve birleştirilmiş puanların güvenirliği için hesaplanan Cronbach-Alpha katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *ÖSE Güvenirlik Katsayıları*

	Cronbach-alpha
Somut Yaşantı (SY)	.58
Yansıtıcı Gözlem (YG)	.70
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	.71
Aktif Yaşantı (AY)	.65
Soyut-Somut (SK-SY)	.77
Aktif- Yansıtıcı (AY-YG)	.76

Kaynak: *Aşkar ve Akkoyunlu 1993*

Ölçek Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı'na (Experiential Learning Theory) dayanmaktadır. Araştırmada öğrenme stilleri ile ilişkisi araştırılan başarı notu, öğrencilerin geçmiş yıllardaki not dökümlerine bakılarak hesaplanmıştır. Etkisi araştırılan diğer değişkenler (öğrencinin yaşı, cinsiyeti gibi) öğrencilere uygulanan anketin giriş kısmında yer alan sorularla elde edilmiştir.

Ferrell (1983), Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri'nin (ÖSE) üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirildiğini ancak ancak ölçeğin daha çok ortaokul ya da lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada da öncelikle 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çalışılması düşünülmüş ancak ölçekteki bazı terimlerin bu düzey öğrencileri için anlaşılması zor olacağı düşünülerek ön uygulama 7. sınıflar üzerinde yapılmıştır. Ön uygulama sırasında öğrencilerin anlamakta zorlandıkları kelimeler belirlenmiş (analiz etmek, mantıksal, kuram gibi) ve asıl uygulamada bu kelimelerin yanına parantez içerisinde kelimenin sözlük anlamı yazılmıştır.

İşlem

Anket sonuçlarında 4 öğrenme biçiminden elde edilen puanlar ve 2 birleştirilmiş puan söz konusudur. Daha önce de söz edildiği gibi Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinde Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AK) olmak üzere 4 öğrenme biçimi söz konusudur. Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Birleştirilmiş puanlar şu şekilde elde edilir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993);

SK-SY: Soyut Kavramsallaştırma – Somut Yaşantı

AY- YG: Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem

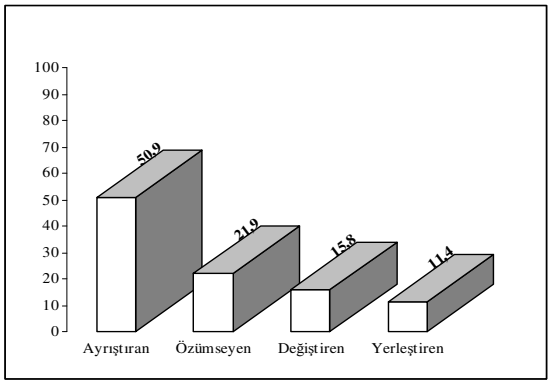
Böylece -36 ile +36 arasında puanlardan oluşmuş iki sütun elde edilir.

Araştırmada cinsiyete göre öğrenme stillerinde bir faklılık oluşup olmadığını ortaya koymak için ilişkisiz t testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşları ile öğrenme stillerindeki tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Spearman's Rho korelasyon katsayısı (r_s) hesaplanmıştır. Fen, Matematik, Türkçe derslerindeki başarı puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki için ise Pearson Korelâsyon Katsayısı ile hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin baskın öğrenme stil profilleri

Araştırmaya katılan 114 ilköğretim öğrencisinden elde edilen veriler öğrencilerin %50,9'unun Ayrıştıran, %21,9'unun Özümseyen, %15,8'inin Değiştiren ve %11,4'ünün Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir.



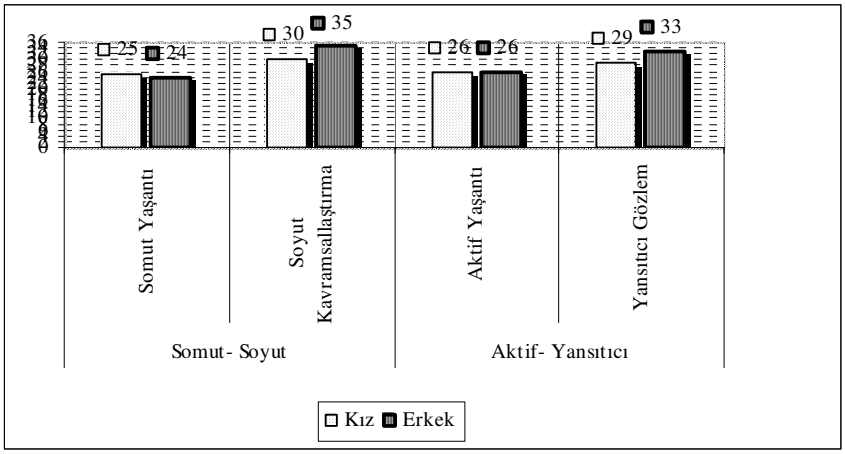
Grafik 1. Öğrencilerin öğrenme stili profilleri

Son yıllarda Türkiye'de Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan araştırmalar öğrencilerin baskın olarak Ayrıştıran, daha sonra Özümseyen öğrenme stillerine sahip olduğunu göstermiştir (Oral, 2003; Ergür,1998). 114 ilköğretim öğrencisi ile yapılan bu araştırmada da önceki araştırma sonuçlarını destekleyen bir sonuç bulunmuştur. Grafik 1'de de açıkça görülebileceği gibi Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin araştırmaya katılan öğrenciler içerisindeki yüzdesi 50,9 ile birinci sıradadır. Daha sonra %21,9 ile Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında en az yüzdelik %11,4 ile Yerleştiren öğrenme stiline aittir.

Kız ve Erkek Öğrencilerin Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli'nde Yer Alan Dört Öğrenme Biçimindeki Tercihlerine Göre Farklılıkları

Araştırmaya katılan toplam 114 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin 55'i kız; 59'u erkektir. Araştırmada Kolb'un modelinde söz ettiği dört öğrenme biçimindeki tercihlerde cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını test etmek için her bir öğrenme biçimi için ilişkisiz t-test analizi yapılmıştır. Bu test sonuçları öğrencilerin dört öğrenme biçiminde ve iki birleştirilmiş puanlarda cinsiyetlerine göre farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç; kız ve erkek öğrenenlerin öğrenme stili profillerinin birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin cin-

siyetlerine göre soyut-somut ve aktif-yansıtıcı öğrenme biçimlerinden aldıkları puanlar ve bunların sütun grafikleri Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Cinsiyete göre öğrenme biçimleri

Yaş ile Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelindeki Öğrenme Biçimleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin dört öğrenme biçimine ilişkin tercihleri ile yaşları arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek için her bir öğrenme biçimi için Spearman's Rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Spearman's Rho korelasyon katsayısına göre yaş değişkeni ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur *(r_s =.239, p<.05)*. Araştırmada diğer üç öğrenme biçimi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, Somut Yaşantı (SY) ve Soyut Kavramsallaştırma (SK) biçimlerinin birleştirilmesi ile oluşturulan birleştirilmiş puanla yaş arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur [*(r_s= -0.230, p<.05) Bkz. Tablo 2*]. Bilgiyi işleme süreçlerine yönelik olan bu değerle yaş arasındaki olumsuz ilişki yaşı daha büyük öğrencilerin Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimini daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.

Titus (1990) erken yetişkinlik dönemindeki bireylerin öğrenme stillerinin daha somut öğrenmelere yönelik olduğunu ve soyut öğrenmenin daha fazla olgunluk gerektirdiğini belirtmektedir (Akt. Jonassen ve Grabowzki, 1993). Bu bağlamda olgunluğun yaş ve cinsiyet faktörlerinden etkilendiğini ve dört yıllık yaş farklarının öğrenme stillerinde farklılık oluşturabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın yapıldığı yaş grubu göz önüne alındığında sonuçlar Titus'un araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunması bu sonucu desteklemektedir. Ancak araştırma yalnızca 7. ve 8. sınıflar ile yapılabildiği ve ilköğretimin daha alt düzeyleri için ölçeğin uygun olmamasından dolayı daha alt sınıflara uygulanamaması nedeniyle araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş aralıkları geniş değildir. Bu durum yaşa bağlı olarak öğrenme stillerindeki değişikliklerin yorumlanmasını engellemektedir.

Tablo 2. Yaş ile öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanlar arasındaki ilişki

	Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	Bilgiyi Alma (SK-SY)	Bilgiyi İşleme (AY-YG)
Yaş	0.239*	0,063	-0,172	-0,111	-0,230*	-0,103

*<0.05

Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Genel Başarı Ortalamaları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenleri tarafından 1–2–3. sınıf notlarının öğrenci başarısını açıklamada yanıltıcı sonuçlar verebileceği belirtildiği için; öğrencilerin 4-5-6. sınıf not ortalamaları, akademik başarı puanları olarak alınmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin 4-5-6. sınıf ve 7. sınıfın ortalamaları birinci dönemindeki genel başarı ortalamaları; 8. sınıf öğrencilerinin ise 4-5-6-7. sınıf ile 8. sınıfın birinci dönemindeki başarı ortalamaları alınmıştır.

Öğrencilerin genel başarı puanları ile her bir öğrenme biçimi ve öğrenme biçimlerinin birleştirilmesinden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Genel başarı ortalaması ile öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanlar arasındaki ilişki

	Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	Bilgiyi Alma (SK-SY)	Bilgiyi İşleme (AY-YG)
Genel Başarı	-0.355**	-0.125	0.229*	0.291**	0.337**	0.247**

*<0.05 **<0.01

Tablo 3'de de görülebileceği gibi öğrencilerin genel başarı ortalamaları ile Somut Yaşantı, Aktif Yaşantı öğrenme biçimleri ile bilgiyi alma ve bilgiyi işleme süreçleri arasında. .01 düzeyinde yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle duyuşsal yönden kapasiteli öğrencilerin genel akademik başarıları da yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu tip öğrenenler genelde öğretmenleri tarafından yönlendirilen bireyler olup geribildirimler gereksinim duyarlar. Bununla beraber yaparak ve yaşayarak öğrenen bireyler genelde dışa dönük olup öğrenirken risk alırlar. Bu tip öğrenenler bilgiyi alma ve işleme stratejilerinde daha çok proje/problem tabanlı öğrenmeyi yeğlerler ve bireysel özgün öğrenme tekniklerini kullanırlar.

Öğrenme Stilleri ile Matematik Dersi Başarı Puanı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin matematik başarı puanları ile dört öğrenme biçimi ve iki birleştirilmiş puan arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Tablo 4'de de görüleceği gibi Matematik başarısı, Somut Yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi alma sürecine ilişkin birleştirilmiş puan ile .01 düzeyinde anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Pearson korelasyon sonucu Matematik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin Somut Yaşantı öğrenme biçiminden düşük bir puan aldığını başka bir deyişle soyut düşünme becerisi gelişmiş öğrencilerin Matematik başarılarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. Matematik başarısı ile öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanlar arasındaki ilişki

	Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	Bilgiyi Alma (SK-SY)	Bilgiyi İşleme (AY-YG)
Matematik	-0.324**	-0.108	0.385	0.086	0.400**	0.113

*<0.05 **<0.01

Öğrenme Stilleri ile Türkçe Dersi Başarı Puanı Arasındaki İlişki

Öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları puanlar ile dört öğrenme biçimi ve iki birleştirilmiş puan arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tablo 5'de de görüleceği gibi Türkçe başarısı ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi, Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimi ve bu iki öğrenme biçiminin birleştirilmesinden oluşturulan bilgiyi alma süreçlerine ilişkin birleştirilmiş puan arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç bize öğrencilerin soyut düşünme becerileri ile Türkçe başarı düzeyleri arasında anlamlı bir olumlu ilişki olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin soyut düşünme becerileri arttıkça Türkçe dersi başarı düzeyleri artmaktadır.

Tablo 5. Türkçe başarısı ile öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanlar arasındaki ilişki

	Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	Bilgiyi Alma (SK-SY)	Bilgiyi İşleme (AY-YG)
Türkçe	-0.300**	-0.063	0.244**	0.154	0.311**	0.130

*<0.05 **<0.01

Öğrenme Stilleri ile Fen Bilgisi Dersi Başarı Puanı Arasındaki İlişki

Araştırma sonucu Fen Bilgisi dersindeki başarı ile Somut Yaşantı, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bilgiyi alma ve işleme süreçleri ile de Fen Bilgisi başarısı arasında yüksek bir ilişki ortaya çıkartılmıştır.

Tablo 6. Fen bilgisi başarısı ile öğrenme biçimleri ve birleştirilmiş puanlar arasındaki ilişki

	Somut Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem	Soyut Kavramsallaştırma	Aktif Yaşantı	Bilgiyi Alma (SK-SY)	Bilgiyi İşleme (AY-YG)
Fen Bilgisi	-0.350**	-0.140	0.272**	0.258**	0.356**	0.236**

*<0.05 **<0.01

Alanyazındaki başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında bu araştırmanın bulguları ile örtüşür nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bilgin ve Durmuş (2003) öğrenme stilleri ile başarı arasın-

daki ilişkiyi belirlemek üzere toplam 240 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada Grasha (1994) tarafından geliştirilen ve Uzuntiryaki ve arkadaşları (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğrenme stilleri ölçeğini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi dersleri ile bağımlı öğrenme stili arasında yüksek ilişki bulunurken Matematik dersi ile katılımcıların öğrenme stili arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Kılıç (2002) Kolb'un envanterine göre belirlediği öğrenme stillerine uygun olarak verdiği web tabanlı eğitim sonunda öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farka bakmıştır. Araştırma sonucunda baskın öğrenme stiline uygun eğitim verilmesinden çok farklı öğrenme stilleri göz önüne alınarak yapılan planlamanın başarıyı artırıcı bir faktör olabileceğini belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda öğrencilerinin çoğunluğunun Ayrıştıran ve daha sonra Özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenenler, derslere göre düzenlenen program anlayışının istediği öğrenen tipine uygundur. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenenler ise bilgi kaynağını öğretmen olarak görürler. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında Yerleştiren öğrenme stili en az yüzdeliğe sahiptir. Bu sonuç benzer yaş gruplarındaki öğrencilerle yapılan diğer araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

Araştırmada Somut Yaşantı öğrenme biçimi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlar yaşça daha büyük olan öğrencilerin somut öğrenmeyi daha fazla tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç Titus (1990)'un erken yetişkinlik dönemindeki bireylerin öğrenme stillerinin daha somut öğrenmelere yönelik olduğunu ve soyut öğrenmenin daha fazla olgunluk gerektirdiğini belirten çalışması ile örtüşür niteliktedir. (Akt. Jonassen ve Grabowzki, 1993). Sonuçta yaş değişkeninin bilgiyi işleme süreçleri (somut-soyut düşünme) üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç; yaş faktörünün öğrencilerin öğrenme stillerindeki döngünün neresinde olduğuna ilişkin bilgi verdiğini ve bunun sınıf ortamında öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerindeki alt boyutlar bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Magolda (1989) tarafından yapılan araştırma bulguları ile de örtüşür niteliktedir (Akt. Jonassen ve Grabowzki, 1993).

Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi derslerindeki başarı düzeyleri ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi arasında negatif yüksek korelasyon olduğunu ortaya çıkmıştır. Yani, Somut Yaşantı öğrenme biçimi yüksek öğrenenlerin Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi dersi başarı puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe ve Fen Bilgisi derslerindeki başarı puanları ile Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında da .01 düzeyinde yüksek bir ilişki bulunmuştur. Her üç dersteki başarı puanları ile bilgiyi almaya yönelik birleştirilmiş puan sonuçları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi arasındaki farkla elde edilen bilgiyi alma birleştirilmiş puanı ile bu üç ders arasında yüksek korelasyon bulunması Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile bu derslerdeki başarı arasında yüksek korelasyon olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda ayrıca Fen Bilgisi dersi başarı puanı ile diğer öğrenme biçimlerine ek olarak Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi ile de .01 düzeyinde yüksek bir korelasyon bulunmuştur. Bu sonuç aktif öğrenme biçimine sahip

öğrencilerin Fen Bilgisi derslerinde daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilere Türkçe ve Matematik derslerinde soyut düşünmelerini geliştirici ortamlar hazırlanmasının da gereği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Fen Bilgisi derslerinin uygulamalar ve laboratuar çalışmaları ile desteklenmesi gerekmektedir. Araştırmanın sonucunda da açıkça görülebileceği gibi Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi başarı puanı arasında diğer derslerle olmayan yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Başka bir ifadeyle; yaparak, yaşayarak öğrenmeyi tercih eden öğrenenlerin Fen Bilgisi dersi başarı puanları yüksek bulunmuştur. Bu da Fen Bilgisi dersleri için öğrenenlerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının sağlanmasının gerekliliğini göstermektedir. Bu da proje tabanlı öğrenme ve bilgisayar destekli eğitim stratejilerinin işe koşulmasını gündeme getirmektedir. Çünkü öğrenenler aldıkları bilgiyi hemen işe koşma eğilimde olup aynı zamanda süreç sonunda yaptıklarının sonucunu da görmek istemektedirler.

Öğreticinin sınıfında bulunan dört farklı öğrenme stiline sahip öğrenen grubuna da, onların gereksinimlerini karşılayıcı biçimde eşit davranması gereklidir. Sınıf içindeki bazı öğrenenler otorite kaynaklı öğrenmeye yatkın iken, bir başka grup öğrenen ise tartışma yoluyla öğrenmeyi tercih edebilir. Öğretici çoğu zaman kendi öğrenme stiline sahip öğrenen grupla karşılaşabilir. Burada öğreticiden beklenen karşıt stil grubundaki öğrenenlerin de gereksinimlerini karşılayabilmesi, bir yerde onların da öğreticisi olabilmesidir.

Öğreticilik mesleğinin belki de en zor yanı; öğretici hangi stile sahip olursa olsun, tüm farklı stildeki insanlara eşit olarak seslenebilmesidir. Bu nedenle öğreticiler, öğreticilikle ilgili olarak aldıkları hizmet öncesi eğitimlerinde öğretme öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmelidirler. Böylece bu kişiler öğreticilik yaşamlarında daha akılcı ve daha nitelikli bir öğretim hizmetini yerine getirebileceklerdir.

Ayrıca tüm yaşamımızı yönlendiren yapı, ağırlıklı olarak beyin olduğuna göre tüm beyinle öğrenme süreçlerini etkili biçimde çalıştırabilmek için de onun nasıl çalıştığını ve işlevlerini bilmek zorunlu hâle gelmiştir. Çok az bir bölümünü keşfedebildiğimiz bu yapıyı daha iyi tanımak yoluyla öğretim hizmetini hem bilimsel hem de sanatsal yönüyle geliştirmek olası olacaktır.

Bunlara ek olarak öğrenme stillerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar farklı düzey ve gruplar için yapılmalı ve öğretmenlere sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bilgi verilmelidir. Öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili bilgilendirmeye yönelik çalışmalar, onlara hem sınıflarındaki öğrenci profilini belirlemelerinde, hem de uygun öğretim yöntemlerini kullanmalarında önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğrenmeden öğretilemeyeceğine göre öğretici adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarında bulundukları sırada öğretme öğrenme kuram, strateji ve stilleri konularında yetiştirilmelerinin büyük önemi vardır. Böylece yöntem bileşenleri açısından daha geniş öngörülü öğreticiler yetiştirmek olası olacaktır.

KAYNAKÇA

Allinson, C.W., Hayes, J. (1988). The learning styles questionnaire: An alternative to Kolb's inventory?. *Journal of Management Studies, 25*,3.

Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 87*,s.37.

Bilgin, İ., Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3* (2), s. 383.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Ergür, O. D. (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 118*, s. 57-66.

Felder, R.M. (1996). *Matters of style.* [On-line]. Available: http://www.2.nscu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.html.

Ferrell, B.G. (1983). A factor analytic comparison of four learning-styles instruments. *Journal of Educational Psychology, 75,* 3.

Gayle V. (2002). *Do Multımedia Lesson Structure And Lesrning Styles Influence Undergraduate Writing Performance. College Student Journal*, 36 /1

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri.* Ankara:VE-GA Yayınları.

Jonassen, D.H., Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction.* New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kaplan, E. J.; Kies, D. A.(1995). Teaching styles and learning styles: Which came first?. *Journal of Instructional Psychology*, Vol.22 Issue 1, s29.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: NOBEL Yayıncılık.

Keefe, J.W. & Ferrell, B.G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership,* 48(2) s. 56-61.

Kılıç,E.(2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkileri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), s.1-15.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Litzinger M. E., Osif B.(1993). Accommodating diverse learning styles: Designing instruction for electronic information sources. *What is Good Instruction Now? Library Instruction for the 90s.* Ed. Linda Shirato. Ann Arbor, MI: Pierian Press.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,9*(35), s. 418-435.

Peker, M. (2003)**.** *Kolb öğrenme stili modeli*. Milli Eğitim Dergisi. 157

Şimşek, N. (2002). BİG16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), s. 33-47.

Vural, M. (1998). *İlköğretim okulu programı.* Erzurum: Yakutiye Yayıncılık ve Bilgi İşlem Merkezi.

SUMMARY

Educating people having different background and experience in the same classroom settings has a crucial importance among the educators nowadays. The external or internal effects can cause background differentiation. As the external factors family, income level, society can be counted. On the other hand, learning style of the learner, personality, perception differences are the individual factors that affect the learning.

Felder (1996) states the objective of education as helping students build their skills in both their preferred and less preferred methods of learning. Learning style models that categorize these modes provide good frameworks for designing instruction with the desired breadth.

The present study have been conducted to investigate 7 and 8 grade students' learning style preferences in terms of sex and age variables and to see relationship between success and learning style. For this purpose Kolb's Learning Style Inventory (LSI), translated in Turkish by Aşkar and Akkoyunlu in 1993, was administrated to 114 primary school students. Information about students' age, gender, and class gathered via questionnaire that administrated before the ILS. Also Science, Turkish Language, Mathematic success level of the students gathered from the classroom teachers' records.

Results indicated that 50.9% of the students are Converger, 15,8% of them are Diverger, 21,9% of them are Assimilator and 11,4% of them are Accommodator.

To find the male and female students' learning style preference differences, independent t test was conducted. As for age differences Spearman's Rho (r_s) were calculated. Independent t test result did not indicate any significant differences between male and female students considering four learning style modes of the Kolb's Experiential Learning Theory. With respect to age, significant correlation was found between age and Concrete Experience (CE) and processing dimension (concrete- abstract).

Pearson's Product Moment Correlation coefficients calculated to assess the relationship between Mathematic, Science, and Turkish Language courses' achievement level and their correlation with each of the four learning style modes. Results revealed negative, significant relationship between Mathematic success and Concrete Experience (CE) at .01 level. In other words, students whose abstract thinking abilities are more developed are more successful in Mathematic courses. This situation is also true for Science and Turkish language courses' success. Pearson's Product Moment Correlation coefficients results revealed negative correlation between these two courses' achievement level and Concrete Experience (CE) dimension of the LSI. Also high correlation was found between Abstract Conceptualization (AC) and achievement level in Turkish language and Science courses. Additionally, result indicated high correlation between Active Experiment (AE) and Science success. This is an important result that educators should take into consideration while they carry out Science courses. Learning environment should provide opportunity to active participation of the students and make them more active in Science courses.

Eurasian Journal of Educational Research (EJER)

Aims & Scope

Eurasian Journal of Educational Research (EJER), the journal of Ani Publishing, was established in 2000. The journal publishes high quality articles in the fields of educational policy and practice, and research that links the two. The journal is of interest to academics, researchers and those people concerned with mediating research findings to policy makers and practitioners. The journal is a valuable resource for teachers, counselors, supervisors, administrators, policy makers, curriculum planners, and educational researchers as they consider the structure of tomorrow's educational system.

EJER publishes research employing a variety of qualitative and/or quantitative methods and approaches in all areas of the education field. The aim of the journal is to increase understanding of learning and teaching in pre-primary, primary, secondary, higher and adult education, and to contribute to the improvement of educational processes and outcomes.

Eurasian Journal of Educational Research (EJER) is an academic journal.
Published By: Ani Publishing (Ani Yayincilik)
Frequency: Bimonthly / every two months / 6 issues per year
Print ISSN: 1302-597X

Abstracting & Indexing

EJER is listed in;

- ERIC - Education Resources Information Center
- EBSCO Host - Education Research Complete
- EBSCO Host - Education Research Index
- Educational Research Abstracts Online (ERA)
- Higher Education Research Data Collection (HERDC)
- ULAKBIM National Index

Editorial Board/Editörler Kurulu

FOUNDING EDITOR / Kurucu Editör
Veysel Sönmez, Hacettepe University, Ankara, TURKEY

EDITOR / Editör
Sakir Cinkir, Ankara University, Ankara, TURKEY

CO-EDITORS
Ayse Çiftçi, Purdue University, IN, USA
Senel Poyrazli, Penn State University, PA, USA
Ramazan Bastürk, Pamukkale University / TURKEY
Ahmet Aypay, Eskisehir Osmangazi University, Eskisehir, TURKEY
Bülbin Sucuoglu, Ankara University, Ankara, URKEY
Kürsad Yilmaz, Dumlupinar University, Kütahya, TURKEY
Hakan Atilgan, Ege Universty, Izmir, TURKEY

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD / Uluslararası Editörler Kurulu
Anita Pipere, Daugavpils University, LATVIA
Asli Özgün Koca, Wayne State University, USA
Beatrice Adeara, West Chester University,USA

Birgit Pepin, Sor-Trondelag Univ. College / NORWAY
Gerry McNamara, Dublin City University, IRELAND
Danny Wyffels, KATHO University, Kortrijk, BELGIUM
David Bridges, Cambridge University /UK
Ekber Tomul, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur TURKEY
Erdinç Duru, Pamukkale University, Denizli, TURKEY
Fatma Hazir Bikmaz, Ankara University, TURKEY
Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara University, Ankara, TURKEY
Iordanescu Eugen, Lucian Blaga University of Sibiu, ROMANIA
Joe O'Hara, Dublin City University / IRELAND
Sven Persson, Malmö University, Malmö, SWEDEN
Theo Wubbels, Univeristiy of Utrecht/ NETHERLAND
Úrsula Casanova, Arizona State University, USA
Yusif Mammadov, Azerbaijan State Pedagogy University, Baku, AZERBIJAN