ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME BİÇEMLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem KILIÇ

Ankara

Aralık, 2011

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME BİÇEMLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gizem KILIÇ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN

Ankara

Aralık, 2011

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALISMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN . . . . . .
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU . . . . . .

Üye: Yrd. Doç. Dr. Berna ARSLAN . . . . . .

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…/…/2011

Prof.Dr. Nejla KURUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öğrencilerin sahip olduğu biyolojik ve psikolojik farklılıklar eğitim-öğretim ortamında bir zenginlik yaratmaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklar, öğretmenler için de geçerlidir ve bu farklılıklar öğrenme ve öğretme biçemlerindeki farklılaşmayı da beraberinde getirmiştir. Bu yüzden, iyi bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması için öncelikle öğretmenler kendi öğrenme ve öğretme biçemlerinin farkında olmalıdır; ardından, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği yaratılmak isteniyorsa, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamlarda hem öğrencilerin öğrenme biçemleri belirlenmeli hem de öğrencilerin farklı öğrenme biçemlerine hitap edecek bir öğretim gerçekleştirilmelidir.

Hazırlanan bu tezde, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) ve bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın, Türkiye'de bu konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma yapılmış olduğu gözetildiğinde, alana önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, birçok kişinin emeği ile gerçekleşmiştir. Öncelikle araştırma süresince ilk günden bu yana beni destekleyen ve araştırmanın her aşamasında katkılarıyla beni yönlendiren Sayın Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU ve Yrd. Doç. Dr. Berna ARSLAN'a araştırmaya vermiş oldukları destekten ötürü çok teşekkür ederim.

Bu çalışmada benim kadar emeği geçtiğini düşündüğüm, verilerin toplanması ve gerekli izinlerin alınması sürecinde bana yardımcı olan babama olan borcumu ancak bu çalışmanın tamamlanmasıyla ödeyebilirim sanırım. Bu süreçte benden manevi desteklerini hiç esirgemeyen sevgili anneme, ablama ve tüm aileme ne kadar teşekkür etsem azdır. Araştırmada verilerin analiz edilmesi sürecinde desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli arkadaşım Okt. İlknur BAYRAM'a, çalışmanın tamamlanmasında her zaman güç veren Mert ÖZCAN'a ve sevgili arkadaşım Seda ATAMAN'a teşekkür eder; adını anmadığım arkadaş ve yakınlarımdan özür dilerim.

Son olarak, yıllarca emek vererek geliştirdikleri öğrenme ve öğretme stili ölçekleriyle bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük katkıyı sağlayan Anthony GRASHA ve Sheryl HRUSKA-RIECHMANN'a ve bu ölçekleri okullarında, sınıflarında uygulamama izin veren tüm okul yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmada emeği geçen tüm öğrencilere sonsuz teşekkürler.

Gizem KILIÇ

ÖZET

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BİÇEMLERİ İLE İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME VE ÖĞRETME BİÇEMLERİNİN BELİRLENMESİ

KILIÇ, Gizem
Yüksek Lisans, Eğitim Programları Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan
Aralık 2011, 144 +xii sayfa

Bu çalışmada, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) ve bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerini (biçemlerini) belirlemek; öğrenme ve öğretme biçemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Edirne ili Merkez ilçedeki on beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 642 altıncı sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin dersine giren toplam 20 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE); öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE) ve Grasha Öğretme Stilleri Envanteri'nden (GÖSE) yararlanılmıştır. Her iki ölçek, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, verilerin analizi yapılırken frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalama hesaplanmış, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, i) öğrencilerin katılımcı, işbirlikli, rekabetçi ve bağımlı öğrenme biçemlerinin daha baskın olduğunu, ii) cinsiyet değişkeninin kaçınan, işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri için önemli bir belirleyici olduğunu, iii) sosyoekonomik düzeyin öğrenme biçemleri açısından önemli bir faktör olmadığını, iv) karne notunun ise yalnızca kaçınan, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri için önemli bir

faktör olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme biçemleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin katılımcı ve rekabetçi öğrenme biçemlerinin işbirlikli, bağımlı, bağımsız ve kaçınan öğrenme biçemlerinden daha baskın olduğu görülmüştür. Öğretmenler, sahip oldukları öğretme biçemleri açısından incelendiğinde ise, öğretmenlerin en yüksek puanı kişisel model öğretme alt ölçeğinden aldıkları, bunun dışında yol gösterici ve uzman öğretme alt ölçeklerinden de yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin öğretme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, otoriter ve temsilci öğretme biçemleri için cinsiyet değişkeninin kadınlar lehine önemli bir belirleyici olduğu görülürken diğer öğretme biçemleri için cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkeninin ise öğretmenlerin sahip oldukları öğretme biçemlerinin farklılaşmasında belirleyici olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme biçemleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme biçemleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ABSTRACT

DETERMINATION OF THE LEARNING MODALITIES OF SIXTH GRADE STUDENTS AND THE LEARNING AND TEACHING MODALITIES OF THE ENGLISH TEACHERS AT PRIMARY SCHOOLS

KILIÇ, Gizem
Master, Department of Curriculum Studies
Advisor: Assist. Prof. Dr. Cem Babadoğan
December 2011, 144 +xii pages

The aim of this study is to examine learning styles-oriented perceptual preferences (modalities) of the sixth grade students studying in primary schools in the central district of Edirne and the learning and teaching oriented perceptual preferences (modalities) of their English teachers; and to reveal the comparisons and the contrasts between the learning and teaching modalities. This study was done in frame of survey research model. The subjects of this study were 642 sixth grade students and their 20 English teachers who were working at fifteen different primary schools in the central district of Edirne in 2010-2011 academic year. In order to determine the learning styles of the students and the teachers, Grasha-Riechmann Learning Styles Inventory; and for the teaching styles of the teachers Grasha Teaching Styles Inventory was used. Both scales were adapted to Turkish by the researcher. The obtained data were analysed in the SPSS package program. To analyze the data collected, frequency, percentage, mean values were calculated and the independent t- test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and correlation tests were used. The findings of the study indicated that i) the students' participant, collaborative, competitive and dependent learning styles are more dominant than the other learning styles, ii) gender is an important factor for avoidant, collaborative, dependent and participant learning modalities, iii) socio-economic status is not an important factor affecting the learning modalities, iv) students' report card marks are determining factor for just the avoidant, dependent and participant learning

modalities. When the learning modalities of the teachers were investigated, it was revealed that teachers' participant and competitive learning modalities are more dominant than the dependent, collaborative, independent and avoidant learning modalities. In terms of the teaching styles of the teachers, it is identified that the teachers got the highest percentage point from the personal model, facilitator and expert subscales. Also, the findings showed that the sex variable is an important factor in favour of the females for the formal authority and delegator teaching styles. The variable of seniority had no significant effect on the differentiation of teaching modalities of the teachers. The correlation analysis between teaching and learning styles of the teachers also showed a statistically significant relationship between some learning styles and teaching styles.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ii

ÖNSÖZ iii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

ÇİZELGELER LİSTESİ x

ŞEKİLLER LİSTESİ xii

BÖLÜM

1. GİRİŞ 1

Problem Durumu 1
Amaç 4
Önem 6
Varsayımlar 7
Sınırlılıklar 7
Tanımlar 8
Kısaltmalar 8

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 9

Öğrenme Stili / Öğrenme Biçemi / Öğretme Stili / Öğretme Biçemi 9
Öğrenme Stili 10
Öğrenme Stili Modelleri 15
Carl Jung'un Psikolojik Tipler Modeli 17
Witkin'in Alan Bağımlı/ Alan Bağımsız Biliş Stili Modeli 20
Kolb Öğrenme Stili Modeli 22
Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi) 24
Gregorc Öğrenme Stili Modeli 29
Butler Öğrenme Stili Modeli 32
Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli 33
Harvey Silver ve J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli 36
Reinert'in Öğrenme Stili Modeli 36

Fleming ve Mills'in Öğrenme Stili Modeli 37
Grasha-Reichmann Öğrenme Stilli Modeli 38
Öğretme Stili 42
Öğretme Stilinin Tarihsel Gelişimi 45
Öğretme Stili Modelleri 46
Grasha Öğretme Stili Modeli 49
Grasha Bütünleştirilmiş Model 52
Öğretme Stillerinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması 54
Öğretme Stiline Etki Eden Faktörler 56
Öğrenme-Öğretme Stili İlişkisi 57
Öğretme Stilleri ve Öğretim Süreci 58
İlgili Araştırmalar 61
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 61
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 68

3. YÖNTEM 76

Araştırmanın Modeli 76
Evren ve Örneklem 77
Veri Toplama Araçları 80
Verilerin Toplanması 94
Verilerin Analizi 94

4. BULGULAR ve YORUMLAR 97

5. SONUÇ ve ÖNERİLER 122

Sonuç 122
Öneriler 125

KAYNAKÇA 128

EKLER 139

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
Çizelge 1.	Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler	13
Çizelge 2.	Jung'un Karakter Tipleri	18
Çizelge 3.	Jung'un Psikolojik Tipleri	18
Çizelge 4.	Kişilik Tipleri ve Kombinasyonları	20
Çizelge 5.	Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Modeli Öğrenme Stilleri Sınıflandırması	42
Çizelge 6.	Öğretme Stili Modelleri	48
Çizelge 7.	Grasha Öğretme Stili Modeli Öğretme Stilleri Sınıflandırması	52
Çizelge 8.	Öğretme Stili Grupları	54
Çizelge 9.	Öğrenme ve Öğretme Stili İlişkisi	58
Çizelge 10.	Öğrenme ve Öğretme Stilleriyle İlişkilendirilmiş Öğretim Süreçleri	59
Çizelge 11.	Araştırma Kapsamına Giren İlköğretim Okulları	77
Çizelge 12.	Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	78
Çizelge 13.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine (SED) Göre Sayı ve Yüzdeleri	79
Çizelge 14.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Karne Notlarına Göre Sayı ve Yüzdeleri	79
Çizelge 15.	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sayı ve Yüzdeleri	80
Çizelge 16.	GRÖnSE Öğrenci Formu Öğrenme Stillerinin İlişkili Olduğu Maddeler	82
Çizelge 17.	GRÖnSE Öğretmen Formu Öğrenme Stillerinin İlişkili Olduğu Maddeler	84
Çizelge 18.	GÖSE Öğretme Stillerinin İlişkili Olduğu Maddeler	87
Çizelge 19.	Cronbach Alfa ve Test-Tekrar Test Değerleri	89
Çizelge 20.	Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri Faktör Analizi Sonuçları	92
Çizelge 21.	Dik Döndürme (Varimaks) Rotasyon Sonrası Özdeğer ve Açıklanan Varyanslar	93
Çizelge 22.	Faktörler Altında Yüksek Değer Veren Madde Numaraları	93

Çizelge		**Sayfa**
Çizelge 23.	Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Puan Aralıkları	95
Çizelge 24.	Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği Puan Aralıkları	96
Çizelge 25.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	98
Çizelge 26.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine İlişkin Dağılımı	99
Çizelge 27.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin SED'e Göre Betimsel İstatistikleri	100
Çizelge 28.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin SED'e Göre İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	102
Çizelge 29.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları	104
Çizelge 30.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin Karne Notuna Göre Betimsel İstatistikleri	106
Çizelge 31.	Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin Karne Notuna Göre İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	107
Çizelge 32.	Öğretmenlerin Öğrenme Biçemleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	109
Çizelge 33.	Öğretmenlerin Öğrenme Biçemlerine İlişkin Dağılımı	111
Çizelge 34.	Öğretmenlerin Öğretme Biçemleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar	112
Çizelge 35.	Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerine İlişkin Dağılımı	113
Çizelge 36.	Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerinin Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri	115
Çizelge 37.	Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	116
Çizelge 38.	Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	118
Çizelge 39.	Korelasyon Analizi Sonuçları	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
Şekil 1.	Kolb Öğrenme Stili Modeli	23
Şekil 2.	McCarthy Öğrenme Döngüsü	26
Şekil 3.	Gregorc Öğrenme Stilleri	30
Şekil 4.	Özdeğer Grafiği	91

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın problemi açıklanmış; ardından araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğrencilerin bireysel farklılıkları son yıllarda, çoğu araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Farklı özelliklere sahip bireylere aynı sınıf ortamında eğitim verme zorunluluğu, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını gerekli kılmıştır. Nitekim çeşitli araştırmalar sonucunda, sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yollarının birbirinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun en iyi kanıtı ise, sınıfta aynı süreçlerden geçen ve aynı eğitimi alan öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirlerinden farklı olmasıdır.

Bireysel farklılıklar kavramı bir taraftan eğitimcilerin kuramsal çalışmalarını güdülerken, diğer taraftan uygulamada sık sık göz ardı edilen bir kavram olmuştur. Ancak her birey tektir ve eğitim–öğretim faaliyetlerinde bu durumun göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü bireylerin temel özellikleri farklı olmalarıdır (Ekici, 2003; Hyman ve Rosof, 1984).

Çaycı'ya (2007) göre de, bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve tüm eğitim-öğretim ortamlarında bulunması nedeniyle mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü bireylerin en doğal özelliklerinden biri, birbirlerinden farklı olmalarıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir zenginlik olarak algılanmalı ve öğretimde bu zenginlikten yararlanılmalıdır.

Bireysel farklılıklar, zekâ, yetenek, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri vb. gibi kişisel özellikleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, günümüzde eğitimde bireysel farklılıkların üzerinde durulması, öğrenme stillerine verilen önemi de artırmıştır. Diğer yandan, bireysel farklılıklar, yalnızca öğrenciler arasında değil öğretmenler arasında da vardır. Bu konuyla ilgilenen araştırmacılar öğrenme stillerine göre eğitim-öğretim yapılması gerektiği konusunda ortak bir görüşe varmışlardır.

Littlewood (1987), eğitim ve öğretim sürecinde öğrenme stilleri konusuna bu kadar önem verilmesinin ve tartışılmasının nedenlerini şöyle sıralamıştır (Akt. Karataş, 2004):

✓ Eğitim alanının hemen hemen her aşamasında daha çok öğretmen merkezli bir eğitim sürdürülmesi (Her birey, eğitim sürecinde tamamıyla kendi kişisel gereksinimlerinden ve kendi öğrenmesinden sorumludur. Ayrıca, öğrenme bireysel bir süreçtir ve öğretmenin bu süreçte rehber görevini üstlenmesi gerekir),

✓ Kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili bir eğitim-öğretim için başarısız olması,

✓ Bireylerin birbirinden farklı oldukları fikrinin yaygınlaşması; buna yönelik olarak eğitim faaliyetlerinde bireysel çalışmaların ön plana çıkartıldığı eğitim-öğretim programlarının düzenlenmesi gerekliliği,

✓ Her bireyin, farklı zihin ve öğrenme yapısına sahip olması; eğitim sistemlerinin de bu farklılığa yanıt verecek şekilde düzenlenmesi zorunluluğunun ortaya çıkması,

✓ Etkin hale gelen öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerinin desteklenmesi ile yeni özelliklerinin ortaya çıkartılması,

✓ Geleneksel okul anlayışlıyla, bireylerin, yalnızca farklı alanları veya becerileri değil, bir konuyu dahi tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin anlaşılması

Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, onun öğrenme stilini ortaya koyar. İyi ya da kötü öğrenme stili yoktur; önemli olan eğitim-öğretim etkinliklerini çeşitli öğrenme stillerine yönelik düzenleyebilmektir. Kitaplarda ve makalelerdeki araştırma sonuçları da, öğrenme ortamının öğrencilerin

öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlendiğinde, öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir (Ayersman, 1996). Bu bağlamda, öğretmenin öğretme stili de önem kazanmaktadır.

Öğretme stili son yıllarda özellikle yurt dışındaki eğitim alanyazınında sıkça kullanılan kavramlardan biridir. Öğretmenlerin bireysel ve öğretimsel farklılıklarını vurgulayan birçok araştırmanın yapılması öğretme stili kavramının önemini artırmıştır. Grasha'ya (2002) göre öğretme stili, öğretmenlerin öğrencilerle olan eğitim, öğretim ve öğrenme etkileşimleri sürecinde sürekli ve tutarlı olarak gösterdikleri davranış ve yönelimlerdir. Öğretme stilleri, öğrenme-öğretme ortamında öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi nasıl sunduğu, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğu, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlarını içerir (Üredi, 2006).

Her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilerin öğrenme stillerinin, yabancı dil öğrenimine karşı tutumlarının ve güdülerinin bilinmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler, öğrenme stilleri, derse karşı güdüleri ve tutumları açısından farklılık göstermekte ve bu da farklı düzeylerde yabancı dil başarılarına sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, sınıftaki her öğrencinin öğrenebilmesi için, öğretmenlerin standartlaştırılmış öğrenme durumları sunmak yerine öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve gereksinimlerine yanıt verebilecek öğrenme durumları sunması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretme stilleri de başarılı bir öğretimin gerçekleşmesinde önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla etkili bir eğitim-öğretimden söz edebilmek için öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin ve bunların birbirleriyle ne kadar örtüştüğünün bilinmesi önem kazanmaktadır.

Öğrenme stilleri ve öğretme stilleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde, yurtdışında bu alanlarla ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde özellikle de öğretme stilleri ile ilgili yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamaktır. Bunun nedenlerinden biri de bu alanlardaki Türkçe kaynak eksikliğidir ve şüphesiz ülkemizde bu alanlarla ilgili daha fazla araştırmaya gereksinim vardır. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın problemini, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı

algısal tercihleri (biçemleri) ile bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerinin (biçemlerinin) belirlenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) ve bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerini (biçemlerini) belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin
    a. Bağımsız
    b. Kaçınan
    c. İşbirlikli
    d. Bağımlı
    e. Rekabetçi
    f. Katılımcı

    öğrenme biçemlerine ilişkin dağılımı nasıldır?

2. Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemleri
    a. Sosyoekonomik düzeylerine
    b. Cinsiyetlerine
    c. Birinci dönem İngilizce karne notlarına

    göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin
    a. Bağımsız
    b. Kaçınan
    c. İşbirlikli

d. Bağımlı
e. Rekabetçi
f. Katılımcı

öğrenme biçemlerine ilişkin dağılımı nasıldır?

4. Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin
   a. Uzman
   b. Otoriter
   c. Kişisel Model
   d. Yol gösterici
   e. Temsilci

   öğretme biçemlerine ilişkin dağılımı nasıldır?

5. Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin öğretme biçemleri
   a. Mesleki kıdeme
   b. Cinsiyete

   göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme biçemleriyle öğretme biçemleri arasında örtüşme var mıdır?

Önem

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, gerek öğrenme stilleri gerekse öğretme stilleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de öğrenme ve öğretme stilleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise daha çok öğrenme stilleri üzerinde çalışıldığı, öğretme stilleri ile ilgili yeterli araştırmanın olmaması dikkati çekmektedir. Öğretme stilleriyle ilgili mevcut araştırmaların çoğunun da yükseköğretim düzeyinde olması, ilköğretim düzeyinde de bu tür bir araştırma yapma ihtiyacını da beraberinde getirmiştir; bu nedenle araştırmada 6. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme biçemleri ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle yalnızca öğrenci ya da öğretmen grubu üzerinden yürültüğü görülmüştür. Her iki grubun öğrenme biçemini birden inceleyen çalışmaların sayısının çok az olmasından yola çıkarak, bu çalışmada her iki grubun öğrenme biçemleri araştırılmıştır. Bunun yanı sıra, yabancı dil eğitiminin her geçen gün daha da önem kazandığı günümüzde, İngilizce öğretmenlerinin kendi öğrenme ve öğretme biçemlerinin farkında olup hangi öğrenme biçemine dönük hangi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiğini bilmesi etkili bir dil eğitimi için önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, ileride bu konuyla ilgili daha detaylı araştırmalar yapılabileceği düşüncesiyle, bu çalışmada ilk basamak olarak öğrencilerin öğrenme biçemleri ile İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme biçemleri belirlenmiş; buna ek olarak öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu durum bir ölçüde öğretme biçemlerinin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme biçemlerinden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bazı fikirler de verebilecektir.

Öğrencilerin öğrenme biçemleri ile İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme biçemlerinin incelenmesi, öğrencilerin öğrenme biçemleriyle öğretmenlerin öğretme biçemleri birbiriyle ne derece örtüştüğü hakkında genel bir bilgi sahibi olmayı sağlayacaktır. Bu bilgiler, var olanı ortaya koymak açısından önemlidir.

Bununla birlikte, araştırma sonunda elde edilen verilerin, ilköğretimde görevli İngilizce öğretmenleri ile bundan sonra öğrenme ve öğretme stilleri/biçemleri çalışacak araştırmacılara kaynaklık etmesi açısından da önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın verilerinin, eğitim programında gerekli değişikliklerin yapılması, materyal geliştirme, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve öğretmen eğitimi konularında da yol gösterici olması beklenmektedir.

Varsayımlar

Araştırmada, öğretmenlerin öğretme biçemleri ve öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemeye yönelik kullanılan envanterlerden elde edilen verilerin gerçek durumu yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Edirne ilindeki ilköğretim okullarının çalışma evreni içinde bulunan 6. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

3. Veri toplama aracı olarak belirlenen Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri ve Grasha Öğretme Stilleri Envanterleri ile sınırlandırılmıştır.

4. Orjinalinde öğrencilere dönük bir ölçme aracı olarak geliştirilen Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri'nin, bu çalışmada ölçek maddeleri yeniden ifade edilerek öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere de uygulanması ve çalışmada kullanılan üç ayrı veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için sürenin kısıtlı olması nedeniyle, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yalnızca öğrenci grubu üzerinden yürütülmüştür.

Tanımlar

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

Öğretme Stili: Öğretmenin, kendi değerleri, inançları, tutumları, amaçları, kişisel ve sosyal geçmişi ve kültürü yönünde öğretme davranışlarını seçmesidir (Heimlich ve Norland, 2002).

Öğrenme Biçemi: Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı geliştirdikleri algısal tercihlerdir (Babadoğan, 2008).

Öğretme Biçemi: Öğretmenlerin öğretme stillerine dayalı geliştirdikleri algısal tercihlerdir.

Kısaltmalar

GRÖnSE (Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri)

GÖSE (Grasha Öğretme Stilleri Envanteri)

MBTI (Myers-Briggs Type Indicator): Myers-Briggs Tip Belirleyicisi

SED (Sosyoekonomik düzey)

SPSS (Statistic Package for Social Sciencies)

SBS (Seviye Belirleme Sınavı)

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrenme Stili / Öğrenme Biçemi / Öğretme Stili / Öğretme Biçemi

Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrenme stili ile öğrenme biçemi kavramlarının çoğu zaman birbirine karıştırıldığı görülmektedir ki bu da bu alanda kavram kargaşasına yol açmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, eski araştırmalarda stil (style) ve biçem (modality) ayrımının olmadığı ve bu ayrımın özellikle yurt dışında son yıllarda yapılan çalışmalarda dikkati çektiği görülmektedir. Bu noktada, öncelikle stil ve biçem kavramlarına açıklık getirmek yerinde olacaktır. Stil, bireysel özellikler takımıdır; stil ile karıştırılan biçem kavramı ise bireylerin stillerine dayalı geliştirdikleri algısal tercihler olarak tanımlanır.

Şimşek'e (2002) göre, öğrenme stili, öğrencilerin çevresini algılama, bilgiyi işleme ve çevresi ile iletişim kurma ve tepkide bulunmasında kullandığı tercihleri belirleyen bireysel özellikler grubudur. Öğrenme biçemi ise, öğrencilerin bilgiyi algılama ile ilgili, görece kalıcı nitelikli tercihleri olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme biçemi, öğrenme stilinin algılama ile ilişkili alt boyutlarıdır.

Öğrenciler öğretim sürecinde yeni ve zor bilgileri öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken, farklı ve kendilerine özgü yollar kullanırlar. Bu yollar onların öğrenme stilidir. Bu stiller bizim öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken benzer yönlerimizi ve aynı zamanda da kendine özgülüğümüzü ortaya koymaktadır.

Öğrenme biçemi ise öğrenme stilinin algılama ile ilgili boyutudur. Öğrencinin öğrenme sırasında kullanılan öğretim ortam ve yöntemlerine

ilişkin tercihlerini ortaya koyan özellikler grubudur. Öğrencilerin öğrenme biçemlerinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğretim sürecinin özellikleri ile öğrencinin öğrenme biçemi arasındaki paralellikler öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra öğretim sürecini öğrenciler için zevkli bir hale de getirir.

Benzer şekilde, bir öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini hangi ilke, strateji, yöntem, teknikleri dikkate alarak tasarlıyor ve uyguluyorsa; bu, o öğretmenin sahip olduğu öğretme stili hakkında fikir verir. Öğretme biçemi ise, öğretmenlerin öğretme stillerine dayalı olarak geliştirdikleri algısal tercihlerdir.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında, stil ve biçem kavramlarının birbirleriyle iç içe kavramlar olduğu görülmektedir. Biçem kavramı stilin algılama ile ilişkili alt boyutları olarak tanımlandığına göre, öğrenme ve öğretme stilleri kavramlarını derinlemesine incelemek aynı zamanda öğrenme ve öğretme biçemleri kavramlarına da açıklık getirmiş olacaktır.

Öğrenme Stili

Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir (Babadoğan, 2000). Dunn, Beududy ve Clavas'a göre (1989), stil, bireyin imzası gibidir; bu nedenle genelde değişmez bir özellik içerir (Akt: Babadoğan, 2000).

Yeni bilgiler, öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır. Her bir öğrenci yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yöntemler kullanır. Bu yöntemler, bireyin öğrenme sürecinin niteliğini ve onun öğrenmeye yaklaşımını belirleyen tercihler olan öğrenme stilleridir.

Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olayları aynı şekilde algılamazlar. Örneğin; bazı öğrenciler olayları çevrelerinden soyutlayarak ele alırken, bazıları ise olayları oluştukları çevre içinde değerlendirirler. Diğer yandan kişiler arası algılama farklılıklarında olduğu gibi, algılanan olayların

ele alınıp işlenme ve düşünme süreçleri açısından da farklılıklar mevcuttur. Verilen bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin karşılaştıkları konuları öğrenmelerinde kullandıkları stratejilerinde farklılık gösterdiği belirtilebilir. Bu farklılıklar genel anlamda öğrenme stillerine işaret etmektedir (Çaycı, 2007).

Öğrenme stili kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1994). Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Rita Dunn (1993) öğrenme stillerini "her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması olarak" tanımlamıştır.

Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bir bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devam eden bir yoldur. Dunn'ın öğrenme stili kuramında doğrudan öğrenmeyi tanımlama yerine, bilgiyi yönlendirmede bireyin yeteneğine etki eden dış etkenleri tanımlamayı yeğlediği görülmektedir (Dunn, Beudury ve Klavas, 1991).

Hunt (1979) öğrenme stili kavramını 'öğrencilerin ne öğrendiklerinden ziyade bilgiyi nasıl öğrendikleri' olarak açıklar. Öğrenme stilleri, bilgiyi alma ve işleme sürecinde kişilerin farklı yaklaşımlarını anlamlandırmada kullanılır. Yine, bilgiyi alma ve işleme sürecinde öğrencilerin yöntem tercihi kişiden kişiye değişir (Felder, 1996). Birkey ve Romdan da (1995), bireylerin farklı öğrenme ve bilgiyi işleme sistemlerine dolayısıyla da farklı öğrenme stillerine sahip oldukları fikrini desteklemektedir.

Keefe'ye (1979) göre, bireylerin öğrenme durumlarını nasıl algıladıklarına, onlarla nasıl bir etkileşime girdiklerine ve nasıl tepkide bulunduklarına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin örüntüsüne öğrenme stili adı verilir. Butler (1987) ise öğrenme stili kavramını, bireysel öğrenme farklılıklarını görebilmek için gerekli olan genel bir terim olarak tanımlamıştır (Akt. Ekici, 2003).

Bu tanımlardan yola çıkarak öğrenme stili, bireye özgü olan, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özellikler biçiminde tanımlanabilir. Bir başka deyişle, öğrenme stili bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yoldur. Öğrenme stilinin farkında olan bir öğrenci kendi öğrenme yollarını tanır ve öğrenmelerini yönlendirebilir. Öğrenilecek bir materyalin bütün öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamak için materyalin değişik yönlerden ele alınması, farklı öğrenme stillerine uygun örnekler ve yöntemlerle sunulması, konunun kavranılmasını ve kalıcılığını etkiler.

Yapılan araştırmalar, bireylerin baskın olan bir öğrenme stilinin yanında bir başka öğrenme stilinin de olduğunu göstermektedir. Yani, bir bireyin bir ya da daha çok öğrenme stili olabilir. Bireyin birden çok öğrenme stili olduğunda, bunu kullanma dereceleri değişebilir (Temel, 2002).

Bugüne kadar öğrenme stili ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. *Çizelge 1*'de, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan öğrenme stilleri tanımları ve temele aldıkları değişkenler yer almaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Çizelge 1. Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları ve Temel Aldıkları Değişkenler

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	**Öğrenme stili,** bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için **farklı** ve **ayırt edicidir**. Öğrenme stili, öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır.
Keefe	1979	**Öğrenme stilleri,** öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin **öğrenme stilini**, bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme- öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	**Öğrenme stili**, her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	**Öğrenme stili**, bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az onsekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşımları (uyuşumları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	**Öğrenme stili,** öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	
Reinert	1976	**Bir bireyin öğrenme stili**, o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzdır.	Bazı araştırmacıları öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almışlardır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Hunt	1979	**Öğrenme stili**, bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Bazı araştırmacılar ise, tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

Çizelge 1. (Devam)

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Entwistle	1981	**Öğrenme stili**, özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlerle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. **Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik** gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi (1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı bakış açılarına göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için "**değiştiren stilden**" bahsedilecektir.
Kolb	1984	**Öğrenme stilleri**, LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	
Das	1988	**Öğrenme stili**, özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	**Öğrenme stili**, öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmasıdır.	
Renzulli ve Smith	1978	**Öğrenme stili**, sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar kişideki belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle **tercih** kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della-Dora ve Blanchard	1979	**Öğrenme stili,** bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	**Öğrenme stilleri,** farklı eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenilmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	**Öğrenme stili:** Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya yalnızca eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz.	
Felder ve Silverman	1988	**Öğrenme stili,** bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik özellikler ve tercihler.	

Dvyer (1996) öğrencilerin hangi öğrenme ortamında olursa olsun; sürecin, öğrenme stillerini dikkate alınarak planlanması gerektiği üzerinde durmuştur (Akt. Güven ve Özbek, 2007). Carbo (1980) da, öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesinin ve buna göre gerekli düzenlemelerin yapılmasının başarıyı arttırdığına dikkati çekmiştir. Buna ek olarak, tüm öğrenme stilleri için uygun öğretme strateji ve materyallerini hazırlamak gerektiğini vurgulamıştır.

1940 yılından itibaren, çeşitli öğrenme stilleri ortaya atılmıştır. Bunların içinden en yaygın olanları Gregorc, Dunn ve Kolb'un öğrenme stilleri modelleridir.

Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stilleri üzerine 1940'lı yıllardan bu yana pek çok araştırma yapılmış, o zamandan bugüne pek çok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Brandt'ın (1990, Akt: Peker ve Yalın, 2002) Guild ile yaptığı söyleşide, Guild eğitimcilerin yaygın olarak kullandığı üç farklı öğrenme stili yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi; kişisel farkında olma görüşüdür. Bu aslında bütün öğrenme stili kuramlarının görüşüdür, fakat Gregorc gibi bazı eğitimciler diğerlerinden daha fazla bir şekilde bunu vurgularlar. İkincisi; eğitim programı tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı biçimlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, Kolb, McCarthy, Butler ve diğer bazı araştırmacılardır. Üçüncü yaklaşım; tanısal bakıştır. Bireylerin anahtar denebilecek öğrenme sitili ögeleri teşhis edilir ve mümkün olduğu kadar bu ögeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir.

Öğrenme stili ile ilgili yapılan tanımlara ve araştırmalara bakıldığında, öğrenme stili için farklı boyutların olduğu ve yapılan tanımlarda farklı boyutlara yer verildiği görülmektedir. Ekici (2003), bir bireyin öğrenme stilindeki boyutları, şu şekilde sınıflandırmaktadır:

1. *Bilişsel Boyut:* Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi.

2. *Duyuşsal Boyut:* Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan zevk alma gibi alanlarla ilgili bireysel özellikler ve heyecana dayalı özellikler.

3. *Fizyolojik Boyut:* Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel özellikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en iyi öğrenmenin sağlanacağı zaman aralığı.

Öğrenme stilindeki bu boyutların özelliklerini vurgulayan bazı öğrenme stili modelleri ise şunlardır (Ekici, 2003):

1. *Bilişsel Boyut:* Gregorc, Kolb, McCarthy 4MAT ve Dunn ve Dunn öğrenme stili modelleri.

2. *Duyuşsal Boyut:* Dunn ve Dunn, Harvey Silver ve Robert Hanson ve Curry öğrenme stili modelleri.

3. *Fizyolojik Boyut:* Dunn ve Dunn, Harvey Silver ve Robert Hanson ve Curry öğrenme stili modelleri.

Öğrenme stilleri teorilerinin ve modellerinin Carl Jung'ın (1927) Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenebilir. Jung'ın teorisinden sonra öğrenme stilleri modellerinin oluşturulmasına yönelik olarak yapılan çalışmalarda Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi'nin etkisi olmuştur. Jung'un ardından Isabel Myers ve Katherine Briggs (1977), Myers- Briggs Tip Ölçeğini geliştirmişler, konuya ilişkin bir dernek kurmuşlar (Association of Psychological Type) ve Carl Jung'un bulgularından yararlanarak kişilerin öğrenmelerindeki farklılıkları anlamak için yaptıkları çalışmalarla kendilerinden sonra gelen bir dizi araştırmacıyı etkilemişlerdir. Bu kişilerin arasında, Anthony Gregorc (1985), Kathleen Butler (1984), Bernice McCarthy (1982),Harvey Silver ve J. Robert Hanson (1995) gibi araştırmacılar da bulunmaktadır (Silver ve diğerleri 1997, Akt. Can, 2007).

Bu bölümde, diğer öğrenme stili modellerinin oluşturulmasına kaynaklık etmelerinden ötürü öncelikle Jung ve Witkin'in modelleri

açıklanacak; daha sonra sırasıyla Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Butler Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver- J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Reinert'in Öğrenme Stili Modeli, Fleming ve Mills'in Öğrenme Stili Modeli ve Grasha Riechmann Öğrenme Stilli Modeli'ne açıklık getirilecektir.

Carl Jung'un Psikolojik Tipler Modeli

Jung psikolojik tiplerin tanımlanmasında en çok etkiye sahip kişilerden biridir. Jung'a göre, insanı anlayabilmek, tanıyabilmek için yalnızca cinsiyet ve güçlülük arzusu ile yetinemeyiz. Bütün insan faaliyetleri yalnız cinsiyete, güçlülük arzusuna dayanmazlar. İnsanlar, özellikle psikolojik alanda birbirlerinden çok farklıdırlar (Özgü, 1976; Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Jung (1971) insan davranışlarını genel olarak iki temel kategoriye ayırmıştır. Bunlar, algılama ve yargılama eylemleridir. Bu durumda birey, algılama veya yargılama fonksiyonlarından birini seçerek, davranışta bulunur. Ayrıca Jung, duyularla algılama, sezinleme, düşünme ve hissetme gibi fonksiyonların hepsinin her bireyde bulunmasına rağmen, bunları (1) çok baskın, (2) baskın olana yardımcı, (3) üçüncül derecede önemli, fakat kullanım için fazla enerji gerektiren ve (4) bireyin zayıf olduğu fonksiyon olarak sıralamıştır. Son olarak Jung, psikolojik tip betimlemesine, içe dönük ve dışa dönük kişilik özelliklerini tanımlayan bir kişilik tipi daha eklemiştir.

Jung, temelde iki insan tipi üzerinde durmuştur: Dışa dönük ve içe dönük. Bu insan tiplerinin temel özellikleri *Çizelge 2*'de belirtilmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Çizelge 2. Jung'un Karakter Tipleri

Dışa dönük	İçe dönük
• Dışa dönüktür. • Dış dünyaya yönelir. • Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür. • Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz. • Değişiklikleri, yenilikleri sever. • Çabuk kırılmaz. • Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez. • Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır. • Kararsızlık göstermez. • İşlerinde geç kalmaz.	• Kendisine dönüktür. • Anılar, hayaller dünyasında yaşar. • Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür. • Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur. • Utangaçtır. • Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkalarıyla zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz. • Çevresine uymakta güçlük çeker.

İnsanları temelde iki tipe ayıran Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri birbiriyle ikili oluşturan dört kümeye ayırmıştır. Jung'un kişilik tipleri ve kombinasyonları özellikleriyle birlikte *Çizelge 3*'te belirtilmiştir (Given, 1996).

Çizelge 3. Jung'un Psikolojik Tipleri

Dünyayla ilişki biçimi	**Dışa dönük Tip (Extrovert Type) E** Diğer insanlar ve varlıklardan oluşan dış dünyaya dönüklük	**İçe dönük Tip (Introvert Type) I** Duygu ve düşüncelerden oluşan iç dünyaya dönüklük
Karar verme biçimi	**Yargısal Tip (Judging Type) J** Karara ulaşırken ve sorunları çözerken sıraya (düzene) önem verme	**Algısal Tip (Perceiving Type) P** Mümkün olduğunca çok bilgi toplamaya ve veri elde etmeye odaklanma
Algılama biçimi	**Duyusal Tip (Sensing Type) S** Duyularla algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara önem verme	**Sezgisel Tip (Intuition Type) N** Olasılıklara, hayal gücüne, anlama ve bütünü görmeye önem verme
Yargılama/ değerlendirme biçimi	**Düşünen Tip (Thinking Type) T** Analiz etmeye, akıl ve mantığı kullanmaya önem verme	**Duygusal Tip (Feeling Type) F** İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye önem verme

Bu alanların özellikleri kısaca şu şekilde açıklanabilir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005): Jung'ın Psikolojik Tip Teorisi'ne göre insanlar dünyayla olan ilişkileri bakımından dışa dönük ve içe dönük tipler olmak üzere ikiye ayrılırlar: Eğer kişi daha çok dış dünyayla ilgileniyorsa dışa dönük, iç dünyayla ilgileniyorsa içe dönük olarak adlandırılmaktadır. Dışa dönük kişi,

aktiftir ve kendine güveni tamdır; diğer insanlarla zaman geçirmekten hoşlanır ve insanların dış dünyasına odaklanır. İçe dönük kişi ise, diğer insanlarla zaman geçirmekten pek hoşlanmaz, genellikle düşüncelere ve hislere odaklanır, uzun süre düşünmeyi tercih eder.

İnsanlar algılama sürecindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılırlar: Duyusal ve sezgisel tipler. Duyusal tipler gözlem ve deneylerden elde edilmiş gerçek, somut, sayılabilir veriler ve olguları tercih ederler, pratiktirler, süreçlere ve detaylara odaklanırlar. Sezgisel tipler ise içebakış ve hayal gücü aracılığıyla anlamlara ve olasılıklara odaklanırlar. Kavramları, ilişkileri tercih ederler.

Jung'un tipolojisine göre insanlar yargılama/değerlendirme sürecindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılırlar; düşünen ve duygusal tipler. Düşünen tipler objektif, mantık ve analize dayanan kararlar verme eğilimi gösterirler. Şüphecidirler, kurallara dayalı karar verirler. Duygusal tipler ise değerlere ve diğerlerinin üzerindeki etkiye bağlı olarak öznel kararlar verme eğilimindedirler. Takdir edicidirler, kişisel ve insani koşulları göz önünde bulundururlar.

İnsanların karar verme biçimindeki yaklaşımlarını temsil eden iki tip bulunmaktadır: Yargısal ve algısal tipler. Yargısal tipler önceden tasarlanmış planlara bağlı çalışan, organize, kişilerdir. Ajandalar oluşturup takip ederler. Tam olmayan bir veriyle karşılaştıklarında yaptıkları işi geçici olarak durdurma eğilimindedirler. Algısal tipler ise plansız, doğal, esnek, yeniliklere ve olasılıklara bağlı olarak yaşayanlardır. Değişen durumlara uyum sağlama ve daha fazla veri elde etmek için geçici durumlara direnme eğilimindedirler.

Jung 1900'lerin başında kişilik tiplerini yukarıda bahsedildiği gibi dört çift kutuplu gruba ayırdıktan hemen sonra, Isabelle Myers ve annesi Katherine Briggs, Jung'un sınıflamasının eğitim alanında pratik bir kullanımını oluşturmak için Myers – Briggs Tip Belirleyicisi'ni (MBTI) geliştirmişlerdir. MBTI, yukarıdaki sınıflamaya bağlı olarak öğreneni 16 tipten birine yerleştirir. Bunlar; ESTJ, ENTJ, ISTP, INTP, ENTP, ENFP, INFJ, INTJ, ESFJ, ENFJ, ESFP, INFP, ESTP, ESFP, ISFJ, ISTJ' dir (Given 1996).

Kişilik tipleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan 16 kişilik tipleri kombinasyonları *Çizelge 4*'te verilmiştir (Ekici, 2003).

Çizelge 4. Kişilik Tipleri ve Kombinasyonları

Kişilik Tipleri			**Kişilik Tipleri Kombinasyonları**			
Dışadönük (*Extroverts-E)*	<-->	İçedönük *(Introverts-I)*	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
Duyusal (*Sensors-S)*	<-->	Sezgisel *(Intuitives-N)*	ISTP	ISFP	INFP	INTP
Düşünen *(Thinkers-T)*	<-->	Duygusal *(Feelers-F)*	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
Yargısal *(Judgers-J)*	<-->	Algısal Tipler *(Perceivers-P)*	ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Jung'un psikolojik tipleri ve buna bağlı olarak geliştirilen MBTI, öğrenme stilleri modellerinden kişiliğe ve duyuşsal özelliklere bağlı model içerisinde yer almaktadır. Bu model, daha sonraki araştırmacıları yoğun şekilde etkilemiştir. Özellikle dışa dönük – içe dönük ve duyusal-sezgisel alanlar, daha sonraki öğrenme stillerinde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Given 1996).

Witkin'in Alan Bağımlı/ Alan Bağımsız Biliş Stili Modeli

Alan bağımlı-alan bağımsız olarak ifade edilen öğrenme stili modeli geniş olarak çalışılmış ve eğitimle ilgili uygulama alanlarında yoğun bir ilgi bulmuştur. Witkin'e göre bazı bireyler çevrelerinde meydana gelen olayları çevrelerinden soyutlayarak algılarken bazıları çevreyle bir bütün olarak algılamaya çalışırlar. Witkin bireylerin öğrenmelerindeki bu farklılıkları alan bağımlı, alan bağımsız kavramlarıyla açıklamaktadır" (Gordon, 1998; Akt: Ekici, 2003).

Alan bağımlı öğrenme stilinde, öğrenenler kalıpları bir bütün olarak algılar. Alan bağımlı öğrenciler sakin, sosyal anlamda olgun, görünümlerine önem veren, düzenli ve hızlı çalışma alışkanlıklarına sahip olan, kurallara bağlı, yönlendirme almaya eğilimlidirler. Sosyal olaylara fazlaca ilgi gösterdiklerinden, sosyal içerikli konuları daha iyi öğrenen, öğretmen öğrenci

ilişkisinde başarılı, eleştirilerde fazlaca etkilenen, dışsal pekiştireç alma eğiliminde olan, verilen düzeni olduğu gibi kabul eden, fikir yürütmeyen, problemlerin nasıl çözüleceğinin açıkça öğretilmesine gereksinim duyan kişilerdir (Woolfolk 2001, Bacanlı 1999 ve Çelik 2004; Akt: Babadoğan, 2008).

Alan bağımsız öğrenme stili bir kalıbın parçalar halinde algılandığı ve analiz edildiği öğrenme stilidir. Sosyal içerikli konularda başarılı olabilmek için dışarıdan desteğe gereksinim duyan ve bu tür konularda hafızasını kullanabilmek için öğretime gereksinim duyan bireylerdir. Sosyal içerikli konular dışında ise yönlendirmeye gereksinim duymayan bireysel çalışmayı seven eleştirilerden çok fazla etkilenmeyen, sosyal anlamda daha az olgun olan, dış görünümlerine çok fazla önem vermeyen, iyi bir kavrama yeteneğine sahip, güdüleri düşük olduğunda kısa süreli dikkate sahip olan, sosyal onay beklemeyen, keşfetmekten hoşlanan bireylerdir. Witkin tarafından geliştirilen Gizlenmiş Şekiller Testi ile öğrenenlerin alan bağımlı-alan bağımsız oldukları belirlenmeye çalışılmıştır (Babadoğan, 2008).

Thompson (1988) ise alan bağımlı ve alan bağımsızların özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir (Akt: Altun, 2003).

Alan bağımsız öğrenciler;

- ✓ Yapılandırılmamış bilgi alanlarında bilgiyi seçebilirler.
- ✓ Hipotezlerden kavramlara ve kavramların taşıdıkları anlamalara ulaşabilirler.
- ✓ Aktif öğrenme ortamlarını tercih ederler.
- ✓ Yeni kavramları öğrenmeleri kuramlar ile daha kolay olur.
- ✓ Genelleyebilme becerilerine daha yatkındırlar.
- ✓ Hatırlama ve bellekte tutabilme becerileri için ipuçları ve öğrenme materyallerinin kendilerine göre yeniden düzenleyebilirler.

Alan bağımlı öğrenciler ise;

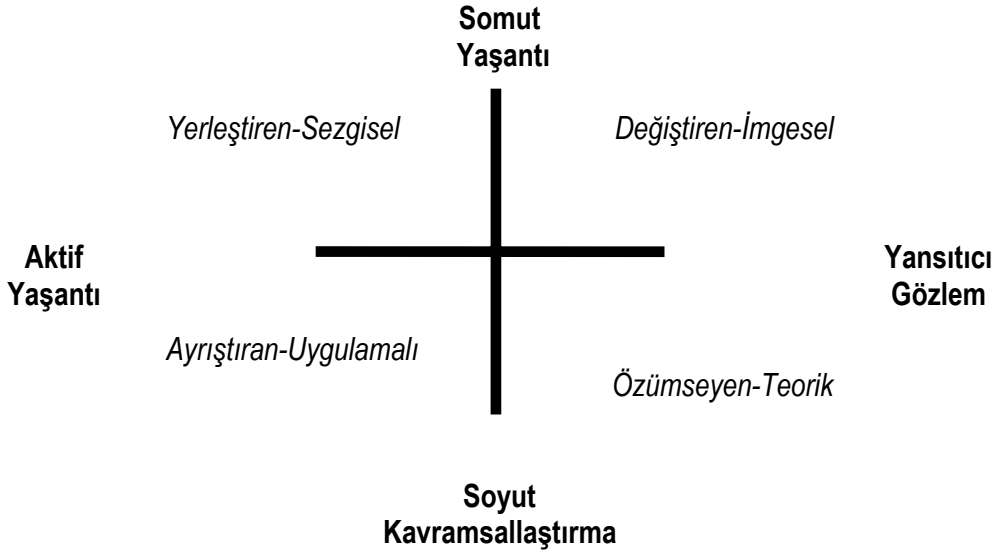
- ✓ Verilen bilgiyi olduğu gibi kabullenirler; dolayısıyla, kendilerine sunulan kavram ve kuramları olduğu gibi kabullenirler.
- ✓ Öğrenmede edilgin bir yapıdadırlar.
- ✓ Genelleme yapabilmede daha az başarılıdırlar.

Genel anlamda, alandan bağımsız öğrencileri tanımlamada analitik, yarışmacı, bireysel, görev-merkezli, içsel güdüleri yüksek, uzamsal düşünebilen, detaycı ve görsel bakış açısına sahip sıfatları kullanılmaktadır (Fritz, 1994; Lyons-Lawrence, 1994; Reiff, 1996; Akt: Altun, 2003). Alan bağımlı öğrenciler ise, grup çalışmasına düşkün, sosyal etkileşime duyarlı, dışsal güdü arayan, sözel ifadeci olmayan, kendilerine sunulanı alan edilgen öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Liu ve Reed, 1994; Lyons-Lawrence, 1994; Riding ve Cheema,1991; Akt: Altun, 2003).

Kolb Öğrenme Stili Modeli

David Kolb'un ortaya attığı yaşantısal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarına alternatif bir yaklaşım olmaktan çok öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bir bileşimi olduğunu savunmaktadır (Kolb, 1984). Kolb, Jung'un psikolojik tiplerini Piaget, Dewey ve Lewin'in kavramlarıyla birleştirerek dört temel stilden oluşan iki boyutlu bir model oluşturmuştur (Given 1996).

Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili modelinde, dört öğrenme biçimi tanımlamıştır. Bunlar: 'somut yaşantı', 'yansıtıcı gözlem', 'soyut kavramsallaştırma' ve 'aktif yaşantı'dır. Her öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolu birbirinden farklıdır. Örneğin; somut yaşantı için 'hissederek', yansıtıcı gözlem için 'izleyerek, dinleyerek', soyut kavramsallaştırma için 'düşünerek', aktif yaşantı için 'yaparak' öğrenme söz konusudur. Her bireyin öğrenme stili, bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir. Bu öğrenme stilleri (Kolb, 1985), somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni olan 'değiştiren', yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni olan 'özümseyen', soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni olan 'ayrıştıran', somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin bileşeni olan 'yerleştiren' öğrenme stilidir. Bu ifadeler, aşağıda *Şekil 1* üzerinde gösterilmiştir (McCarthy, 1987).



Şekil 1. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb öğrenme stili modelinde belirtilen dört öğrenme stilinden özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilleri Jean Piaget'in zihin gelişimi kuramından, ayrıştıran ve değiştiren öğrenme stilleri ise Guilford'un zekâ yapısı modelinden temel almıştır. Özümseme ve yerleştirme Piaget'in kavramlarından dış dünyaya uydurulması süreci (yerleştirme) ile dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseme) arasındaki denge olarak tanımlanan zekâ kavramında yer almaktadır. Ayrıştırma ve değiştirme ise Guilford'un zekâ yapısı modelinde yer alan iki temel yaratıcılık sürecinde yer almaktadır (Ekici; 2003).

Bacanlı (2001) ve Ekici (2003), Kolb öğrenme stili modelindeki öğrenme stillerine ait özellikleri şu şekilde belirtmektedir:

1. *Özümseyen Öğrenme Stili:* Soyut kavramsallaştırmaya dayalı öğrenmeyi severler. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Öğrenmeleri esnasında, soyut kavram ve görüşler üzerinde odaklanırlar. Biyoloji, eğitimcilik, öğretmenlik, hukuk, sosyoloji, kütüphanecilik, matematik gibi bölümler özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler tarafından tercih edilmektedir.

2. *Yerleştiren Öğrenme Stili:* Somut yaşantılamayı severler. Plan yapma ve kararları yerine getirme başlıca özellikleridir. Öğrenme sırasında

bireyler açık fikirlidir ve değişmelere kolayca uyum sağlarlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler pazarlamacılık, kamu yönetimi, eğitim yönetimi, bankacılık gibi bölümleri tercih etmektedirler.

3. *Ayrıştıran Öğrenme Stili:* Aktif yaşantılamaya dayalı öğrenme eğilimindedirler. Problem çözmekten, karar vermekten, analiz etmekten ve sistemli çalışmaktan hoşlanırlar. Çalışmalarında oldukça planlı hareket ederler. Yaparak öğrenme önemlidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji ağırlıklı bölümlere ilgi duyarlar.

4. *Değiştiren Öğrenme Stili:* İç gözlem eğilimindedirler. Düşüncelerinde, değer ve duygularının farkında olmaya çalışırlar. Karşılaştıkları durumları, çeşitli açılardan analiz eder ve düzenlerler. Objektif, dikkatli ve sabırlıdırlar. Fakat bir eyleme geçmeleri biraz zaman almaktadır. Düşüncelerini biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundururlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler sosyal çalışmalar, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat/tiyatro gibi alanlara ilgi duyarlar.

Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)

McCarthy (1987), öğrenme stilini; bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi olarak tanımlamıştır. McCarthy'ye (1987) göre bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrenirler. Bu farklılıklar; kim olduğumuz, nerede olduğumuz, kendimizi nasıl gördüğümüz, neye dikkat ettiğimiz, bireylerin bizden ne istediği ve ne beklediği gibi çeşitli etmenler sonucu ortaya çıkar. Bilgiyi öğrenirken iki önemli alanda farklılık görülür. Bunlardan birincisi, bilgiyi nasıl algıladığımız; ikincisi ise algıladığımız bilgiyi nasıl işlediğimizdir. Her birey gerçekleri birbirinden farklı algılar ve onları farklı yöntemlerle zihnine yerleştirir. Bazıları hissederek, bazıları izleyerek, bazıları düşünerek, bazıları yaparak gerçeklerin farkına varır (McCarthy, 1987).

Ekici'ye (2003) göre, 4 MAT öğrenme stili modelinin iki temel çıkış noktası vardır. Bunlar:

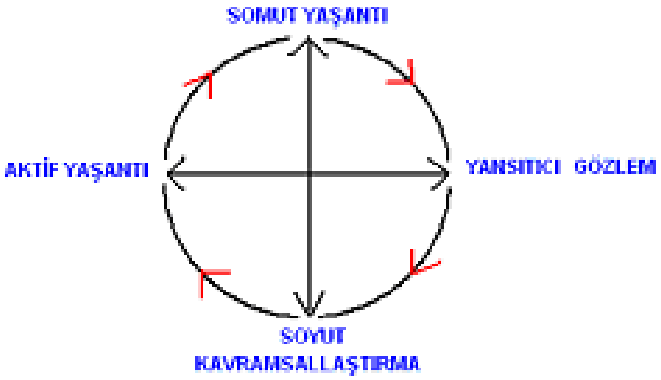
1. Bireyler belirli öğrenme stillerini ve beyin yarım kürelerini tercih ederler.
2. Belirlenmiş olan öğretim durumlarında çoklu öğretim yaklaşımlarını planlama ve kullanma, öğrenme ve öğretmenin gelişmesini sağlar.

McCarthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme stilleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merril, Hunt, Kolb) bulguları ile benzerlik göstermektedir. McCarthy, öğrenme stili modelinin temelini, Kolb öğrenme stili modelinden almıştır (McCarthy, 1987). McCarthy hazırladığı öğrenme stili modelinde özellikle Kolb öğrenme stili modelini 4MAT öğrenme sistemi olarak geliştirerek öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarımküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenirken yanıt aradıkları "niçin; ne; nasıl, ne olacak" sorularının önemini ortaya koyan bir model oluşturmuştur (Ekici, 2003).

4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması ve işlenmesinde kullanılan yetenekler Kolb öğrenme stili modelindeki öğrenme yetenekleriyle benzerdir. 4 MAT stillerinde de bireyler bilgiyi somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleriyle algılarlar. Yeni öğrenme durumlarında, bazı bireyler olguları doğrudan yaşantılarını dikkate alıp sezerek ve hissederek algılarken, bazıları da düşünerek ve hemen soyutlamaya geçerek algılar. Bilginin işlenmesinde ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı yetenekleri öne çıkmaktadır. Bazı bireyler izleyerek bilgiyi işlerken (örgütlerken); bazıları da yaparak, uygulayarak bilgiyi işler. 4 MAT öğrenme stillerinde bilginin algılanması, somuttan soyuta; işlenmesi, yansıtmadan aktif yaşantıya doğrudur (McCarthy, 1987).

McCarthy'a (2000) göre (Akt. Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003), beynin sol ve sağ yarı küreleri bilgi ve yaşantıyı farklı şekillerde işlerler. Sol yarı küreyi kullananlar sözel konularla meşgul olurlar, düzeni severler, parçaları görürler, planlamadan hoşlanırlar, okulu severler. Sağ yarı küreyi kullananlar ise görsel-uzaysal şeyleri yaparlar, rastgele modellerden hoşlanırlar, bütünü görürler, akıcı ve içten geldiği gibi davranırlar, okula karşı isteksiz davranırlar.

Özetle, 4 MAT Öğretim modeli McCarthy'nin ortaya attığı dört tip öğrencinin ve beyin sağ ve sol yarı kürelerinin tüm özelliklerini içine alan ve öğrenmeyi devamlı bir süreç haline getiren öğrenme döngüsüne dayanmaktadır. McCarthy'nin oluşturduğu öğrenme döngüsü *Şekil 2*'de gösterilmiştir (Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003).



Şekil 2. McCarthy Öğrenme Döngüsü

Öğrenme döngüsü; koordinat eksenleri etrafında oluşturulan bir daire üzerinde hareketle oluşan döngüdür. Koordinat eksenlerinin ordinatını bilginin nasıl alındığını, nasıl algılandığını belirleyen, bilginin algılanması boyutu oluşturur. Apsisi ise algılanan bilginin nasıl işlendiğini belirleyen, bilgiyi işleme boyutu oluşturur. McCarthy'a (1987) göre bilgiyi ilk olarak doğrudan yaşantımızdaki sezgilerimiz ve hislerimizle algılarız. Daha sonra algıladığımızı tanımlamaya, soyutlamaya ve kavramsallaştırmaya yöneliriz. Kavramsallaştırdığımız bilgileri aktif olarak günlük yaşantımızda kullanmaya başlarız. Bireyler bilgiyi ve tecrübeyi farklı yöntemlerde algılar ve algıladıkları bu bilgi ve tecrübeyi farklı yöntemlerde işlerler. Bilgiyi algılama ve işleme tekniklerinizin oluşturduğu bileşimler öğrenme stilimizi oluşturur.

McCarthy öğrenme stillerini; birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler), ikinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler), üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler), dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler) olmak üzere dört kategoride toplamıştır (McCarthy, 1987). McCarthy'a (1987) göre bu dört öğrenme stilinin her biri bir çeyrektedir ve birey bulunduğu çeyrek göz önüne alınarak kendisine uygun öğretim yapıldığında kolaylıkla başarıya ulaşır.

I. Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler)

Hayal gücünü kullanarak öğrenen bu bireyler, bilgiyi somut biçimde algılarlar ve yansıtarak işlerler. Yaşantılarını kendi benlikleriyle bütünleştirirler. Fikirleri dinleyerek ve birbirleriyle paylaşarak öğrenirler. Problemlerini düşünerek ve daha sonra başkaları ile paylaşarak çözerler. Kendi deneyimlerine inanan imgesel düşünürlerdir. Doğrudan yaşantıları pek çok görüş açısından inceleme konusunda çok başarılıdırlar. Anlamı ve açıklığı araştırırlar. Okulu, onlara çok ilgi çekici gelen bireysel konulardan uzak ve ilişkisiz görürler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler "niçin" sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar.

II. Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler)

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi soyut olarak algılarlar ve yansıtarak işlerler. Gözlemlerini bildikleriyle bütünleştirerek kuramlar tasarlarlar. Uzmanların ne düşündüklerini bilme gereksinimi duyarlar. Karşılaştıkları bilginin doğruluğunu değerlendirerek, yaşantılar, fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Sistematik düşünmeye önem verirler. Ayrıntılara girmekten hoşlanırlar. Bilgiyi kritik ederler ve veri toplarlar. Mantık ve analizle problemleri ortadan kaldırabilirler. Çalışmalarında titizdirler ve çalışkandırlar. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar, okullar bu tip öğrenciler için idealdir. Fikirleri büyüleyici bulurlar. Kesinliği en üst düzeye çıkarmak isterler. Öznel değerlendirmelerden hoşlanmazlar. Analitik öğrenciler, zihinsel yeterlilikleri ve bireysel etkililikleri araştırırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler "ne" sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar.

III. Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler)

III. tip öğrenenler problemlere çözüm yolları bulmaya çalışırlar. İşleri kullanışlılık özelliklerine göre değerlendirirler. Dokunma yoluyla, vücutlarını kullanarak işlem yaparlar. Mevcut veriler üzerinde çalışmak isterler. Uygulamacı ve açıklayıcıdırlar. Otoriteyi olması gerektiği gibi görürler fakat zorlanırlarsa otoritenin yanında çalışabilirler (McCarthy, 1987). Öğrenci olarak bu bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılarlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Karşılaştıkları şeyin kullanışlılığını değerlendirerek, yaşantılarıyla düşünerek öğrenirler. Yarar sağlamaya ve sonuca ulaşmaya önem verirler. Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Teorileri test ederek

öğrenirler. En iyi elle yapılabilen tekniklerle öğrenirler ve öğrenirken “nasıl” sorusuna yanıt ararlar.

IV. Dördüncü Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler)

IV. tip öğrenenler gizli olasılıkları araştırırlar. İşleri, nesneleri içten gelen tepkiler göstererek değerlendirirler. Çeşitli kısımları sentezleyerek faaliyette bulunurlar. Coşkulu ve cesurdurlar. Otoriteyi dikkate almama eğilimi taşırlar (McCarthy, 1987). Öğrenci olarak bu bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılarlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirler. Karmaşık durumlarda, sentezlemede başarılıdırlar. Yeni şeyler konusunda heyecanlıdırlar, olmayacak şekilde görünen şeyleri araştırırlar. Bu gruptaki öğrenciler değişikliklere karşı uyumludurlar, hatta değişikliklerden çok hoşlanırlar. Mantıklı gerekçelerin olmadığı ortamlarda genellikle doğru sonuçlara ulaşırlar. Sezgileriyle problemleri çözerler. Diğer insanlarla rahatça anlaşabilirler, kolay iletişim kurabilirler. Risk almaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler “ne olacak” sorusuna yanıt ararlar.

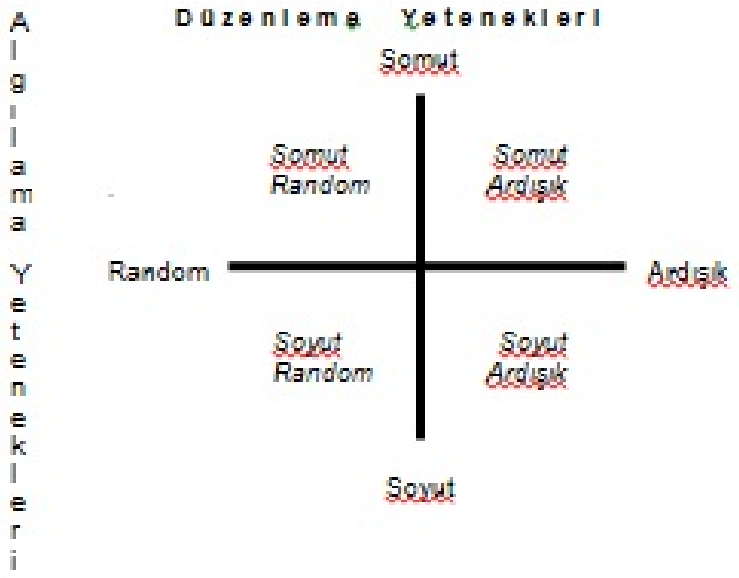
McCarthy’a (2000) göre (Akt. Peker ve diğerleri, 2003), döngü, döngünün herhangi bir parçasından daha önemlidir. Bu döngüyü bir örnekle açıklamak gerekirse; bir kişi ile arkadaş olmanız için önce ona karşı ilginizin olması gerekir. Hislerinizle, sezgilerinizle sizin için iyi bir arkadaş olacağını düşündüğünüz zaman, o kişinin ismini ve bazı özelliklerini öğrenirsiniz. Daha sonra arkadaşlığınızı ilan eder, arkadaşlığın izlerini ortaya koyarsınız ve sonrasında arkadaşlığınız günlük yaşantınızın bir parçası haline gelir. Bir kavramın öğrenilmesinde de bu aşamalar takip edilir. Yeniliği ilk olarak doğrudan yaşantıdaki hislerimizle, sezgilerimizle algılarız. Daha sonra algıladığımızı tanımlamaya, soyutlaştırmaya ve kavramsallaştırmaya yöneliriz. Kavramsallaştırdığımız bilgileri aktif olarak günlük yaşantımızda kullanırız.

Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Anthony Gregorc, Jung'un ortaya attığı kavramları fenomenolojiyle birleştirerek iki boyutlu bir model ortaya atmıştır (Given 1996). Gregorc'un öğrenme stili modeline göre; insanların öğrenmesinin doğası konusundaki görüşler, kişinin hayat felsefesi ile başlar. Hayatın temel amacı; kişinin insanlık özelliklerini; maneviyatını ve bireyselliğini gerçekleştirmek ve anlamaktır. Kişinin toplumun bir üyesi olarak inançları hakkındaki nasıl; neden ve niçin öğreniriz sorularına verdikleri yanıtlar, kişinin zekâ yapısını ve bireysel öğrenme tecrübelerini; bireysel farklılıklarını vb. ortaya koyan durumları açıklar (Gregorc, 1985).

Gregorc belirlediği dört düşünce yolunu "Somut Ardışık", "Soyut Ardışık", "Somut Random", "Soyut Random" öğrenme stilleri olarak adlandırmıştır. Gregorc, baskın olan stilin gelişmesine fırsat vermek koşuluyla, bireylerin baskın olmayan düşünce yollarını kullanarak değişen koşullara uyum sağlayabileceğine inanır (Given, 1996).

Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre **Somut** ve **Soyut** algılayanlar olmak üzere ikiye ayırırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre **Ardışık** ve **Random** (ardışık olmayan) olmak üzere ikiye ayrılılar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur. Buna göre Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; **Somut Ardışık**, **Soyut Ardışık**, **Somut Random**, **Soyut Random** öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bu öğrenme stilleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir:



Şekil 3. Gregorc Öğrenme Stilleri

Bazı insanlar da bu dört öğrenme stilinden biri bulunurken, bazı insanlarda birkaçı birlikte bulunabilmektedir. Belirtilen dört öğrenme stiline ait zihinsel algılama ve düzenleme yeteneklerinin özellikleri şunlardır (Akt. Ün-Açıkgöz, 1996):

- **Soyut zihinsel algılama yeteneği:** Bireylerin duygularla, hislerle, inançlarla, olaylarla, varlıklarla vb. ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir.
- **Somut zihinsel algılama yeteneği:** Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavramları algılamada beş duyularını kullanarak algılayabilme yetenekleridir.
- **Ardışık zihinsel düzenleme yeteneği:** Bilgilerin düzenli ve aşama-aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerde mantıki bir sıralamanın ve sistematik bir yapımın olması gerekmektedir.
- **Random zihinsel düzenleme yeteneği:** Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi gereksinimleri yönünde seçerler, düzenlerler ve kullanırlar.

Genel olarak belirtilen dört öğrenme stiline sahip bireylerin kısaca şu özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Gregorc, 1985):

Somut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler, yaptıkları çalışmaların parçalarından çok bütünü önem taşır, öğrenmek için çok çaba ve zaman harcarlar, işlerini zamanında ve düzenli bitirmek isterler. Beş duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı, onlarla ilgilenmeyi çok severler, bu bakımdan biyoloji öğretmeninin alçıdan, plastikten vb sınıfa getirdiği modeller bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Yalnızca talimatları beklemekle kalmazlar aynı zamanda ilgili talimatlara uyarak, temiz düzenli ve kurallara uyarak çalışmayı tercih etmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat veren öğretim yöntem-teknikleri (laboratuar yöntemi, proje yöntemi vb) tercih etmektedirler.

Soyut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireyler öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir harita veya resim olarak değerlendirilebilecek bir çerçeve yapı oluştururlar. Daha sonra konu hakkında kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları harita-resim çerçevesinin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bu kişilerin mükemmel bir şifre çözme yetenekleri vardır. Bir şekil/sembol yüzlerce kelimeden değerlidir. Görüşlere ve kavramlara önem verirler, kavramları mantıksal olarak düzenlerler. Kitaptan öğrenmeyi severler, yeni kavramlar ve görüşler üretmeyi, kavramlarla uğraşmayı severler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler klasik öğretim yöntemleri olarak adlandırılan bilgilerin öğretmen tarafından düzenli olarak verildiği öğretim yöntem-tekniklerini (anlatım, gösteri yöntemi vb) tercih etmektedirler.

Somut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin problem çözme konusunda üstün yetenekleri

vardır. Gerçek problemlerle ilgilenirler, bu problemlerle ilgili olarak yeni kavramlar ve bilgiler elde etmeye çalışan araştırmacı bir kişilikleri vardır, nedenleri araştırmayı severler ve karşılarına çıkan beklenmedik yeni durumlar ilgilerini çeker. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine gereksinim duymazlar. Problem çözmeleri sürecinde önceden belirlenmiş hazır prosedürleri (işlem basamakları) sevmezler. Bu durum çalışmalarına öğretmenin müdahale etmemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmayı sevmektedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayan öğretim yöntem-teknikleri (laboratuar yöntemi, gözlem gezisi tekniği vb) tercih etmektedirler.

Soyut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Olayları ve kavramları düzensiz karışık bir şekilde algılarlar, onlar için öğrenilecek bilgilerde bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu yüzden çoklu duyumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte başarılıdırlar. Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Yapılan çalışmalar eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu bireylerin kendilerini ifade edebilecekleri, diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunabilecekleri imkanlar sağlayan öğretim yöntem-tekniklerini (tartışma yöntemi, soru-yanıt tekniği vb) tercih ettiklerini göstermektedir.

Butler Öğrenme Stili Modeli

Anthony Gregorc'un öğrencisi olan Kathleen Butler, Gregorc'un geliştirmiş olduğu modeli öğretmenlerin uygulayabileceği şekilde tercüme etmiş ve Gregorc'un dört düşünce yolunun, Bloom'un düşünme becerileri hiyerarşisiyle örtüştüğünü göstermek amacıyla modeli geliştirmiştir (Given, 1996).

Gregorc'un geliştirdiği modeli temel alan Kathleen Butler'a (1987) göre öğrenme stili, şemsiye niteliğinde, bir bireysel öğrenme farklarını ortaya koyan genel bir kavramdır. Her bireyin ayrı kişisel stilleri vardır. Bunlar; giysileri, dinlediği müzik, seçtiği renkler, arkadaşları, sosyal gruplar gibi

konularla ilgili olabilir. Bu farklı bireysel stiller, bireyin öğrenme stilinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, düşünceleri, deneyimleri ve duyguları ile oluşturulan bireysel stil, öğrenme stilini hazırlamaktadır (Butler, 1987).

Butler (1987), Gregorc'un öğrenme stili modelinin kuramsal boyutlarını kullanarak öğretmenlerin öğretme stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendirmiştir. Bu modelde de algılama yetenekleri somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Düzenleme yetenekleri de ardışık ve random olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerinin özellikleri Gregorc modelinde belirtildiği gibidir. Buttler (1987) somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerinde öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin özelliklerini belirlemiş, bu stillere yönelik öğretim planları ve etkinlikleri geliştirmiştir.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stili her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yoldur (Dunn ve Dunn,1993). Dunn'a göre bireyin öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır; bu tercihler de bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ifade eder.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır. Model daha önceden araştırmacılar tarafından yapılmış biliş stili ile ilgili olarak; biliş stilinin bir disipline bağlı olup olmadığını; çözümsel/bütünsel; eş zamanlı/birbirini izleyen veya beynin sol/sağ yarımkürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate alarak bilişsel stil tercihi ile iç ve dış faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir modeldir. Modelde öğrenmeyi sağlayan tercihler güç/kuvvet olarak değerlendirilmektedir (Dunn ve Dunn, 1993).

Bu modelde öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel elementten ve bunların 21 alt elementlerinden oluşan bir yapı göstermektedir.

Bu beş temel element ile onların alt elementleri şu şekilde sıralanabilir (Dunn ve Dunn, 1993):

- ✓ Çevresel uyarıcılar
  - o Ses elementi: Öğrencinin öğrenirken geri plandaki ses tercihi (sessizlik ↔ ses)
  - o Işık elementi: Çalışırken istenen ışık seviyesi (loşluk ↔ parlak ışık)
  - o Sıcaklık elementi: Öğrenme faaliyetleri sırasında istenen ortam sıcaklığı (sıcak ↔ soğuk)
  - o Dizayn elementi: Öğrencinin öğrenme ortamındaki düzen ve mobilya tercihi (düzgün ↔ dağınık)
- ✓ Duygusal uyarıcılar
  - o Güdü elementi: Bireyin öğrenmede başarılı olabilmesi için sahip olması gereken güdü seviyesi
  - o Sebat elementi: Öğrencinin üzerine düşen görevleri yerinde ve zamanında tamamlaması (sabırsız ↔ sabırlı)
  - o Sorumluluk elementi: Bireyin tek başına sorumluluk alıp alamaması (sorumsuz ↔ sorumlu)
  - o Yapı elementi: Öğrencinin öğrenme sürecinde düzenli, yapılandırılmış faaliyetleri tercih edip etmemesi
- ✓ Sosyal uyarıcılar
  - o Bireysellik elementi: Öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel çalışmayı tercih etme durumu
  - o İkili grup elementi: Öğrencinin öğrenme sürecinde bir arkadaşıyla birlikte çalışmayı tercih etme durumu
  - o Üçlü grup elementi: Öğrencinin öğrenme sürecinde iki arkadaşıyla birlikte çalışmayı tercih etme durumu
  - o Takım elementi: Öğrencinin çalışmak için küçük grupları ya da takımları tercih etme durumu
  - o Yetişkinle öğrenme elementi: Öğrencinin öğrenme faaliyetlerinde bir konu uzmanı ya da otoriteyle etkileşimini veya bir yetişkin rehberliğini tercih etme durumu

- Çeşitli yollarla öğrenme elementi: Öğrencinin öğrenme faaliyetleri sırasında belirli tercihlerinin olmaması

✓ Fizyolojik uyarıcılar
- Algısal element: Öğrencinin dinleyerek, görerek veya dokunarak öğrenmesi
- Yiyecek elementi: Öğrencinin öğrenirken ya da çalışırken bir şeyler yemesi, içmesi veya çiğnemesi
- Zaman elementi: Öğrencinin enerjisinin gün içinde farklı olması ve günün belirli saatlerinde çalışmayı tercih etmesi
- Hareketlilik elementi: Öğrencinin öğrenme faaliyetleri sırasında uzun süre aynı yerde oturamaması, dikkatini verememesi

✓ Psikolojik uyarıcılar
- Bütünsellik-Çözümsellik elementi: Öğrencinin konuyu bir bütün olarak ya da belli bir sıraya göre parça parça öğrenmesi
- Beynin sol-sağ yarımkürelerini tercih etme elementi: Öğrencinin öğrenirken beyninin sağ/ sol yarım kürelerini tercih etmesi
- Hızlı tepki verme elementi, sakin davranma elementi: Öğrencinin karşılaştığı yeni durumla ilgili hızlı karar alabilmesi ya da sakin bir şekilde tüm seçenekleri değerlendirerek karar vermesi

Bir başka deyişle, Dunn'a göre öğrenme stili, bir sınıftaki öğrencilerin gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, güdü, grup çalışması, zaman, yiyecek vb. uyarıcılarla ilgili tercihleridir. Öğrenme stillerine göre eğitim verilirken tüm bu tercihler göz önüne alınarak öğretim yapılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ön plana çıkarıldığı eğitim ortamlarında, öğrenmenin daha etkili gerçekleşeceği söylenebilir.

Harvey Silver – J. Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli

Harvey Silver– J. Robert Hanson öğrenme stili modeli bireylerin algılama ve yargılama yeteneklerine göre oluşturulmuştur. Bu yetenekler Jung'un kişilik tipleri modelinden yaralanılarak hazırlanmıştır. Buna göre duyusal+düşünen kişilik tiplerine sahip bireyler Tam Öğrenme Stiline sahiptirler; duyusal+duygusal kişilik tiplerine sahip bireyler Bireyler arası (Sosyal) Öğrenme Stiline sahiptirler; sezgisel+düşünen kişilik tiplerine sahip bireyler Anlama Öğrenme Stiline sahiptirler ve sezgisel+duygusal kişilik tiplerine sahip bireyler ise Kendi Kendine Açıklayıcı Öğrenme Stiline sahiptirler (Ekici, 2003).

Ekici (2003), bu öğrenme stili modelinde yer alan öğrenme stillerinin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

Tam öğrenme stiline sahip bireylerin vurguladığı temel noktalar; gerçekçilik, pratik ve gerçek faktörlerin her şeyden etkili olduğudur. Öğrenirken *Ne?* ve *Nasıl?* sorularına yanıt bulmaya çalışırlar.

Anlama öğrenme stiline sahip bireylerin vurguladığı temel noktalar; teoriklik, zekâ ve her şeyin bilgi merkezli olduğudur. Öğrenirken *Neden?* ve *Niçin?* sorularına yanıt bulmaya çalışırlar.

Kendi kendine açıklayıcı öğrenme stiline sahip bireylerin vurguladığı temel noktalar; merak, kavrama ve hayalciliktir. Öğrenirken *Eğer öyle olursa ne olur?* sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar.

Bireyler arası (sosyal) öğrenme stiline sahip bireylerin vurguladığı temel noktalar; sosyal çevre, arkadaşlık ve bireyler arası merkezli olmadır. Öğrenirken *Benim için bunun değeri nedir?* sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar.

Reinert'in Öğrenme Stili Modeli

Uğur'un (2008) aktarımına göre Reinert, çalışmalarında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta toplamıştır.

- ✓ *Görerek öğrenenler*, görme duyusunu ağırlıklı olarak kullanmayı tercih ederler. Bu öğrenciler grafik, çizelge ve resimlerden hoşlanırlar, çevredeki değişikliklerin hemen farkına varırlar.

- ✓ *İşiterek öğrenenler*, ağırlıklı olarak işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih ederler. Başkalarıyla ve kendileri ile konuşmayı, sesli okumayı, severler, akıcı ve düzgün konuşurlar.

- ✓ *Sözel sembollerle öğrenenler*, sözel öğeleri tercih ederler. Sözcüklere çok önem verirler, konuşmayı severler, görsel ve işitsel konularda dikkatli olmazlar.

- ✓ *Hareket temelli öğrenenler*, öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanırlar. Sıkıldıklarında çevrelerinden kalkıp ayakta dolaşmak isterler, yürürken duvarlara ellerini sürerler, öğrenirken somut nesnelere gereksinim duyarlar.

Fleming ve Mills'in Öğrenme Stili Modeli

Bu modelde dört farklı öğrenme stili vardır. Bunlar görsel, işitsel, okuma yazma ile öğrenen ve kinestetik öğrencilerdir. Fleming ve Mills özellikle görsel tiplerin yazılı ya da resimli bilgiyi öğrenmede bireyin zihinsel açıdan daha farklı yapıya sahip olduğu, özellikle yazılı materyalleri görmede resimli materyalleri görmeye göre dezavantajlı duruma geçildiği gerekçesiyle başka bir öğrenici tipi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu tipi okuma-yazma yoluyla iyi öğrenen tipler (Read, Write Type) olarak tanımlamışlardır.

Görsel öğrenciler, görsel sembol ve araç gereçlerle öğrenmeyi tercih ederler. Görsel olayları rahatlıkla hatırlarlar. Renklere karşı duyarlıdırlar. İşitsel öğrenciler ise konuşmayı ve dinlemeyi severler. Derslerde işitsel sembol, yöntem ve araç-gereçler kullanımı öğrenmelerine daha iyi yardımcı olur. Okuma, yazmaya yönelik öğrenciler okuma ve yazmaya dair her şeye ilgi duyarlar. Kinestetik öğrenciler ise bütün duygularını kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Konuların somutlaştırılarak ve oyunlaştırılarak sunulması öğrenmelerine daha fazla yardımcı olur (Şimşek, 2007).

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilli Modeli

Grasha (1995), öğrenme ilkelerini belirleyen bir çalışma yapmış ve insanların bilgiyi nasıl daha iyi kazanacaklarına, bilginin insan belleğinde nasıl daha kalıcı olabileceğine dair şu sonuçlara ulaşmıştır (Akt: Öztürk, 2007):

- Öğrenciler en iyi yaparak, yapılanları zihninde şekillendirecek ve başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek öğrenirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekiller, göstergeler, anekdotlar, kavram haritaları, oyun kartları ve analojiler kullanılmalıdır.
- Görevlerde zamanın verimli kullanılması öğrenmeyi etkiler.
- Sosyal girişkenlik bilginin kalıcı olmasını ve kazanımını kolaylaştırır.
- Ödüller öğrenmeyi teşvik eder.

Grasha-Riechmann'ın öğrenme stili ölçeği 1976 yılında 90 madde olarak yayınlanmıştır. Öğrenme stili ölçeği 1987 ve 1990 yıllarında tekrar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Öğrenme stili ölçeğinin bugünkü biçimi, ilk olarak 1996 yılında 60 madde olarak yayınlamıştır (Çelik, 2004).

Grasha-Riechmann, geliştirdikleri öğrenme stili modelinde 3 boyutlu bir sınıflandırma yapmışlardır. Bu öğrenme stili modelinde, rekabetçi (competitive)-işbirlikli (collaborative), kaçınan (avoidant)-katılımcı (participant), bağımlı (dependent)-bağımsız (independent) olmak üzere 6 adet öğrenme stili belirlenmiştir. "Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği"nde yer alan altı öğrenme stilinin kendine özgü özellikleri aşağıda verilmiştir (Grasha, 2002):

Rekabetçi (Competitive): Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler, sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olmak ve onlardan daha yüksek puan almak için çalışırlar ve girişkendirler, derste ilgi odağı olmayı severler. Sunulan ödüller için derste diğer öğrencilerle rekabet etmek gerektiğine inanırlar. Sınıfın en başarılı öğrencisi olmak için çalışırlar. Ödevlerini diğer öğrencilerden daha iyi yapmak için uğraşırlar. Diğer öğrencilerin başarıları

hakkında bilgi sahibi olmak ve öğretmenin takdirini görmek isterler. Sınıf tartışmalarında grup lideri olmaktan hoşlanırlar.

Yararları: Öğrencileri sürekli çalışmaları ve kendilerine öğrenme hedefleri belirleme konusunda motive eder.

Sınırlılıkları: Diğerlerinden daha az rekabetçi ruha sahip bireylerin içine kapanmasına neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerini takdir etmelerini ve işbirlikli öğrenme becerilerinin kazanılmasını güçleştirir.

İşbirlikli (Collaborative): İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler, görüşlerini ve yeteneklerini paylaşarak öğrenirler. Öğretmenlerle işbirliği yaparlar ve başkalarıyla çalışmayı severler. Küçük grup tartışmalarıyla geçen derslerden ve grup projelerinden hoşlanırlar. Sınavlara arkadaşlarıyla birlikte hazırlanmayı tercih ederler. Kısaca, bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğrenme sırasında paylaşımı, grup çalışmasını ve işbirliğini tercih ederler.

Yararları: Grup ve takım olarak çalışma becerilerini geliştirir.

Sınırlılıkları: Başkalarına çok fazla güvenebilir ve bunun sonucunda tek başına çalışmada güçlük çekebilir.

Kaçınan (Avoidant): Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrenciler, ders içeriği ile bilgi edinmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler; eğitsel süreçlerde edilgen davranmayı tercih ederler. Derste neler olup bittiği ile ilgili değildirler. Derslerde dikkat dağınıklığı yaşarlar, sınıfı geçecek kadar çalışırlar ve derste dikkat çekmekten hoşlanmazlar. Çoğu sınıf içi etkinliklere kapalıdırlar, sınavları, coşkulu ve istekli öğretmenleri sevmezler, sınıfta çağrılmaktan hoşlanmazlar.

Yararları: Hayatlarıyla ilgili önemli kararlar almaları gerektiğinde gerginlik ya da endişeden uzak durabilirler. Zevkli fakat daha az şeyler ürettikleri görevlere vakit ayırırlar.

Sınırlılıkları: Performansları kolayca düşebilir ve olumsuz dönüt almaları diğer başarısızlıklarını hatırlatır. Kendilerine yapıcı hedefler belirlemede güçlük çekerler.

Katılımcı (Participant): Sınıfın iyi birer üyesidirler. Sınıfa gitmekten hoşlanırlar ve ders etkinliklerine mümkün olduğunca çok yer almak isterler. Genellikle, derste yapılması gereken ödevlerin daha fazlasını yaparlar; hatta

yapılması isteğe bağlı ödevleri de yerine getirirler. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, ders etkinlikleri ya da sınıf içi tartışmalarla çok ilgilidirler, öğretmenlerin beklentilerini bilerek bu beklentileri karşılamaya çalışırlar. Öğrenmeye isteklidirler ve ödevlerini son güne bırakmadan zamanında yaparlar. Genellikle sınıfta ön sırada otururlar. Bilgiyi iyi analiz eden ve sentezleyen öğretmenleri severler.

Yararları: Her sınıf deneyiminden bir şeyler öğrenmeye çalışırlar.

Sınırlılıkları: Gerekenden fazlasını yapabilir ve diğerlerinin gereksinimlerini arka plana atabilirler.

Bağımlı (Dependent): Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler fazla merak eden özellikte değildirler ve yalnızca gerekli olanı öğrenmek isterler. Kılavuzluk için öğretmene ya da diğer öğrencilere bağımlıdırlar ve ne yapmaları gerektiği açık olarak söylenmelidir. Öğretmenin sınıfta dersle ilgili söylediği her şeyi not alma, taslak ya da özet çıkarma eğilimindedirler. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenin bir rehber ve destek olmasının yanında öğretmen merkezli yöntemleri severler; kendi başlarına fazla sorumluluk almadıkları öğrenme durumlarını tercih ederler. Ödev ya da projelerin son teslim tarihlerinin ve kurallarının açıkça belirtilmesinden hoşlanırlar. Derslerde, herhangi bir konuda belirsizlik yaşamaktan hoşlanmazlar.

Yararları: Endişelerini kontrol edebilirler ve net yönergeler alırlar.

Sınırlılıkları: Kendi kendilerini yönetme ve yönlendirme becerilerini geliştirmeleri zordur. Belirsizlikle başa çıkmayı öğrenmede güçlük çekerler.

Bağımsız (Independent): Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, kendi kendilerine düşünmeyi severler ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirler. Önemli olduğunu düşündükleri konuları öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı tercih ederler. Öğrenmede kendi yöntem ve stratejileri vardır. Konularla ilgili yeni görüşler üretirler, ilgili oldukları konularda kendi çabalarıyla derinlemesine bilgi edinmeye çalışırlar. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, karmaşık görevlerden, sorumluluk almaktan ve bağımsız düşünebilecekleri ödevler verilmesinden hoşlanırlar. Bunlara ek olarak, bu

öğrenciler kendileriyle yarışırlar ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini tercih ederler.

Yararları: Kendi kendilerini yönetme ve yönlendirme becerileri gelişmiştir.

Sınırlılıkları: İşbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmede zorlanabilir, gerektiğinde başkalarına danışmada ya da onlardan yardım istemede başarısız olabilirler.

Grasha-Riechmann tarafından belirlenen altı öğrenme stili çeşitli araştırmalarda (Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004; Zereyak, 2006; Koçak, 2007) Türkçe'ye *Çizelge 5*'teki gibi çevrilmiştir. Bazı araştırmalarda Kaçınan öğrenme biçemi Pasif, İşbirlikli öğrenme biçemi ise İşbirlikçi olarak kullanılmıştır.

Çizelge 5. Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Modeli Öğrenme Stilleri Sınıflandırması

Biçem	Açıklama
Rekabetçi (Competitive)	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi olabilmek için uğraşırlar. Sınıfta dikkat çekmek ve başarılarıyla tanınmak isterler. Olumlu yönleri, güdülerini devam ettirmeleri ve öğrenme için amaçlarının olmasıdır. Olumsuz yönleri, işbirlikli öğrenme yeteneklerinin az olması ve diğer insanları fazla takdir etmemeleridir.
İşbirlikli (Collaborative)	Düşüncelerini paylaşmayı severler ve diğer insanlarla çalışmaktan hoşlanırlar. Olumlu yönleri, takım halinde çalışma yeteneklerinin yüksek olması; olumsuz yönleri, rekabetçi bireyler kadar iyi hazırlanmama ve diğer bireylere fazla bağımlı olmalarıdır.
Kaçınan (Avoidant)	Derse katılmada ve dersin içeriğini öğrenmede istekli değildirler. Öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişkileri azdır. Olumlu yönleri, önemli kararlar almaları gerektiğinde gerginlik ya da endişeden uzak durabilirler. Fazla üretken değillerdir. Olumsuz yönleri, Performansları kolayca düşebilir ve olumsuz dönüt almaları diğer başarısızlıklarını hatırlatır. Yapıcı hedefler belirlemede güçlük çekerler.
Katılımcı (Participant)	Sınıfa gitmekten ve mümkün olduğunca ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanırlar. Seçmeli ders etkinliklerinden sorumluluk almak isterler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin her dersten olabildiğince fazla öğrenmek istemeleri olumlu yönleri olarak görülürken, bazen gerekenden daha fazlasını yapmaları olumsuz yönleri olarak görülmektedir.
Bağımlı (Dependent)	Fazla merak eden özellikte değildirler ve yalnızca gerekli olanı öğrenmek isterler. Kılavuzluk için öğretmene ya da diğer öğrencilere bağımlıdırlar. Olumlu yönleri, endişelerini kontrol edebilmeleri ve net yönergeler almalarıdır. Olumsuz yönleri ise, kendi kendilerini yönetme ve yönlendirme becerilerini geliştirmelerinin zor olması; belirsizlikle başa çıkmayı öğrenmede güçlük çekmeleridir.
Bağımsız (Independent)	Kendi kendilerine düşünmeyi severler ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenirler. Önemli olduğunu düşündükleri konuları öğrenmeyi isterler ve projelerde tek başına çalışmayı tercih ederler. Olumlu yönleri, kendi kendilerine öğrenme ve girişimcilik yeteneklerini geliştirmeleriyken; olumsuz yönleri, birlikte çalışma yeteneklerinin yetersiz oluşu, diğerlerine danışmamaları ve gerektiğinde yardım istememeleridir

Öğretme Stili

Farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilerin öğrenme yaşantıları boyunca farklı eğitilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin bilinmesinin yanında, öğretmenin kendi öğretme stillerinin de farkında olması, verilecek olan eğitimin kalitesini arttırır. Eğitimde başarı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ancak öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri ile ilişkilendirilmesiyle sağlanır.

Sovyanhadi ve Cort'a (2004) göre, başarılı bir öğretim yapmak karmaşık bir süreçtir; bu süreç aşağıdaki öğeleri içerir:

• İyi bir öğretme stili (öğretmenin hazırlığı ve güdüsü açısından)
• İyi bir öğrenme stili (öğrencilerin öğrenme yolları, derse hazırlıkları ve güdüleri açısından)
• Etkili bir öğretmen-öğrenci etkileşimi (öğrenme stilleri ile öğretme stillerinin birbiriyle iyi bir şekilde eşleşmesi açısından)

İnsanların farklı öğrenme stillerini sahip olmasına benzer olarak, öğretmenler de öğretim sürecinde farklı öğretme stillerinden yararlanırlar. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını gözlemeye ilişkin araştırmalar, öğretme stilleriyle ilgili farklı tanımlamaların yapılmasına ve modellerin geliştirilmesine yol açmıştır (Üredi ve Üredi, 2007).

Butler'a (1987) göre öğretme stili, öğrencilerin formal ve informal öğrenmelerini sağlayan davranış ve tutumlar bütünüdür. Grasha (2002) ise öğretme stilini, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere gösterdikleri davranışlarında ve yönelimlerinde sergiledikleri süreklilik ve tutarlılık olarak tanımlamıştır. Bir öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini hangi ilke, strateji, yöntem, teknikleri dikkate alarak tasarlıyor ve uyguluyorsa; bu, o öğretmenin sahip olduğu öğretme stili hakkında fikir verir.

Babadoğan'a (2008) göre öğretme stili, öğretme ve öğrenmeyi içine alan ve yöntemden çok daha fazla geniş bir yapıdır. Bir öğretmen hakkında ölçülebilecek birçok unsur vardır. Eğitim bilgisi, deneyim, içerik bilgisi, tutum ve davranışları, vb. gibi. Ancak stili ilgili bir soru sorduğumuzda bu unsurların hepsinin bir araya gelmesi demektir. Bir öğretme stilini kazanmak tamamen yaşam boyu oluşan bir süreçtir. Öğretme stili eğitimciye kendi öğretmesini açıklayabilmesi ve anlayabilmesi için bir başlangıç noktasıdır.

Öğretme stili denildiğinde, öğretmenin birey olarak kim olduğu değil, onun öğretirken öğrencilere nasıl davrandığı kastedilmektedir. Örneğin, öğretmenin soruları nasıl sorduğu, ses tonunu nasıl kullandığı, öğrencilere nasıl hitap ettiği, öğrencileri nasıl sınav yaptığı, sınıf içinde nasıl hareket ettiği, yeni görüşleri nasıl sunduğu öğretmenin sahip olduğu öğretme stili hakkında bilgi verir. Bunlar, gözlemlenebilen hareketler olup, öğretmenin kendine özgü özelliği değil, davranışlarıdır (Hyman ve Rosoff, 1984).

Sistematik anlamda stil, bir öğretmenin ne yaptığı ya da ne yapmadığıdır (Grasha, 2002).

Günümüz eğitim kurumlarının büyük bir kısmında öğretmenler, farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilere aynı yöntemleri kullanarak ders işlemekte ve aynı yöntemlerle değerlendirmektedir. Ayrıca pek çok öğretmen, kendi öğretme stilini de göz ardı etmektedir. Oysa farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencilerin öğrenme yaşantıları boyunca farklı eğitilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin kendi öğretme stillerinin farkında olmaları, verilecek olan eğitimin kalitesini de arttıracaktır. (Karataş, 2004).

Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerinin doğal bir sonucu olarak, öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayandırılmalıdır. Bu noktada, öğretmenlerin öğretme stillerini oluştururken dikkate almaları gereken en önemli nokta öğrencilerinin öğrenme stilleridir.

Babadoğan'ın (2008) da söylediği gibi, 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 en zor yanı, öğretici hangi stile sahip olursa olsun, tüm farklı stildeki insanlara eşit olarak seslenebilmesidir.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için de durum aynıdır. Bu öğrencilerin de dil öğreniminde farklı öğrenme stillerine sahip oldukları düşünüldüğünde, sınıf içinde uygulanan öğretme stillerinin, öğrencinin öğrenme stillerine uygun olmaması, öğrenme sürecinin verimliliğini düşürdüğü gibi sınıfta başarının düşmesine de sebep olabilir.

Dunn ve Dunn'a (1979) göre, öğretmenler kendilerine öğretildiği şekilde öğretirler. Daha doğru bir ifadeyle, öğretmenler kendi öğrendikleri şekilde öğretirler. Yine Dunn ve Dunn'ın (1979) öğretme stilleri ile ilgili yaptığı araştırmalar sonucunda, öğreticilerin kendi öğrendikleri yolun kolay ve doğru

yol olduğuna inandıkları, bu yüzden kendi öğrencilerini, çocuklarını ve eşlerini de aynı şekilde bilgi edinmeleri yönünde yönlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu yönüyle "öğretme stili" her bireyin nasıl öğrendiğine karşılık gelmektedir. Bu durum, kısmen de olsa neden bazı öğretmenlerin geleneksel öğreticiler olduğunu diğerlerinin ise tam tersi özellikler gösterdiğini açıklamaktadır. Bir kişinin stili kökleşmiş ve değiştirilmesi zor olsa da, çeşitli öğrenme stillerine yanıt verebilecek şekilde genişletilebilir. Dolayısıyla öğretici bir öğretme stilinin öğrencilerin tümünde etkili olamayacağının ve ek beceriler edinmesi gerektiğinin farkında olmalıdır (Dunn ve Dunn, 1979).

Öğretme Stilinin Tarihsel Gelişimi

İleride öğretme stili ile ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından öğretme stillerinin tarihsel gelişiminin incelenmesi önemli görülmektedir. Reed (2001), öğretmen davranışlarının analizinde üç önemli yöntemin olduğunu öne sürmüştür.

- ✓ Bunlardan ilki, 19. yüzyılın başlarında yapılan öğretme stili araştırmalarında kullanılan yöntemdir. Bu araştırmalarda, öğrencilerin kendi öğretmenlerine ilişkin algıları üzerinde durulmuştur.
- ✓ Öğretme stili araştırmalarında, 1930'lu yıllarda ikinci bir yöntem kullanılmaya başlanmış; bu dönemde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin benzer özelliklerini belirlemek amacıyla gözlem yapılmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin davranışlarını belirlemeye yönelik kullanılan üçüncü yöntem ise, 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Günümüze kadar süregelen araştırmalarda etkili öğretmen davranışları belirlenmiş ve bu davranışları ölçmek amacıyla ölçme araçları geliştirilmiştir. Günümüzde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak üçüncü yönteme dayandığı söylenebilir.

Bennett (1976), Flanders (1970) ve diğerleri, öğretme stilleri ile ilgili önemli araştırmalar yapmalarına rağmen, öğretme stili araştırmaları özünde bazı problemler içermektedir. Bunlardan ilki, araştırmalarda zamanın kısıtlı

olmasıdır. İkinci olarak, öğretme stili araştırmalarında niceliksel yöntemler kullanıldığından, ölçme araçlarında geçerlik ve güvenirliği sağlama zaman zaman sorun haline gelmiştir. Üçüncü olarak da, öğretmenlerin çeşitli öğretme stillerini kullanmak zorunda oluşları alanyazında yankı bulmuştur (Akt. Reed, 2001).

Öğretme Stili Modelleri

Dunn ve Dunn'a (1979) göre; öğretme stilinin dokuz elemanı vardır. Bazı öğretmenler (yönetimsel zorunluluklar, deneyimsizlik, kaynak eksikliği ya da kendine güvensizlik gibi nedenlerden dolayı) uygulamadıkları bazı öğretme yollarına inanırlarken, bazıları ise (yönetimsel ya da toplumsal emirler, değiştirme gücü olmama ya da baskılara dayanma gibi nedenlerden dolayı) inanmadıkları yöntemleri uygularlar. Öğretme stilinin ilk iki elemanı "eğitim felsefesi" ve "öğrenci tercihleri"dir. Bunlar gözlenemez ve objektif olarak değerlendirilemez. "Öğretimi planlama", öğrenci ya da öğrenci grupları için teşhis, tanı ve değerlendirmeyi kapsar ve sınıf gözlemleri, öğrenci ödevleri ve çalışmaları yoluyla değerlendirilebilir. Başka bir eleman olan "öğrencileri gruplandırma" (Bir öğretmen öğrenmenin sosyolojik olarak oluşmasını nasıl sağlar?) da gözlenebilir. "Sınıf düzeni", öğretmenin öğretim alanlarını öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılamada nasıl kullandıklarını yansıtmaktadır. Bu özelliğin de gözlenebilirliği yüksektir. "Öğretme ortamı", öğretimin nasıl programlandığı, öğrencilerin başa çıkabileceği seçenek türü ve sayısı ile gereksinim duyulduğunda değişken ve farklı düzeylerdeki kaynakları edinmeyi ifade eden bir elemandır. "Öğretim özellikleri", değerleri ve standartları yaymada kullanılan işlemsel yaklaşımları incelemeyi anlatmaktadır. (Örneğin, öğretmenin esneklik derecesi ya da neyi ne kadar öğrettiğinin önemine ilişkin algı gibi) "Öğretim yöntemleri" ve "değerlendirme teknikleri" öğrenci başarısını oluşturmada ve ölçmede son elemanlarıdır ve ikisi de ölçülebilirdir.

Butler (1987), Gregorc'un öğrenme stili modelinin kuramsal boyutlarını kullanarak öğretmenlerin öğretme stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendirmiştir. Bu modelde, algılama yetenekleri somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Düzenleme yetenekleri de ardışık ve random olmak

üzere ikiye ayrılmıştır. Butler (1987), somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerinde öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin özelliklerini belirlemiş, bu stillere yönelik öğretim planları ve etkinlikleri geliştirmiştir.

Van Tilburg ve Heimlich (1989) bireyin öğretme stillerini belirlemede, "duygusal" (sensitivity) ve "kapsama" (inclusion) olmak üzere iki alan belirlemiştir. Duygusal alan, öğretmenin öğrencilerin ortak özelliklerini hissetme yeteneği üzerine kuruludur. Kapsama alanı ise öğretmenlerin istekli oluşu ve öğretim stratejilerini kullanma becerisi ile ilgilidir. Bu duygusal ve kapsama alanlarından elde edilecek puanlara dayanarak, bireyin dört öğretme stilinden birine hangi gruba ait olduğuna karar verilir (Akt: Heimlich, 1990).

Tilburg ve Heimlich (1989) dört öğretme stilini şu şekilde sıralamıştır (Akt: Heimlich, 1990):

- ✓ Düşük kapsama ve düşük duygusal çeyrekte yer alanlar – "uzman / expert"
- ✓ Düşük kapsama ve yüksek duygusal çeyrekte yer alanlar – "sağlayıcı / providers"
- ✓ Yüksek kapsama ve düşük duygusal çeyrekte yer alanlar – "kolaylaştırıcı / facilitator"
- ✓ Yüksek kapsama ve yüksek duygusal çeyrekte yer alanlar – "imkan verici / enablers"

Buna göre, "Uzman" öğretmen, konu alanını merkeze alır ve öğretime ilişkin ders notlarından yararlanır. "Sağlayıcı" öğretmenler, öğrenci merkezli öğretme durumlarını tercih ederler ve etkili bir şekilde öğretmenin yollarını ararlar. Bu stile sahip öğretmenler grup tartışması ve gösterim gibi yöntemlerden yararlanırlar. "Kolaylaştırıcı" öğretme stiline sahip öğretmenlere göre ise, öğretmen sınıfın merkezindedir ve öğretim yöntemi konuya bağlı olarak değişir. Son olarak, "İmkan verici" öğretmene göre ise, sınıfta öğrenciler merkezde olmalıdır ve öğrenciler öğrenme ortamında, hem etkinlikleri hem de süreci yönlendirmelidir.

Araştırmacılar, öğretme stili modelini geliştirirken öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarından yola çıkmışlardır. Araştırmacıların öğretme stili ile ilgili geliştirmiş olduğu modeller ve bu modeller içerisinde yer alan alt boyutlar *Çizelge 6*'da kısaca yer almaktadır (Altay, 2009):

Çizelge 6. Öğretme Stili Modelleri

Öğretme Stili Modeli	Yılı	Alt Boyutları
Broudy Öğretme Stili Modeli	1972	Öğretici, Problem Çözücü, Danışman
Broostrom Öğretme Stili Modeli	1975	Davranışçı, Yapısalcı, İşlevci, Hümanist
Witkin Öğretme Stili Modeli	1979	Alan- Bağımlı, Alan-Bağımsız
Fischer ve Fischer Öğretme Stili Modeli	1979	Görev Odaklı, Işbirlikli-Planlayıcı, Çocuk Merkezli, Konu Merkezli, Öğrenme Merkezli, Duygusal Olarak Heyecan Verici
Dunn ve Dunn Öğretme Stili Modeli	1979	Eğitim Felsefesi, Öğrenci Tercihleri, Öğretimi Planlama, Öğrencileri Gruplandırma, Sınıf Düzeni, Öğretme Ortamı, Öğretim Özellikleri, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
Butler Öğretme Stili Modeli	1984	Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random
Mosston ve Ashworth Öğretme Stili Modeli	1986	Komut, Uygulama, Karşılıklı, Kendi Kendini Kontrol, Dahil Etme, Kılavuzlanmış Buluş, Bir Noktaya Yönelen Buluş, Farklı Ürün, Bireysel Tasarımlı Program, Öğrenci Planı, Kendi Kendine Öğretim
Joyce ve Weil Öğretme Stili Modeli	1986	Bilgiyi İşleme Yaklaşımları, Bireysel Yaklaşımlar, Sosyal Yaklaşımlar, Davranışsal Sistem Yaklaşımları
Heimlich ve VanTilburg Öğretme Stili Modeli	1990	Uzman, Sağlayıcı, Kolaylaştırıcı, İmkan Verici
Brekelmans, Levy ve Rodrigez Öğretme Stili Modeli	1993	Yol Gösterici, Otoriter, Hoşgörülü ve Otoriter, Hoşgörülü, Kararsız/Hoşgörülü, Kararsız/Saldırgan, Baskıcı, Zorlayıcı
Dunn ve Dunn Öğretme Stili Modeli	1993	Eğitim Felsefesi, Öğrenme Ortamı, Öğretimi Planlama, Sınıf Yönetimi, Öğretim Yöntemleri, Değerlendirme Teknikleri
Reinsmith Öğretme Stili Modeli	1994	Yayıcı/Aktarıcı, Konuşmacı/Oyun Yazarı, İkna Edici/İnandırıcı, Araştırıcı/Yazgıcı, Yol Gösterici/Rehber
Quirk Öğretme Stili Modeli	1994	Zorlayıcı, Öneren, Işbirlikli, Kolaylaştırıcı
Grasha Öğretme Stili Modeli	1996	Uzman, Otoriter, Kişisel Model, Yol Gösterici, Temsilci
Levine Öğretme Stili Modeli	1998	Öğretmen Merkezli, Öğrenci Merkezli
Evans Öğretme Stili Modeli	2004	Plancı, Girişken, Resmi, Dikkat Çekici

Çizelge 6'da görüldüğü üzere araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme sürecindeki davranışlarına odaklanarak birçok öğretme stili modeli geliştirmişler ve geliştirdikleri öğretme stili modelleri için alt boyutlar oluşturmuşlardır. Bu araştırmada, Grasha (1996) tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Modeli"nden yararlanılacak; bu model bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Grasha Öğretme Stili Modeli

Grasha (2002) öğretmen davranışlarını temele alarak oluşturduğu öğretme stili modelinde öğretme stillerini, uzman (expert), otoriter (formal authority), kişisel model (personal model), yol gösterici (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş sınıfa ayırmıştır. Grasha (2002), belirlediği bu beş öğretme stiline sahip öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

Uzman (Expert): Öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgi ve uzmanlığa sahiptir. Öğrencilerin yeteneklerini güçlendirmeleri için onları tartıştırarak ve onlara ayrıntılı bilgiler vererek, öğrenciler arasında uzman statüsünü korumaya çalışır. Bilgiyi aktarmakla ve öğrencilerin iyi hazırlanmış olmalarını sağlamakla ilgilenir.

Yararları: Öğretmenler derinlemesine bilgi ve beceriye sahip olur.

Sınırlılıkları: Aşırı kullanılırsa, bilginin aktarımı, deneyimi az olan öğrenciler için tehdit oluşturabilir.

Otoriter (Formal Authority): Öğrenciler arasında, bilgisinden ve öğretici rolünden ötürü bir statüye sahiptir. Olumlu ve olumsuz geribildirim sağlamakla, öğrenme hedefleri ve öğrenci beklentilerini belirlemekle ve öğrenciler için davranış kuralları koymakla ilgilenir. Her şeyi doğru, kabul edilebilir ve standart yollarla yapmak ve öğrencilere öğrenme ihtiyacı duydukları yapıyı sağlamak için uğraşır.

Yararları: Net açıklamalara ve her şeyi kabul edilebilir yollarla yapmaya odaklanır.

Sınırlılıkları: Bu stile fazla ağırlık verme, öğrencilerin ve onların ilgilerinin kontrolünü katı, standardize edilmiş ve daha az esnek yollarla yapmaya yol açabilir.

Kişisel Model (Personel Model): “Kişisel örnekler vererek öğretme”ye inanır ve nasıl düşünülmesi ve nasıl davranılması gerektiği konusunda prototip oluşturur. Öğretmen, öncelikle bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir; ardından öğrencileri öğreticinin yaklaşımını önce gözlemleyip sonra taklit etmeleri için cesaretlendirir, onlara rehberlik eder ve yönlendirir. Kısaca, kişisel model öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerinin nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir model olma rolünü üstlenirler.

Yararları: ‘Doğrudan gözlem yapma’ ve ‘bir rol modeli takip etme’ üzerinde durur.

Sınırlılıkları: Bazı öğretmenler, bazı öğrencilerin beklenti ve standartlarını karşılayamadıklarında, o öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açarak, kendi kullandıkları yaklaşımın en doğru yol olduğuna inanabilirler.

Yol Gösterici (Facilitator): Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin doğasını vurgular. Öğretmen, sorular sorarak, alternatifler sunarak, onları cesaretlendirerek öğrencilere rehberlik eder ve onları yönlendirir. Genel amacı, öğrencilerin bağımsız hareket etme, girişimcilik ve sorumluluk alma kapasitesini geliştirmektir. Öğrencilerin projelerine danışmanlık eder ve mümkün olduğunca fazla destek ve cesaret vermeye çalışır.

Yararları: Kişisel esneklik sağlar, öğrencilerin gereksinimleri, hedefleri ile yeni seçenekler keşfetme ve alternatif dersler görmedeki istekliliklerine odaklanır.

Sınırlılıkları: Stil çoğu kez zaman alır ve daha doğrudan bir yaklaşıma gereksinim duyulduğunda nadiren kullanılır. Olumlu ve doğru bir tavırla uygulanmadığında öğrencileri rahatsız edebilir.

Temsilci (Delegator): Öğrencilerin özerk bir biçimde çalışma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrenciler, projelerde bağımsız olarak ya da takımın bir parçası olarak çalışırlar. Öğretmen, öğrenci istediğinde kaynak kişi olarak hazır bulunur.

Yararları: Öğrencilerin kendilerini bağımsız birer öğrenici olarak algılamalarına yardımcı olur.

Sınırlılıkları: Öğretmen öğrencinin bağımsız bir çalışma için hazır bulunuşluğunu yanlış yorumlayabilir. Bazı öğrenciler özerklik verildiğinde kaygı duyabilirler (Grasha, 2002).

Grasha'nın (1996) öğretme stili modelinde yer alan uzman ve otoriter öğretme stilleri *öğretmen-merkezli stillerdir* ve bu stillerde esas olan unsur; bilginin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin konulara iyi hazırlanmalarını sağlamaktır.

Kişisel model öğretme stili, *öğretmen merkezli-öğrenci merkezli stil arasında* yer alır. Kişisel model öğretme stilinde öğrencilerin, yeteneklerini (örn. bir müzik aleti çalma, dans etme, matematik problemi çözme vb. yetenekler) geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin model olması ve işbirlikli öğrenmenin gerçekleştirilmesi söz konusudur (Grasha, 2002).

Yol gösterici ve temsilci öğretme stilleri ise, *öğrenci merkezli stil*lerdir. Bu stillerin kullanımı ile öğrencilerin kendi kendilerini yönetme becerilerinin geliştirilmesi ve kendi öğrenmelerine yön vermeleri amaçlanır (Grasha, 2002). Bu stili tercih eden öğretmenler bir danışman görevi görürler. Öğrencilere rehberlik ederken bir yandan da öğrencilere proje ve ödevlerinde yardımcı olurlar (Grasha, 2002).

Grasha Öğretme Stili Modeli'nde belirlenen beş öğretme stili yapılan araştırmalarda (Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2002; Üredi, 2006) *Çizelge 7*'deki gibi Türkçe'ye çevrilmiştir. Yalnızca Üredi (2006) yol gösterici biçemi kolaylaştırıcı olarak kullanmıştır.

Çizelge 7. Grasha Öğretme Stili Modeli Öğretme Stilleri Sınıflandırması

Öğretme Biçemi	Açıklama
Uzman (Expert)	Öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgi ve uzmanlığa sahiptirler. Uygulamada geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecini benimserler. Bilgi aktarımı ve öğrencinin derse iyi hazırlanmasını sağlamakla ilgilenirler. Amaç, öğrencilerin yetkinlik seviyelerini yükseltmektir.
Otoriter (Formal Authority)	Otoriter öğretmenler, kendi alan bilgileri sayesinde öğrencilerden daha üst bir seviyeye sahiptirler. Olumlu ve olumsuz geribildirim sağlamak, öğrenme hedefleri ve öğrenci beklentilerini belirlemek ve öğrenciler için davranış kuralları koymak için uğraşırlar.
Kişisel Model (Personal Model)	"Kişisel örnekler vererek öğretme"ye inanırlar ve nasıl düşünülmesi ve nasıl davranılması gerektiği konusunda prototip oluştururlar. Öğretmen, öncelikle bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir; ardından öğrencileri taklit etmeleri için cesaretlendirir, onlara rehberlik eder ve yönlendirir.
Yol Gösterici (Facilitator)	Öğrencilere sorular sorarak, seçenekler sunarak ve onlara davranış şekilleri arasında seçim yapmada kullanabilecekleri kriterleri göstererek, rehberlik ederek onları yönlendirirler. Genel amaç, öğrencilerin bağımsız hareket etme, girişimcilik ve sorumluluk alma kapasitesini geliştirmektir.
Temsilci (Delegator)	Temsilci öğretmenler, bir yandan öğrencilerin bağımsız bir şekilde hareket edebilmeleri, özerk bir şekilde çalışabilmeleri için onların kapasitelerini geliştirmeye çalışırken diğer yandan da onları sorumluluk almaya ve girişimde bulunmaya teşvik ederler. Öğretmen danışman rolündedir.

Grasha - Bütünleştirilmiş Model

Grasha (2002), 1988 yılında öğrenme ve öğretme stillerinin ilişkisini ortaya koyan bütünleştirilmiş model için araştırmalara başlamıştır. Grasha bu modeli geliştirmedeki hedeflerini, öğretmenlerin ve öğrencilerin stil özelliklerini betimlemek, öğrenme ve öğretme stillerinin birbiriyle ne kadar ilişkili olduğunu göstermek ve bu bilginin sınıf deneyimlerinin kalitesini arttırmada nasıl kullanılması gerektiği hakkında öneriler sunmak olarak sıralamıştır. 1994 yılında *"College Teaching"* adlı dergide, bu modelin fazla detaylandırılmamış ve daha çok öğretme stilleri üzerine yoğunlaşan hali yayımlanmıştır (Grasha, 1994). 2002 yılında ise bütünleştirilmiş model son halini almıştır.

Öğrenme stilleri ile ilgili önceden pek çok araştırma yapan Grasha, öğretme stilleri ile ilgili olarak kendi deneyimlerine başvurmuş, meslektaşlarıyla ve katılımcılarla birlikte çeşitli seminerlerdeki tartışmalara katılmış, çeşitli gözlem ve görüşmeler gerçekleştirmiş ve öğretme üzerine alanyazın taraması yapmıştır. Bu araştırmalar sonucunda, Grasha (2002), öğretme stilini, öğretmenlerin sınıflarında gösterdikleri gereksinimler, inanışlar ve davranışlar olarak görmeye başlamıştır. Yine bu araştırmalar sonucunda öğretmenlerin stillerinin çok boyutlu olduğu; bu stillerin, öğretmenlerin bilgiyi sunuşunu etkilediği, öğrencilerle etkileşim içinde olduğu, sınıfta verilen görevleri düzenlediği, öğrencileri sosyalleştirdiği ve onları yönlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, yapılan tüm araştırmalar kişilerin neden ve nasıl çeşitli yollarla öğrettikleri konusunda zengin bir kaynak sağlamıştır. Grasha, daha sonra derslere ve öğrenme çevresine göre yaygın olan öğretme stillerini belirlemeye yönelmiştir. Ve tüm bu yukarıda belirtilen kaynaklardan elde edilen bilgiler sonucunda yaygın olan beş öğretme stili belirlenmiştir (Uzman, Otoriter, Kişisel Model, Yol Gösterici, Temsilci).

Grasha (2002), yaptığı araştırmalar ve gözlemler sonucunda, tüm öğreticilerin değişik oranlarda olmak üzere beş öğretme stiline de sahip olduğunu belirtmiş ve her stili bir sanatçının paletindeki farklı renklere benzetmiştir. Grasha'ya göre, tıpkı renkler gibi stiller de birbirine karıştırılabilir; bir öğretmen dört farklı stil kombinasyonunu kullanabilir.

Grasha (2002) yaptığı gözlemler, görüşmeler ve seminerler sonucunda, önceden belirlediği beş öğretme stilinden yararlanarak dört farklı öğretme stili kombinasyonu oluşturmuştur. Bu dört öğretme stili grubu *Çizelge 8*'de verilmiştir (Grasha, 2002):

Çizelge 8. Öğretme Stili Grupları

Grup (%)	*Öğretme Stili Grupları*
*Grup 1 (%38)**	*Birincil Öğretme Stilleri:* Uzman/Otoriter *İkincil Öğretme Stilleri:* Kişisel Model/Yol Gösterici/Temsilci
Grup 2 (%22)	*Birincil Öğretme Stilleri:* Kişisel Model/Uzman/Otoriter *İkincil Öğretme Stilleri:* Yol Gösterici/Temsilci
Grup 3 (%17)	*Birincil Öğretme Stilleri:* Yol Gösterici/Kişisel Model/Uzman *İkincil Öğretme Stilleri:* Otoriter/Temsilci
Grup 4 (%15)	*Birincil Öğretme Stilleri:* Temsilci/Yol Gösterici/Uzman *İkincil Öğretme Stilleri:* Otoriter/Kişisel Model

*Birincil öğretme stillerine göre o grupta bulunan öğretmen sayısı yüzdesi

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde, her bir grupta yer alan stillerin sıralaması (ör: Temsilci/Yol Gösterici/Uzman), o stilin ait olduğu grup içinde algılanma derecesini yansıtmaktadır. Öğretmenler bazı stilleri diğerlerinden daha sık kullanırlar; bu yüzden, çizelgedeki dört grupta da, baskın olan öğretme stilleri ile ikinci planda yer alan öğretme stilleri yer almaktadır. Grasha'ya (2002) göre, baskın olan ya da birincil özellikteki stiller, bir resmin ön planı gibidir; kolayca görülür ve sanatçının bakış açısını anlamaya yardımcı olurlar. İkincil özellikteki stiller ise, resmin arka planıyla benzerlik taşır; ön planda yer alan figürleri destekler ve onların dokusunu oluşturur.

Öğretme Stillerinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması

Öğretme stili gruplarının bilinmesinin yanı sıra, bu stillerin oluşturduğu dört öğretme stili grubunun uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Hangi öğretme stili grubunun hangi öğrenme stillerine sahip öğrencilerde işe yarayacağı ve uygulama sürecindeki öğretmen ve öğrenci özellikleri aşağıda özetlenmiştir (Grasha, 2002):

- **Grup 1**

  Bu grupta baskın olan Uzman ve Otoriter öğretme stilleridir. Bu stiller en çok Bağımlı, Katılımcı ve Rekabetçi öğrenme stillerine sahip öğrencilerde işe yarar. Öğrenciler gerekli olan bilgiyi ağırlıklı olarak öğretmenden edinirler. Bu grupta öğretmenler sınıfta verdikleri

görevleri kontrol etmede isteklidirler ancak çoğu zaman öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini güçlendirmeye vakit ayırmazlar.

- **Grup 2**

  Bu grup Kişisel Model, Uzman ve Otoriter öğretme stilleri kombinasyonundan oluşur. Öğrenciler, öğretmen merkezli bir sınıfa göre çok daha fazla şey bilmeye gereksinim duyarlar çünkü sık sık bildiklerini göstermek zorundadırlar. Bu grupta yer alan öğretme stillerinin birlikte kullanımı Katılımcı, Bağımlı ve İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Kişisel Model, Uzman ve Otoriter öğretme stilleri birleşimi, rol modellerin verdiği örnekleri takip etmenin önemli olduğu öğrenme ortamlarında işe yarar. Öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve becerileri nasıl kullandıkları konusunda onları yönlendirmek ve sınıftaki ilişkileri güçlendirmek için hevesli olmalıdır.

- **Grup 3**

  Yol Gösterici, Kişisel Model ve Uzman öğretme stillerinin karışımından oluşan bu grup, İşbirlikli, Katılımcı ve Bağımsız öğrenme stillerine sahip öğrencilerle iyi bir eşleşme sağlar. Öğrenciler gerekli olan bilgiyi almaya hevesli olmakla birlikte, aynı zamanda çeşitli görevlerin sorumluluğunu almak için de isteklidirler. Öğretmenlerin öğrenmeyi yönlendirmek adına öğrenme sürecini sürekli kontrol altında tutmaları gerekirken; öğrencilerin gereksinim duydukları konuların ayrıntıları üzerinde fazla durmamaları gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin diğer becerileriyle (birlikte çalışma becerisi vs.) birlikte eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi konuya ilişkin becerilerini de geliştirmek için çaba sarf etmelidirler. Öğrencilerle arkadaşça ve sıcak bir ilişki kurmak da oldukça önemli görülmektedir.

- **Grup 4**

  Temsilci, Yol Gösterici ve Uzman öğretme stillerini içeren bir öğretim, en çok Bağımsız, İşbirlikli ve Katılımcı öğrenme stillerine sahip

öğrencilerle başarılı olur. Öğrenciler girişimci olmalı ve kendi öğrenmeleri ile ilgili daha fazla sorumluluk almalıdırlar. Ağırlıklı olarak öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması ya da öğrencilerin bağımsız çalışmaları, aynı zamanda öğretmenlerin verdikleri görevleri öğrencilerin nasıl yerine getirdiğinin ve onların sonuçlarının kontrolünü öğrencilere verdikleri anlamına gelir. Öğretmenler öğrencilere yapabilecekleri ile ilgili güç vermeli ve onlarla olan işbirliğini geliştirmelidir. Öğretici iyi bir danışman ve kaynak kişi olarak görülmelidir.

Grasha'ya (2002) göre, öğretme stili grupları sınıf iklimine de etki eder. Örneğin, *Grup 1*'de (*Uzman/Otoriter*) yer alan öğretmenler öğrenciye "Burayı ben yönetirim." mesajı verirken aynı zamanda sınıfta negatif bir hava yaratır. Dolayısıyla dersler, öğrencilerin pasif katılımcı haline geldikleri, bilginin aktarılması için bir araç haline gelir.

Önemin *Grup 4*'e *(Temsilci/Yol Gösterici/Uzman)* verilmesi, *Grup 1*'in tam tersi bir şekilde, öğrenciye "Ben size projelerinizde ve bir şeyler öğrenmek istediğinizde rehberlik etmek için buradayım." mesajı verir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi farklıdır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışırlar, bilgiyi paylaşırlar, bunun yanı sıra öğretmen-öğrenci arasında katı bir sınır yoktur. Sınıf iklimi daha yumuşaktır ve böyle bir sınıf ortamında katılımcılar görüşlerini daha rahat ifade ederler.

Öğretme Stiline Etki Eden Faktörler

Nasıl ki bir sanatçının hayal gücü, risk alma eğilimi, resmin konusu ve palette var olan renkler onun sanatsal ifade gücüne kısıtlama getiriyorsa; benzer bir şekilde, bir öğretmenin beş öğretme stilini ifade edişine de pek çok faktör etki eder. Grasha (2002), çeşitli eğitim ve seminerlerde iletişim kurduğu 560 öğretmene yönelttiği "Öğretme stilinizi neler etkiliyor?" sorusuna sıkça aldığı yanıtları şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Derse gereksinim duyulup duyulmaması
- ✓ Sınıf mevcudu
- ✓ Konu alanı
- ✓ Öğrencinin bulunduğu öğretim kademesi (ilköğretim, ortaöğretim vs.)
- ✓ Sınıfı ne kadar sevdikleri
- ✓ Süre kısıtlaması
- ✓ Öğrencileri önceden belirlenmiş standardize sınavlara hazırlama gerekliliği
- ✓ Farklı öğretme yolları hakkında bilgi sahibi olup olmama durumu
- ✓ Risk almaya istekli olma
- ✓ Konuya ve okul kurallarına bağlı kalma

Öğretmenler, sınıflar kalabalıksa, lise 1 ve lise 2 öğrencileri çoğunluktaysa, geniş bir konuyu anlatmak için zaman kısıtlıysa ve öğrencileri sınava hazırlamak gerekiyorsa daha çok *Uzman/Otoriter* öğretme stilleri yaklaşımına başvurduklarını belirtmişlerdir.

Temsilci/Yol gösterici/Uzman grubunda yer alan öğretmenler ise, risk almaya daha istekli olduklarını belirtmiş; buna ek olarak bu stilleri daha çok üniversite öğrencileri ile lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenme-Öğretme Stili İlişkisi

Grasha (2002), öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerini belirlemenin yanı sıra bunlar arasındaki etkileşimi de incelemiştir. *Çizelge 9*'da öğrenme ve öğretme stilleri, bulunduğu stil gruplarındaki önem sırasına göre verilmiştir.

Çizelge 9. Öğrenme ve Öğretme Stili İlişkisi

Gruplar	Stiller
1	Öğretmenin Birincil Öğretme Stili: *Uzman /Otoriter* Öğrencinin Birincil Öğrenme Stili: *Bağımlı/Katılımcı/Rekabetçi*
2	Öğretmenin Birincil Öğretme Stili: *Kişisel model/Uzman/Otoriter* Öğrencinin Birincil Öğrenme Stili: *Katılımcı/Bağımlı/İşbirlikli*
3	Öğretmenin Birincil Öğretme Stili: *Yol gösterici/Kişisel model /Uzman* Öğrencinin Birincil Öğrenme Stili: *İşbirlikli/Katılımcı/Bağımsız*
4	Öğretmenin Birincil Öğretme Stili: *Temsilci/ Yol Gösterici/Uzman* Öğrencinin Birincil Öğrenme Stili: *Bağımsız/İşbirlikli/Katılımcı*

Öğretme Stilleri ve Öğretim Süreci

Grasha (2002), farklı öğretme stili gruplarına uygum öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmeyi dört etmene bağlamıştır:

- ✓ Öğrencilerin öğrenme stillerine gösterilen hassasiyet
- ✓ Öğrencilerin dersin gereksinimlerini yerine getirebilme kabiliyetleri
- ✓ Sınıf görevlerini kontrol etmede öğretmenlerin duyduğu gereksinimler
- ✓ Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini sürdürme ya da yeni ilişkiler kurma isteği

Öğrenme stilleri, öğretme stilleri ve sınıf süreçleri birbirine bağlıdır. Bu üç konudan herhangi birinin diğer ikisi üzerinden doğrudan etkisi vardır. Örneğin, bir öğretmenin geleneksel tartışma yöntemini kullanmaya karar vermesi, Uzman/Otoriter öğretme stillerini kullanmayı da beraberinde getirir; böylesi bir öğretim de Bağımlı/Katılımcı/Rekabetçi öğrenme stillerini geliştirmeye yardımcı olur. Benzer şekilde, bağımsız araştırma projeleri de Temsilci/Yol gösterici/Uzman öğretme stillerinde sıklıkla tercih edilir; buna bağlı olarak da öğrencilerin Bağımsız/İşbirlikli/Katılımcı öğrenme stillerini geliştirir (Grasha, 2002).

Aşağıdaki çizelgede, öğrenme stilleri ve öğretme stilleri ile ilişkilendirilmiş öğretim süreçleri yer almaktadır (Grasha,2002):

Çizelge 10. Öğrenme ve Öğretme Stilleriyle İlişkilendirilmiş Öğretim Süreçleri

Grup 1 **Birincil Öğretme Stilleri** Uzman/Otoriter **Birincil Öğrenme Stilleri** Bağımlı/Katılımcı/Rekabetçi	**Grup 2** **Birincil Öğretme Stilleri** Kişisel Model/Uzman/Otoriter **Birincil Öğrenme Stilleri** Katılımcı/Bağımlı/Rekabetçi
✓ Sınavlar *(Exams/Grades Emphasized)* ✓ Misafir konuşmacılar/ Görüşme *(Guest Speakers/Guest Interviews)* ✓ Konferanslar *(Lectures)* ✓ Mini konferanslar + Uyarıcılar (Soru sorma, tartışma vs.) *(Mini-Lectures + Triggers)* ✓ Öğretmen merkezli soru sorma *(Teacher-Centered Questioning)* ✓ Öğretmen merkezli tartışmalar *(Teacher-Centered Discussions)* ✓ Dönem ödevleri *(Term Papers)* ✓ Özel dersler *(Tutorials)* ✓ Teknoloji kullanımına dayalı sunumlar *(Technology-Based Presentations)*	✓ Açıklama yaparak rol model olma *(Role Modeling by Illustration)* - Alternatif yaklaşımları tartışma *(Discussing Alternate Approaches)* - Alınan yanıtlardaki düşünsel süreçleri paylaşma *(Sharing Thought Processes Involved in Obtaining Answers)* - Kişisel deneyimleri paylaşma *(Sharing Personal Experiences)* ✓ Doğrudan örnekle rol model olma *(Role Modeling by Direct Example)* - Bir şeyi yapma ve düşünme yollarını gösterme *(Demonstrating Ways of Thinking/Doing Things)* - Öğrencilerin öğretmenlerini model almasını sağlama *(Having Students Emulate Teacher)* ✓ Öğrencilere danışmanlık etme ve onları yönlendirme *(Coaching/Guiding Students)*
Grup 3 **Birincil Öğretme Stilleri** Yol gösterici/Kişisel Model/Uzman **Birincil Öğrenme Stilleri** İşbirlikli/Katılımcı/Bağımsız	**Grup 4** **Birincil Öğretme Stilleri** Temsilci/Yol gösterici/Uzman **Birincil Öğrenme Stilleri** Bağımsız/İşbirlikli/Katılımcı
✓ Örnek olay incelemesi *(Case Studies)* ✓ Kavram haritaları *(Cognitive Map Discussion)* ✓ Eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalar *(Critical Thinking Discussion)* ✓ Akvaryum tekniği *(Fishbowl Discussion)* ✓ Güdümlü okuma *(Guided Readings)* ✓ Anahtar ifade tartışmaları *(Key Statement Discussions)* ✓ Kineposium ✓ Laboratuar projeleri *(Laboratory Projects)* ✓ Probleme dayalı öğrenme *(Problem Based Learning)* - Grup araştırması *(Group Inquiry)* - Güdümlü desen *(Guided Design)* - Probleme dayalı dersler *(Problem Based Tutorials)* ✓ Rol oynama/ Benzetişim *(Role Plays/Simulations)* ✓ Çember tekniği *(Roundtable Discussions)* ✓ Günün öğretmeni olan öğrenci *(Student Teacher of the Day)*	✓ Sözleşmeli öğretim *(Contract Teaching)* ✓ Sınıf sempozyumu *(Class Symposium)* ✓ Tartışma formatı *(Debate Formats)* ✓ Üçlü grup çalışması *(Helping Trios)* ✓ Bağımsız çalışma/araştırma *(Independent Study/Research)* ✓ Yap boz grupları *(Jigsaw Groups)* ✓ Uzun liste tartışması *(Laundry List Discussions)* ✓ Eşli öğrenme *(Learning Pairs)* ✓ Modüler öğretim *(Modular Instruction)* ✓ Panel *(Panel Discussion)* ✓ Durum kağıtları *(Position Papers)* ✓ Uygulamalı ders *(Practicum)* ✓ Çoklu görüşme *(Round Robin Interviews)* ✓ Kendini keşfetmeye yönelik etkinlikler *(Self Discovery Activities)* ✓ Küçük grup çalışma takımları *(Small Group Work Teams)* ✓ Öğrenci gazeteleri *(Student Journals)*

Grasha'ya (2002) göre, tıpkı öğretme stilleri gibi öğrenme stilleri de her öğrencide var olan bir karışım olarak düşünülmelidir. Bazı öğrenciler bir stile diğer stillerden daha fazla sahip olabilirler ve bu onların sınıf içerisinde kolayca görülebilen baskın özelliklerini oluşturur. Daha önce de belirtildiği gibi, her stilin öğrenciler için avantajları ve dezavantajları olabilir dolayısıyla stile özgü bir özelliğin iyi ya da kötü olarak nitelendirilmemesi gerekir. Stillerin her birinin yaşamda yeri vardır ancak önemli olan herhangi bir stilin sergilenmesinin pozitif sonuçlar mı negatif sonuçlar mı doğurduğudur. Bu yüzden, altı stilin birine aşırı bağlı kalma ya da bir stilin katı bir şekilde uygulanması bazı problemleri de beraberinde getirebilir.

Öğretmenler öncelikle öğrencilerin farklı özelliklere sahip olduğunu bilmeli ve öğretimsel süreçleri de bu farklılıkları dikkate alarak düzenlemelidir. Bu düzenlemeyi en iyi şekilde yapabilmek için de öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında daha fazla bilgiye gereksinim vardır. Uzun yıllardır eğitim alanında kullanılmakta olan Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği'yle (GRSLSS) dayalı yapılan araştırmalar sonucunda bilinmesi gereken önemli noktalar ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- Altı öğrenme stilinin ilk oluşumunda bu stillerin iki kutuplu olduğu söylendiyse de (Rekabetçi-İşbirlikli, Kaçınan-Katılımcı, Bağımlı-Bağımsız), zamanla *Rekabetçi-İşbirlikli* ile *Bağımlı-Bağımsız* öğrenme stillerinin birbirlerinin zıttı olmadıkları ortaya çıkmıştır.
- Öğrenenler genellikle belirli öğrenme stillerini tercih ederken, bu tercihler öğretmenin sınıfı yapılandırmasına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Örneğin konu anlatımının ön planda tutulduğu bir derste bağımlı ve rekabetçi öğrenme stilleri açığa çıkarken; grup çalışmalarına yer verilen öğrenci merkezli derslerde işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilleri ortaya çıkabilir.
- Grasha-Riechmann öğrenme stilleri, diğer kişilik özellikleri gibi, durumsal etkilere karşı duyarlı olduğundan öğretmenlerin bu etkilerle baş etmede kullanabileceği üç yol vardır:
    - Öğretimsel süreçler çeşitli stillere hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.

- o Öğretimsel süreçler, öğrencilerin baskın olmayan stillerini geliştirmeleri amacıyla, sahip oldukları stillerden farklı stillere yönelik olarak düzenlenmelidir.
- o Öğretim sürecinde, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerine uygun olan çeşitli yöntemler kullanılmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye'de ve Dünya'da yapılan program değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de öğrenme ve öğretme stilleriyle ilgili yapılan araştırmalar aşağıda sıralanmıştır:

Çekiç (1991), Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce'yi yabancı dil olarak alan öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında algılanan öğrenme/öğretme stilleri (öğrenme/öğretme biçemleri) ile gramer ve okuma derslerindeki akademik başarıları arasında fark olup olmadığı test etmiştir. Çalışmaya 60 öğrenci (10 tanesi sonradan çıkarılmıştır) ve dört İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin algılanan öğrenme/öğretme stilleri belirlendikten sonra öğrenciler deney ya da kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Öğretmenlerinin öğretme stilleri ile öğrenme stilleri eşleşen öğrenciler deney grubunda, eşleşmeyen öğrenciler ise kontrol grubunda yer almışlardır. Ön ve son testlerin ortalamalarından elde edilen grup puanlarının karşılaştırılabilmesi için ilişkili örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Ancak veriler istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Çekiç (1991) araştırmasının sonunda öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin farklı yönlerinin incelenmesi gerektiğini vurgulayarak buna örnek olarak bu ilişkinin İngilizce eğitimin farklı düzeylerinde incelenmesini önermiştir.

Ekici'nin (2001) yaptığı araştırmanın amacı, liselerde uygulanan biyoloji dersi öğretiminin, öğrencilerin öğrenme stillerini uygun yapılıp yapılamadığını belirlemektedir. Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random

ve Soyut Random öğrenme stiline/stillerine sahip öğrencilerin I. Düzey Düşünme Seviyesinde, II. Düzey Düşünme Seviyesinde ve III. Düzey Düşünme Seviyesinde öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için biyoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları belirlenerek, hangi öğrenme stilindeki öğrencilerin hangi Düşünme Seviyesinde Öğrenme gerçekleştirdikleri incelenmiştir. Araştırma tekil ve ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili sınırları içinden belirlenen 8 lisede görevli 30 biyoloji öğretmeni oluşturmuştur. Biyoloji öğretmenlerinin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kullandıkları öğretim yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark belirlenirken, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına, öğretim yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmama durumuna ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu alt ve üst sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Biyoloji öğretmenlerinin Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi yapamamalarının nedenlerine ilişkin görüş ve önerileri okul şartları, biyoloji ders programı, öğrenciler, yönetim (okul yönetimi, MEB), biyoloji öğretmenlerinin kendileri, biyoloji öğretmenlerinin eğitimi (hizmet öncesi eğitim, hizmet-içi eğitim) başlıkları altında sıralanmaktadır.

Şimşek (2002) tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme biçemlerinin bedensel, işitsel, görsel olmak üzere üç kategoride belirlenebilmesi amacıyla Türkçe bir envanterin geliştirilmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma orta ve yüksek öğretim düzeyinde yaşları 16-25 arasında değişen 139'u (yüzde 54,3) kadın ve 117'si (yüzde 45,7) erkek olmak üzere 256 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin yüzde 10'unun bedensel, yüzde 27'sinin işitsel ve yüzde 63'ünün görsel öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından yapılan "Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" adlı araştırmada, öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine iki ilköğretim okulunda karşılaştırmalı olarak öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Veriler, Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin başarıları için Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait karne notlarının ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçlarında, iki farklı ilköğretim okulundaki öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı sonuçlara ulaşılamadığı, yapılan Pearson korelasyon analizinde katılımcı öğrenme stili alt boyutu ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından 179 lise 1. sınıf öğrencisi ve 151 lise 2. sınıf öğrencisi ile kimya dersine yönelik yapılan araştırmanın sonucu; öğrencilerin bağımsız, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stillerinin, öğrencilerin kimya dersindeki başarılarında ve tutumlarında daha etkili olduğunu göstermiştir.

Bilgin, Karaduman ve Durmuş (2004) tarafından ilköğretim ikinci kademede bulunan 83 öğrenciye yapılan araştırma sonucuna göre ise öğrencilerin işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilinde 6. sınıftan 8. sınıfa doğru bir azalma görülürken, rekabetçi öğrenme stilinde artma görülmektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin kaçınan öğrenme stili ve başarı ortalamaları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuşken, işbirlikli öğrenme stili ile başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Karataş (2004), “Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi”ni incelemiştir. Bu amaçla araştırmaya 479 öğrenci ve bu öğrencilere ders veren 5 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada 479 öğrencinin öğrenme stilleri Grasha-Riechmann “Öğrenme Stilleri Envanteri” ile öğretim elemanlarının öğretme stilleri ise Grasha’nın “Öğretme Stilleri Envanteri” ile tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı puanları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ancak öğretim elemanlarının öğretme stillerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleştirilmesi ve öğrencilerin

akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu araştırma yükseköğretim düzeyinde yapılan bir araştırma olup, ilköğretim düzeyinde de böyle bir araştırma gerekliliğini doğurmuştur.

Yılmaz (2004) tarafından Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıklarını, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri saptanmıştır.

Arslan ve Babadoğan (2005), "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi" adlı araştırmalarında ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiş ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla toplam 114 ilköğretim öğrencisine Aşkar ve Akkoyunlu tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. 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.

Aşkın (2006), yaptığı araştırmada öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelemiştir. 1995-2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışma yıllara, öğrenme stil modellerine, yapıldığı ülkeye, araştırmacı yazar sayısına, çalışma alanına, öğrenme stil tercihlerine, temel etkenlere, araştırma yöntemine ve araştırma türüne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002-2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD'de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak

psikolojik etkeni incelediği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Üredi (2006) tarafından, İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kademe, branş, mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve en son mezun olunan okul gibi değişkenlere göre öğretmenlerin meslek algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kolaylaştırıcı/kişisel/model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek sosyal statü, etik değerler, öğretmen yeterlikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları, alan bilgisi ve mesleki formasyon algısında ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada, cinsiyet, yaş, öğretim kademeleri, branş, mesleki kıdem, okul türü ve en son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış; öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt boyutlar bazında erkek ve kadın öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve en son mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Koçak'ın (2007) gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilen Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe pilot uygulama yapılarak (N=200) uygulama sonuçları Cronbach Alpha testi ile değerlendirilmiştir. Pilot uygulamanın güvenirlik katsayısı.83 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile kaçınan, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; 7.

sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, kaçınan ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin ise akademik başarıları ile bağımsız, kaçınan, işbirlikli, rekabetçi öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Küçüktepe (2007), ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını, öz-oluşum türlerine ve tercih ettikleri öğretme stillerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri, okul türü, mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mezun oldukları okul türü ve branşları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmenlerin öğretme stilleri ile öz-oluşum türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Üredi ve Üredi (2007) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları" adlı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının tercih ettikleri öğretme stillerini yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretme stili tercihleri, Grasha (1996) tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları ise Şişman ve Acat (2003) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlik meslek algısının uzman öğretme stilinin % 5,4'ünü, otoriter öğretme stilinin % 4,7'sini, kişisel model öğretme stilinin % 8'ini, yol gösterici öğretme stilinin % 12,7'sini, temsilci öğretme stilinin % 10'nu açıkladığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, alan bilgisi algısının uzman ve otoriter öğretme stillerinin; mesleki formasyon ve alan bilgisi algısının kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Bilgin ve Bahar (2008), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerini belirlemiş ve aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmenlere Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğretme ve öğrenme stili ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin; uzman, yol

gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğunu; işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, kaçınan, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Cengizhan (2008), yaptığı araştırmada, modüler öğretim tasarımının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip Tekstil Eğitimi Bölümü öğrencilerinin Rehberlik dersindeki akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Tekstil Eğitimi Bölümü, Rehberlik dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunda modüler öğretim, kontrol grubunda ise anlatım temelli klasik öğretim uygulanmıştır. Araştırmada, öğrenme stili ölçeği, akademik başarı testi ve modüler öğretim tasarımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun akademik başarısı ve öğrenme kalıcılığının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğuna; bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Serin (2008), çalışmasında İzmir ilinde görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, sözel zekâ ile cesaretlendirme ve öğretme stili arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, matematiksel zekâ ile model olma arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, görsel zekâ ile cesaretlendirme ve öğretme stili arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, bedensel zekâ ile cesaretlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, doğacı zekâ ile cesaretlendirme arasında da pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, sosyal zekâ ile cesaretlendirme, model olma ve öğretme stili arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, içsel zekâ alanı ile cesaretlendirme, model olma ve planlama alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Genel bir sonuç olarak, İzmir ilinde görev yapan Fen Bilgisi

öğretmenlerinin öğretme stillerinin “orta”, tüm zekâ alanlarının ise “gelişmiş” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrenme/öğretme stil ya da biçemleri ile ilgili yurtdışına kıyasla çok az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalar da genellikle yükseköğretim ve lise düzeyinde yapılmış; ilköğretim düzeyinde öğrencilerin öğrenme stilleri/biçemleri ile öğretmenlerin öğretme stillerini/biçemlerini belirlemeye yönelik yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, ilköğretim düzeyinde de böyle bir çalışma yapmanın, bu alana yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında öğrenme ve öğretme stilleri ile ilgili olarak yapılan araştırma özetleri aşağıdaki gibidir:

Cano, Garten ve Raven’in 1992’de yaptıkları araştırmanın amacı, hizmet öncesinde, tarım öğretimi yöntemleri dersini alan öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme ve kişilik stillerinin belirlenmesidir. Araştırma sonucuna göre 25 deneğin %44’ü alan bağımlı, %56’sı ise alan bağımsızdır. Araştırma sonuçlarından, öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Uzman öğretme stiline sahip denekler %4, sağlayıcı öğretme stiline sahip denekler %20, yol gösterici öğretme stiline sahip denekler %20 ve imkan tanıyan öğretme stiline sahip öğretmenler ise %56 olarak belirlenmiştir.

Grasha (1994) yaptığı araştırmada, fakültelerde çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğretme stili tercihlerini incelemiştir. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri’ndeki çeşitli üniversitelerden 381 fakülte öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada Grasha (1994) tarafından geliştirilen “Öğretme Stili Ölçeği” ile öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek için “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzman/otoriter öğretme stillerini kullanmaya eğilimli oldukları, kadınların erkeklere göre temsilci/yol gösterici/uzman öğretme stilini daha

fazla tercih ettikleri ve kadınların en az tercih ettikleri öğretme stillerinin uzman/otoriter olduğu ortaya çıkmıştır.

Hayes ve Allinson (1997) öğrenme/öğretme stillerini eşleştirmenin daha çok özerklik tercih eden ve kişisel etkileşimi daha az tercih eden alan bağımsız öğrenciler için daha yararlı olduğunu; buna karşın eşleştirmemenin ise daha fazla rehberlik ve yapılandırmaya gereksinim duyan alan bağımlı öğrenciler için yararlı olduğunu bulmuştur. Bunun sebebini de alan bağımlı öğrencilerin, alan bağımsız öğretmenlerin genellikle sağladıkları yapılardan yararlanmalarına bağlamaktadırlar.

Allen (1998), "Lise Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Stillerinin Karşılaştırılması" başlıklı araştırmasına Güney Kansas'ta çalışan öğretmenler katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Murdock'un "Öğrenme Stili Ölçeği" nden uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği" ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerden kendi öğrenme stillerini temele alarak öğretim yapanların öğretim sırasında bu stillere uygun etkinlikler yapmak istedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ve öğretme stilleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler görsel dil, işitsel sayılar, işitsel-görsel-kinestetik, bağımsız öğrenme ve yazılı açıklama stilleriyle öğrenmek isterken, bu stillerle öğretim yapmak istemedikleri saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim yaparken grupla öğretim ve işitsel dil stillerini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Levine'in (1998), "İlkokul Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri ile Matematik Öğretimindeki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli araştırmasına 28 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin matematik öğretimindeki kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin matematik öğretiminde yaşadıkları kaygı düzeylerinin tercih ettikleri öğretme stilleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretme stili kullandıklarında, matematik öğretimindeki kaygı düzeylerinin öğretmen merkezli öğretme stiline oranla daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bunun yanı sıra, öğretme stili öğrenci merkezli olan öğretmenlerin matematik öğretiminde kaygı düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı saptanmıştır.

Tucker (1998), doktora tez çalışmasında, ticaret öğretmenlerinin öğretme stilleri ve onların öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek üzere Canfield Öğretme Stilleri Envanteri ve Canfield Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin %36'sı öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stilleri ile uyuşmaktadır. Varyans analizi sonuçlarına göre, öğrenme stili/öğretme stili eşleşmesi ve dersteki sıralamalar ve final sınavı notları ile gösterilen öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğrenme stili/öğretme stili eşleşmesi ve öğretmen değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine de, dersteki sıralamalar ve final sınavı notları, öğretmen değerlendirmeleri ve ortalama sıralama puanları arasında beklenildiği üzere anlamlı bir fark vardır.

Lindsay'in (1999), "Öğretme Stili, Öğrenme Stili ve Kullanılan Eğitim Teknolojisi'nin Öğrenci Başarısı ve Öğrenci Doyumu Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmasında veri toplamak amacıyla Kolb tarafından geliştirilen "Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)" kullanılmıştır. Öğrencilerin doyum düzeyini belirlemek için açık uçlu sorular kullanılmış ve öğrenci başarısı sınav notları ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stillerinin uyumlu bir şekilde kullanılmasının ve bunlara teknoloji desteğinin verilmesinin, öğrenci başarısını ve doyumunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Ling ve Man'in (2000), 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, eğitimde kalitenin arttırılabilmesi için ilerici öğretim stilinin geleneksel öğretim stiline göre daha iyi olduğu varsayımı ispatlamaya çalışılmıştır. Araştırmada ilerici öğretim stili bağlamında, öğrenci merkezli, sınıf içi küçük grupların kullanıldığı, etkili öğretimin yapıldığı bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Geleneksel öğretim stilinin uygulandığı sınıfta ise öğretim sınıfın tamamına öğretmen merkezli olarak verilmiştir. İki grubun öğrenme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilerici öğretim stili kullanılarak gerçekleştirilen dersteki öğrenci öğrenme düzeyinin geleneksel

öğretim stili kullanılarak gerçekleştirilen dersteki öğrenme düzeyine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Mitchell (2000) araştırmasında, web-tabanlı uzaktan eğitim dersinde öğretme stilleri ile öğrenme stilleri eşleştirmesinin kadın öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Saint Mary of the Woods Yüksek Okulu'nda öğrenim gören kadın öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, üç adet web-tabanlı öğretim uygulamasına tabi tutulmuştur. Araştırmada, Myers-Briggs'in "Öğrenme Stili Ölçeği" ve Grasha'nın (1996) "Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Grasha'nın (1996) Öğretme Stili Ölçeği'nin dört öğretme stili gruplamasından yararlanılarak araştırmanın istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırmada dört öğretme stili gruplaması uzman/otoriter (duyuşsal baskınlık), kişisel model/uzman/otoriter (ussal baskınlık), yol gösterici/kişisel model/uzman (hissel baskınlık) ve temsilci/yol gösterici/uzman (sezgisel baskınlık) olarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda, web-tabanlı eğitim alarak öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştiren kadınların; öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştirmeyen kadınlara göre web-tabanlı uzaktan eğitim dersindeki başarı ve tutum puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada uzman/otoriter öğretme stili grubunu tercih eden katılımcıların, yol gösterici/kişisel model/uzman öğretme stili grubunu tercih eden katılımcılara göre daha düşük tutuma sahip oldukları da ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretme stilleri eşleştirildiğinde web-tabanlı uzaktan eğitim dersindeki başarılarının ve bu derse yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Reed (2000), doktora çalışmasında Virginia Eyaleti'ndeki ortaokul teknoloji eğitimi öğretmenlerinin öğrenme stilleri ile laboratuar ortamı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğretme ve öğrenme stilleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğuna dair varsayıma dayanarak, öğretmenlerin bir laboratuar tipini (geleneksel ya da modüler) diğerine tercih etmelerinin bir öğrenme stili konusu olduğu hipotezi kurulmuştur. 392 öğretmenden random örnekleme yoluyla seçilen 192'sine demografik anket ve Öğrenme Stili Ölçeği uygulanmıştır. Veriler, olasılık tabloları ve Pearson'ın Ki-Kare analizleri ile

karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin %42.5'i yanıt vermiştir ve %78 ölçek kullanılabilir durumdadır. Katılımcılar, Öğrenme Stili Ölçeğinde tanımlanan dört stilden (yaratıcı –imaginative-, analitik – analytic-, sağduyulu -common Sense- ve dinamik – dynamic) en çok sağ duyu olanı işaretlemişlerdir.

Short (2001) tarafından yapılan araştırmada, sosyal hizmetler alan eğitiminde öğrenme, öğretme ve danışmanlık stilleri tespit edilerek; öğrenme, öğretme ve danışmanlık stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 334 öğrenci ve 250 alan öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bilgi formu; öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen "Öğrenme Stili Ölçeği"; alan öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek için Grasha tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Ölçeği"; alan öğretmenlerinin danışmanlık stillerini belirlemek için Friedlander ve Ward tarafından geliştirilen "Danışmanlık Stili Ölçeği" ve son olarak da çalışma uyumunu tespit etmek için Efstation, Patton ve Kardash's tarafından geliştirilen "Yöneticiler ve Danışmanlar için Çalışma Uyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada Grasha-Riechmann'ın "Öğrenme Stilleri Ölçeği"nden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ve alan öğretmenlerinin büyük bir bölümünün işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Grasha'nın "Öğretme Stili Ölçeği"nden elde edilen sonuçlara göre ise, öğretmenlerin temsilci ve yol gösterici öğretme stillerini yaygın olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında ve öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stitt-Gohdes'in (2001) araştırmasına katılan iş eğitimi yüksek okulu öğrencileri üç aşamalı araştırma projesinin ilk aşamasına katılan öğretmenleri dolayısıyla seçilmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilere Canfield Öğretme Stili ve Canfield Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. İlk aşamada öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme ve öğretme stilleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, sekiz öğretmenin tercih ettiği öğretme stili ile onların öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin uyuşup uyuşmadığına bakılmıştır. Üçüncü aşamada ise,

sınıfta tavsiye edilen çeşitli öğrenme stilleri yönünde öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerine daha yakından bakılmıştır. En çok tercih edilen öğretme stilinin Doğrudan Deneyim olduğu ve en az tercih edilenin ise Okuma olduğu sonucuna verilmiş ve öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stilleri arasında bir eşleşme olduğu belirtilmiştir.

Lloyd (2002) tarafından yapılan araştırmada, Ontario'da bir fakültede çalışan öğretim elemanlarının bilgisayar teknolojisine ilişkin bilişsel davranışları ve öğretme stilleri incelenmiştir. Araştırmaya 158 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Grasha tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Ölçeği"; "Bilgisayar Davranış Ölçeği"; "Davranışsal Kontrol ve Öğretimde Bilgisayar Kullanımı Ölçeği" ve fakülte öğretim elemanlarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmacı öğretim elemanlarının öğretme stillerini belirlemek amacıyla Grasha'nın Öğretme Stili Ölçeği'nin dört bileşeninden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda fakültede, öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin bilişsel davranışların bilgisayar kullanımı üzerinde olumlu etkilere yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretme stiline sahip oldukları ve erkek öğretmenlere göre öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada bilgisayar kullanımı ile öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiş ve öğretme stili ile bilgisayarla öğretime karşı tutum arasında da beklenen anlamlı ilişki bulunamamıştır (Akt: Altay, 2009).

Quitadamo (2002) araştırmasında öğretme stillerinin ve işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 474 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Grasha'nın (1996) "Öğretme Stili Ölçeği"; "Eleştirel Düşünme Performansı Ölçeği" ve "Akran Grupları için Işbirlikli Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada Grasha'nın (1996) Öğretme Stili Ölçeği'nin dört gruplamasından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretme stillerinin ve akran gruplarında işbirlikli

öğrenmenin etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretme stillerinin ve işbirlikli öğrenmenin fen ve matematik öğreniminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimlerini olumlu etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Leung, Lue ve Lee'nin (2003) yaptıkları araştırmanın amacı, problem temelli öğrenmede öğreticiler arasındaki öğretme stillerini değerlendirecek kendi kendine derecelendirilen bir araç geliştirerek bunun geçerliğini test etmektir. Bu amaçla geliştirdikleri Öğretme Stilleri Envanteri - the teaching style inventory (TSI)- kuramsal olarak kendine güvenen –assertive-, önerici – suggestive-, işbirlikli – collaborative ve yardım edici –acilitative- olmak üzere dört öğretmen davranışına dayanmaktadır. Toplamda 118 öğretmen ankete yanıt vermiştir. Araştırma sonucunda, tüm alanlar beklenildiği üzere birbirleri ile ilişkili çıkmıştır. Kuramsal olarak birbirleri ile zıt olan kendine güvenen ve yardım edici stiller, birbirleri ile zıt korelasyon göstermişlerdir.

Mendoza (2004) "El Salvador Teknoloji Enstitüsü'nde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri"ni, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya teknoloji enstitüsünde görev yapan 25 kadın ve 59 erkek olmak üzere toplam 84 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha'nın "Öğretme Stili Ölçeği" ile öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerini belirlemek için "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %40,5' inin kişisel model/uzman/otoriter öğretme stillerini, %35,7'sinin uzman/otoriter öğretme stillerini, %11,9'unun ise yol gösterici-kişisel model/uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman öğretme stillerini kullandığı ortaya konmuştur. Buna ek olarak, cinsiyete göre öğretmenlerin kullandıkları öğretme stilleri incelendiğinde, kadın öğretmenlerin %10'unun en çok yol gösterici/kişisel model/uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman öğretme stillerini tercih ettikleri; erkek öğretmenlerin ise %34'ünün kişisel model/uzman/otoriter öğretme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Mwangi (2004) yaptığı araştırmada, psikolojik danışmanlık eğitimi mezunu öğrencilerin rehberlik eğitiminde öğretme stili tercihleri ve etkili öğretim algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Grasha tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya 98 mezun

gönüllü öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, kişisel model ve yol gösterici öğretme stilleriyle, öğrencilerin genel öğretim etkililiği algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, araştırmada psikolojik danışmanlık eğitimi mezunları yol gösterici öğretme stilini ön plana çıkarırlarsa, öğrencilerinin ders içeriği içinde öğretim algılamalarının daha etkili olabileceği görüşü öne sürülmüştür.

Wheelis'in (2004) çalışmasında, sınıf öğretmenlerin öğretme stilleri ile ilköğretimin üst sınıflarında bilgisayarın öğretim amaçlı kullanılması arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini öğretme yöntemleri, öğrencilerin gruplanması, oda tasarımı ve öğretme ortamı oluştururken, bağımlı değişkeni ise bilgisayar kullanımıdır. Öğretmenlere, Dunn ve Dunn'ın Öğretme Stilleri Envanteri ile birlikte Winches Bilgisayar Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya, Kuzeydoğu Louisiana'daki devlet okullarında görev alan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf, sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonunda öğretim yöntemi ve oda düzeni bağımsız değişkenleri ile sınıfta bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Minkler (2008), halk eğitim merkezlerindeki online derslerde görevli eğitmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. 41 halk eğitim merkezinde online ders veren 131 eğitmenin katıldığı araştırmada internet tabanlı anketten nicel veriler, 12 gönüllü eğitmenle yapılan bireysel telefon görüşmelerinden nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bağımsız düşünmeleri ve çalışmaları gerektiğine dair bulgular ile öğrencilerin eğitmene bağlılıklarını sağlayan öğretme stilleri birleşimiyle ilgili bulgular arasında önemli bir fark bulunmuştur.

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, hem öğretme stilleri hem de öğrenme stilleri üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların birçoğunun sonunda, öğretmenlerin öğretme stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin uyuşmasının öğrenci başarısını arttırdığı görüşüne varılmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemleriyle, İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme biçemlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, tarama modelinden yararlanılmıştır.

Karasar'a (2009) göre, tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmeksizin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Bu çalışmada, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE) ve Grasha Öğretme Stilleri Envanteri (GÖSE) ile elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme biçemleri ile İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme biçemleri ortaya konmak amaçlandığı için araştırma tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, evreni temsil eden bir örneklem yerine, zaman ve erişilebilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek, araştırma grubu kullanılmıştır. Çalışma evrenini oluşturan araştırma grubunu, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarından alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil eden beşer olmak üzere random örnekleme ile seçilen on beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin dersine giren toplam 20 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma kapsamına giren ilköğretim okulları seçilirken, Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen bilgiler ve Edirne ili, Merkez ilçesi resmi ve özel ilköğretim okullarının 2010 Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nda aldıkları başarı puanları sıralaması dikkate alınarak okullar sosyoekonomik düzeylerine göre alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu üç grup içinden uygulama ve ulaşım kolaylığı da göz önünde tutularak *Çizelge 11*'de gösterildiği üzere 15 okul seçilmiştir.

Çizelge 11. Araştırma Kapsamına Giren İlköğretim Okulları

Grup	Okul Adı
Alt	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
	Gazi İlköğretim Okulu
	Mustafa Necati İlköğretim Okulu
	Mithat Paşa İlköğretim Okulu
	Meriç İlköğretim Okulu
Orta	Vali Fahri Yücel İlköğretim Okulu
	İsmail Güner İlköğretim Okulu
	Trakya Birlik İlköğretim Okulu
	Şükrüpaşa İlköğretim Okulu
	Ferah İlköğretim Okulu
Üst	Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu
	Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım İlköğretim Okulu
	Özel Edirne Koleji
	Özel Beykent Koleji
	Merkez İlköğretim Okulu

Edirne Merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencilerinin sayısı 830, bu öğrencilerin dersine giren İngilizce öğretmenlerinin sayısı ise 22 olarak belirlenmiş; ancak öğrencilere dağıtılan veri toplama araçlarının kabul edilebilir nitelikte olan 642'si, öğretmenlere dağıtılanların ise 20'si araştırmaya dahil edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırma, 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında, Edirne ili Merkez ilçede yer alan 13 resmi, 2 özel ilköğretim okulunun 6. sınıfında okuyan 642 öğrenci ve bu öğrencilerin dersine giren 20 İngilizce öğretmeninden oluşan grup üzerinden yürütülmüştür.

Araştırma kapsamına giren 6. Sınıf öğrencilerinin ve onların dersine giren İngilizce öğretmenlerinin sayıları *Çizelge 12'*de verilmiştir.

Çizelge 12. Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Grup	Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Alt	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	23	1
	Gazi İlköğretim Okulu	22	1
	Mustafa Necati İlköğretim Okulu	6	1
	Mithat Paşa İlköğretim Okulu	33	1
	Meriç İlköğretim Okulu	12	1
Orta	Vali Fahri Yücel İlköğretim Okulu	55	1
	İsmail Güner İlköğretim Okulu	60	1
	Trakya Birlik İlköğretim Okulu	63	2
	Şükrüpaşa İlköğretim Okulu	76	1
	Ferah İlköğretim Okulu	58	1
Üst	Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu	58	2
	Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım İlköğretim Okulu	69	1
	Özel Edirne Koleji	35	2
	Özel Beykent Koleji	16	2
	Merkez İlköğretim Okulu	56	2
TOPLAM		**642**	**20**

Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Araştırmaya katılan 642 altıncı sınıf öğrencisinin %50.9'u kız öğrencilerden, %49.1'i erkek öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmaya 327'si kız, 315'i erkek olmak üzere toplam 642 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır.

Çizelge *13*'te altıncı sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre sayı ve yüzdeleri verilmiştir.

Çizelge 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine (SED) Göre Sayı ve Yüzdeleri

SED	Sayı	Yüzde
Alt	96	15.0
Orta	312	48.6
Üst	234	36.4
TOPLAM	**642**	**100.0**

Çizelge 13'e göre, 642 öğrencinin %15'i alt sosyoekonomik grupta, %48.6'sı orta ve %36.4'ü de üst sosyoekonomik grupta yer almaktadır. Araştırma grubunda, %48.6 ile orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler çoğunluktayken, %15 ile alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler araştırma grubunda en az paya sahiptir. *Çizelge 14*'te araştırma grubunu oluşturan altıncı sınıf öğrencilerinin karne notuna göre sayı ve yüzdeleri verilmiştir.

Çizelge 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Karne Notlarına Göre Sayı ve Yüzdeleri

Karne notu	Sayı	Yüzde
1	12	1.9
2	48	7.5
3	138	21.5
4	211	32.9
5	233	36.2
TOPLAM	**642**	**100,0**

Çizelgeye bakıldığında, araştırmaya dahil olan öğrencilerin %1.9'unun İngilizce dersi karne notunun 1, %7.5'inin karne notunun 2, %21.5'inin 3,

%32.9'unun 4, ve %36.2sinin karne notunun 5 olduğu görülmektedir. Buna göre, %36.2 ile karne notu 5 olanlar en fazla paya sahipken; karne notu 1 olanlar %1.9 ile araştırma grubunda en az paya sahiptir.

Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Araştırmaya katılan 20 İngilizce öğretmeninin %70'i kadın öğretmenlerden, %30'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya 14'ü kadın 6'sı erkek olmak üzere toplam 20 İngilizce öğretmeni katılmıştır. *Çizelge 15*'da araştırma grubunu oluşturan İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine göre sayı ve yüzdeleri verilmiştir.

Çizelge 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sayı ve Yüzdeleri

Kıdem	Sayı	Yüzde
5 yıl ve altı	6	30.0
5-10 yıl	5	25.0
10-15 yıl	4	20.0
15 yıl ve üstü	5	25.0
TOPLAM	**20**	**100,0**

Çizelgeye göre, 5 yıl ve altı arası kıdeme sahip öğretmenler grubun %30'unu, 5-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler grubun %25'ini, 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler %20'sini, 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ise grubun %25'ini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın genel amacı, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) ve bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerini (biçemlerini) belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin baskın öğrenme tercihlerini belirlemek için Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanterinden (GRÖnSE);

öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik tercihlerini belirlemek için sırayla Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanterinden (GRÖnSE) ve Grasha Öğretme Stilleri Envanterinden (GÖSE) yararlanılmıştır.

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE)

Anthony Grasha, mesleğinin ilk yıllarında öğrenme stillerine ilgi duymuş ve öğrencilerin sınıfta verilen görevlere yaklaşımını inceleyen çok sayıda gözlem yapmıştır. (Grasha, 1972). Bu gözlemlerde öğrencilerin birbirleriyle çalışırken, tercihlerindeki değişimleri fark etmiş, Sheryl Hruska-Riechmann ile birlikte 1974 yılında kolej öğrencilerinin sınıf katılımlarına yönelik öğrenme stillerini belirlemek amacıyla *Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanterini (GRÖnSE)* geliştirmişlerdir. (Riechmann ve Grasha, 1982; Grasha, 1990). Bu ölçeğin kolej öğrencileri için geliştirilmiş olması, ölçeğin bu araştırmadaki yaş grubuna hitap ediyor olması ve ölçekte öğrenme stillerinin altı kategoriye ayrılarak detaylı bir şekilde ele alınması bu ölçeğin tercih edilmesinin nedenleri arasında yer almaktadır.

Grasha-Riechmann işbirliği ile geliştirilen *Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri* altı öğrenme stilini 60 madde ile ölçmektedir. Ölçekte *rekabetçi, işbirlikli, kaçınan, katılımcı, bağımlı ve bağımsız* olmak üzere toplam altı stil ve her stile ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum olmak üzere 5'li Likert kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde ölçeğin önce özgün dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisi, ardından da Türkçe formun özgün dile geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri ve geri çeviri süreci farklı kişilerce yapılmış olup, iki grupta da her iki dili de iyi bilen, test geliştirme hakkında bilgi sahibi kişilerin yer almasına dikkat edilmiştir. Bir sonraki aşamada özgün form, Türkçe form ve geri çeviri formu uzman grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirenlerden her üç formu, dil ve anlam bakımından karşılaştırmaları ve biçime ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir.

Çizelge 16. GRÖnSE Öğrenci Formu Öğrenme Stillerinin İlişkili Olduğu Maddeler

Madde No	ALT BOYUTLAR
	BAĞIMSIZ
1	Derste verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.
7	Dersin içeriği hakkındaki düşüncelerim genellikle kitaplardaki kadar iyidir.
13	Öğretmenin önemli olduğunu söylediği konudan ziyade, bana önemli gelen konuya çalışırım.
19	Girdiğim derslerde konunun büyük bir bölümünü kendi başıma öğrenirim.
25	Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.
31	Ders içeriği ile ilgili yeni fikir üretmekten hoşlanırım.
37	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerim vardır.
43	Eğer konuyu seversem, o konu hakkında kendim daha çok şey öğrenmeye çalışırım.
49	Kendi öğrenme hızımda çalışabileceğim derslerden hoşlanırım.
55	Bir şeyi anlamadığımda, onu kendim öğrenmeye çalışırım.
	KAÇINAN
2	Derste sık sık hayal kurarım.
8	Sınıfta yapılan etkinlikleri genellikle sıkıcı bulurum.
14	Derste kullanılan materyallere çok nadir ilgi duyarım
20	Derslerin çoğuna katılmak istemem.
26	Derslere dikkatimi vermek benim için çok zordur.
32	Derslere devam ederek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestim.
38	Yalnızca dersi geçmeme yetecek kadar çalışırım.
44	Sınavlar için çok yoğun çalışırım.
50	Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederim.
56	Derslerde, yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.
	İŞBİRLİKLİ
3	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.
9	Konu ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.
15	Sınıfta gündeme gelen konular hakkında diğer öğrencilerin fikirlerini duymaktan hoşlanırım.
21	Öğrenciler birbiriyle daha çok fikir alışverişi yapmak için cesaretlendirilmelidir.
27	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.
33	Dersler bana birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan bir takımın parçası olduğum hissini verir.
39	Derslerin bir önemli yanı da diğer kişilerle geçinmeyi öğrenmektir.
45	Konuyu öğrenmek öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çabasıdır.
51	Anlamadıkları bir şey olduğunda diğer öğrencilere yardım etmek isterim.
57	Ders içerisinde küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.

Çizelge 16. Devam

	BAĞIMLI
4	Öğretmenlerin yapılması gerekenleri ve beklentileri açıkça ifade etmesinden hoşlanırım.
10	Derste nelerin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin söylediklerine güvenirim.
16	Derslerde yalnızca yapmak zorunda olduklarımı yaparım.
22	Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin yapmamı söylediği şekilde yaparım.
28	Neyi çalışacağım ya da ödevleri nasıl yapacağım konusunda tercihin bana bırakılmasından hoşlanmam.
34	Öğrenciler, ders projeleri ile ilgili öğretmenleri tarafından daha yakından takip edilmelidir.
40	Derste tuttuğum notlar öğretmenin sınıfta anlattıklarının hemen hemen hepsini içerir.
46	İyi organize edilmiş dersleri tercih ederim.
52	Öğrencilere, sınavlarda tam olarak hangi konulardan sorumlu olacakları açıkça belirtilmelidir.
58	Öğretmenlerimin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi hoşuma gider.
	REKABETÇİ
5	Derste başarılı olmada, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gereklidir.
17	Sınıfta, fikirlerimi kabul ettirmek için, diğer öğrencilerle yarışmam gerekir.
23	Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için girişken olmalıdır.
29	Problemleri başkalarından önce çözmekten ve soruları onlardan önce yanıtlamaktan hoşlanırım.
35	Sınıfta öne geçebilmek için, diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gereklidir.
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.
47	Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.
59	Öğretmenlerimin yaptığım iyi işlerde beni daha fazla takdir etmelerini isterim.
	KATILIMCI
6	Derslerimde konuyu öğrenebilmek için benden ne istenirse yaparım.
12	Dersler devam etmeye değerdir.
18	Derse gidince, evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.
24	Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdadır.
30	Sınıf etkinliklerini ilginç bulurum.
36	Dersle ilgili her konuya mümkün olduğunca çok katılmaya çalışırım.
42	İlgi çekici bulsam da bulmasam da tüm ödevlerimi iyi yaparım.
48	Ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlarım.
54	Yapılması zorunlu olan ödevleri de zorunlu olmayanlar kadar iyi yaparım.
60	Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin de öğrenme stillerini belirlemek amacıyla GRÖnSE maddeleri geçmiş zamanla ifade edilerek ölçek öğretmenlere de uygulanmış bu nedenle araştırmada öğrencilere ve öğretmenlere olmak üzere iki farklı öğrenme stili ölçeğinden yararlanılmıştır *(Bkz. Ek-2 ve Ek-3)*. Her iki veri toplama aracında da öncelikle öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili demografik bilgilere ardından da ölçek maddelerine yer verilmiştir.

Çizelge 17. GRÖnSE Öğretmen Formu Öğrenme Stillerinin İlişkili Olduğu Maddeler

Madde No	ALT BOYUTLAR
	BAĞIMSIZ
1	Derste verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederdim.
7	Dersin içeriği hakkındaki düşüncelerim genellikle kitaplardaki kadar iyiydi.
13	Öğretmenin önemli olduğunu söylediği konudan ziyade, bana önemli gelen konuya çalışırdım.
19	Girdiğim derslerde konunun büyük bir bölümünü kendi başıma öğrenirdim.
25	Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.
31	Ders içeriği ile ilgili yeni fikir üretmekten hoşlanırdım.
37	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerim vardı.
43	Eğer konuyu sevmişsem, o konu hakkında kendim daha çok şey öğrenmeye çalışırdım.
49	Kendi öğrenme hızımda çalışabileceğim derslerden hoşlanırdım.
55	Bir şeyi anlamadığımda, onu kendim öğrenmeye çalışırdım.
	KAÇINAN
2	Derste sık sık hayal kurardım.
8	Sınıfta yapılan etkinlikleri genellikle sıkıcı bulurdum.
14	Derste kullanılan materyallere çok nadir ilgi duyardım
20	Derslerin çoğuna katılmak istemezdim.
26	Derslere dikkatimi vermek benim için çok zordu.
32	Derslere devam ederek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestiğim anlar olmuştur.
38	Yalnızca dersi geçmeme yetecek kadar çalışırdım.
44	Sınavlar için çok yoğun çalışırdım.
50	Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederdim.
56	Derslerde, yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırdım.
	İŞBİRLİKLİ
3	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırdım.
9	Konu ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırdım.
15	Sınıfta gündeme gelen konular hakkında diğer öğrencilerin fikirlerini duymaktan hoşlanırdım.
21	Öğrenciler birbiriyle daha çok fikir alışverişi yapmak için cesaretlendirilmelidir.
27	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırdım.

Çizelge 17. Devam

33	Dersler bana birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan bir takımın parçası olduğum hissini verirdi.
39	Derslerin bir önemli yanı da diğer kişilerle geçinmeyi öğrenmekti.
45	Konuyu öğrenmenin öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çabası olduğunu düşünürüm.
51	Anlamadıkları bir şey olduğunda diğer öğrencilere yardım etmek isterdim.
57	Ders içerisinde küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırdım.
	BAĞIMLI
4	Öğretmenlerin yapılması gerekenleri ve beklentileri açıkça ifade etmesinden hoşlanırdım.
10	Derste nelerin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin söylediklerine güvenirdim.
16	Derslerde yalnızca yapmak zorunda olduklarımı yapardım.
22	Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin yapmamı söylediği şekilde yapardım.
28	Neyi çalışacağım ya da ödevleri nasıl yapacağım konusunda tercihin bana bırakılmasından hoşlanmazdım.
34	Öğrenciler, ders projeleri ile ilgili öğretmenleri tarafından daha yakından takip edilmelidir.
40	Derste tuttuğum notlar öğretmenin sınıfta anlattıklarının hemen hemen hepsini içerirdi.
46	İyi organize edilmiş dersleri tercih ederdim.
52	Öğrencilere, sınavlarda tam olarak hangi konulardan sorumlu olacakları açıkça belirtilmelidir.
58	Öğretmenlerimin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi hoşuma giderdi.
	REKABETÇİ
5	Derste başarılı olmada, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekirdi.
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gerekliydi.
17	Sınıfta, fikirlerimi kabul ettirmek için, diğer öğrencilerle yarışmam gerekirdi.
23	Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için girişken olmalıdır.
29	Problemleri başkalarından önce çözmekten ve soruları onlardan önce yanıtlamaktan hoşlanırdım.
35	Sınıfta öne geçebilmek için, diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gereklidir.
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemliydi.
47	Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi yapardım.
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterdim.
59	Öğretmenlerimin yaptığım iyi işlerde beni daha fazla takdir etmelerini isterdim.
	KATILIMCI
6	Derslerimde konuyu öğrenebilmek için benden ne istenirse yapardım.
12	Dersler devam etmeye değerdi.
18	Derse gidince, evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirdim.
24	Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdadır.
30	Sınıf etkinliklerini ilginç bulurdum.
36	Dersle ilgili her konuya mümkün olduğunca çok katılmaya çalışırdım.
42	İlgi çekici bulsam da bulmasam da tüm ödevlerimi iyi yapardım.
48	Ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlardım.
54	Yapılması zorunlu olan ödevleri de zorunlu olmayanlar kadar iyi yapardım.
60	Sınıfta genellikle ön sıralarda otururdum.

Grasha Öğretme Stilleri Envanteri (GÖSE)

Grasha (1996) öğretme stilinin öğretmenlerin sınıftaki inanışlarını, bilgilerini, performanslarını ve davranışlarını yansıttığını ileri sürerek öğretmenlerin mevcut öğretme stili tercihlerini belirlemek amacıyla *Grasha Öğretme Stilleri Envanterini* (GÖSE) geliştirmiştir. Bu envanterde beş öğretme stiliyle ilişkili olan öğretmen tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik 40 madde yer almaktadır.

Grasha (1996) yaptığı bir çalışmada bir kolejin öğrenci ve öğretmenleri ile çalışarak, öğretmenlerin belirli bir yolla niçin ve nasıl öğrettiğine ilişkin bir analiz yapmış, bu analiz sonucunda ölçeğini uzman (expert), otoriter (formal authority), kişisel model (personel model), yol gösterici (facilitator) ve temsilci (delagator) olmak üzere beş şekilde sınıflandırmış ve her alt boyutta sekiz soruya yer vermiştir. Grasha uzman ve otoriter öğretme stillerinin öğretmen merkezli, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin ise öğrenci merkezli olduğunu ve kişisel modelin ise her iki grubun özelliklerini gösterdiğine vurgu yapmıştır. Araştırmacı, 40 maddeye yer verdiği ve yedili likert tipi olarak geliştirdiği ölçme aracında bir öğretmenin birden fazla stili bir arada kullanabileceğini belirtmiştir. Grasha (1996; 2002) çalışma örneklemi üzerinde yaptığı gözlemler ve görüşmeler sonucunda beş öğretme stilinin bütünleştirilmesi ile dört grubun ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu gruplar; uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, yol gösterici/kişisel model/ uzman ve temsilci/yol gösterici/uzman şeklindedir.

Grasha Öğretme Stilleri Envanteri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde GRÖnSE'de olduğu gibi ölçeğin önce özgün dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisi, ardından da Türkçe formun özgün dile geri çevirisi yapılmıştır. Çeviri ve geri çeviri süreci farklı kişilerce yapılmış olup, iki grupta da her iki dili de iyi bilen, test geliştirme hakkında bilgi sahibi kişilerin yer almasına dikkat edilmiştir. Bir sonraki aşamada özgün form, Türkçe form ve geri çeviri formu uzman grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirenlerden her üç formu, dil ve anlam bakımından karşılaştırmaları ve biçime ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir.

Çizelge 18. GÖSE Öğretme Stillerinin İlişkili Olduğu Maddeler

Madde No	ALT BOYUTLAR
	UZMAN
1	Gerçekler, kavramlar ve kurallar öğrencilerin edinmesi gereken en önemli şeylerdir.
6	Bilgilerimi ve deneyimimi öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.
11	Bir konu hakkında söylediklerim, öğrencilerin o konuyla ilgili daha geniş bir bakış açısı kazanmaları bakımından önemlidir.
16	Öğrencilerin bu dersten, bu alandaki yapılacak ileriki çalışmalar için hazır şekilde ayrılmalarını isterim.
21	Anlatım yöntemi girdiğim derslerin önemli bir bölümünü oluşturur.
26	Bazı konularda ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmede genellikle deneyimlerimden yararlanırım.
31	Öğrenciler beni, onların ihtiyacı olan gerçekleri, kuralları ve kavramları dağıtan "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.
36	Bu derste benim zaman ayırabileceğimden daha fazla konu bulunmaktadır.
	OTORİTER
2	Sınıfımdaki öğrenciler için yüksek standartlar belirlerim.
7	Öğrencilerimin performansları yetersiz olduğunda olumsuz geribildirim veririm.
12	Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler.
17	Öğrencilerin neyi ve nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda açıklama yapmak benim sorumluluğumdadır.
22	Derste verdiğim ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini oldukça net bir şekilde açıklarım.
27	Bu dersin, başarmak istediğim belirli amaç ve hedefleri vardır.
32	Öğrencilerin bu derste yapmalarını istediklerime ilişkin beklentilerim eğitim programında açık bir şekilde tanımlanmıştır.
37	Standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin gereksinim duydukları konuyu geliştirmelerine yardımcı olur.
	KİŞİSEL MODEL
3	Söylediklerim ve yaptıklarım, öğrencilerin konular hakkında düşünmesini sağlayacak biçimde model oluşturur.
8	Öğrencileri verdiğim örneğin benzerini ya da daha iyisini vermeleri için cesaretlendiririm.
13	Öğrencilere genellikle dersin içeriğini daha iyi kavramaları için neyi nasıl yapmaları gerektiğini gösteririm.
18	Konu ile ilgili bazı noktaların açıklanması için sık sık kişisel deneyimlerimden örnekler veririm.
23	Öğrencilerime sık sık çeşitli kural ve kavramlardan nasıl yararlanabileceklerini gösteririm.
28	Öğrenciler performansları ile ilgili benden sıkça sözlü ve yazılı dönütler alırlar.
33	Zamanla, çoğu öğrenci dersin içeriği hakkında benim gibi düşünmeye başlar.
38	Öğrenciler beni düşünce ve davranışlarındaki problemleri düzeltmek için birlikte çalıştıkları "antrenör" olarak tanımlayabilirler.

Çizelge 18. Devam

	YOL GÖSTERİCİ
4	Hedeflerim ve öğretim yöntemlerim öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eder.
9	Bireysel ya da grup projelerini yaparken, çalışmalarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda öğrencilerime danışmanlık yapmak için zaman ayırırım.
14	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için küçük grup tartışmaları yaptırırım
19	Öğrencilerin ders projeleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarını; sorular sorarak, yeni seçenekler göstererek ve alternatif çözüm yolları önererek yönlendiririm.
24	Ders etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve girişimde bulunmaları için onları cesaretlendiririm.
29	Derste neyi nasıl öğretmek gerektiği konusunda öğrencilerimin tavsiyelerini dinlerim.
34	Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için etkinlikler arasından seçim yapabilirler.
39	Öğrencilerime derste başarılı olabilmeleri için çok fazla kişisel destek ve cesaret veririm.
	TEMSİLCİ
5	Öğrenciler verdiğim projeler üzerinde genellikle benden çok az yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.
10	Dersteki etkinlikler, içerikle ilgili konularda öğrencilerin kendi görüşlerini geliştirmeleri yönünde onları cesaretlendirir.
15	Öğrenciler kendilerinin yönettiği bir öğrenme yaşantısı tasarlarlar.
20	Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek benim için önemli bir hedeftir.
25	Öğrenciler derslerin öğretme kısmında da sorumluluk alırlar.
30	Öğrenciler, bireysel veya grup ödevlerini yaparken ödevi bitirme hızlarını kendileri belirlerler
35	Öğretime olan yaklaşımım, çalışanlarına görev ve sorumluluk veren bir grup yöneticisiyle benzerdir.
40	Öğrencilerin gereksinim duyduklarında hazır olabilecek bir kaynak kişi olma rolünü üstlenirim.

Orjinalinde 7'li Likert tipi ölçek olan Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda 5'li Likert tipi ölçek olarak (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Bu değişikliğin yapılmasının nedeni, 5'li Likert tipi ölçeğin daha yaygın olarak kullanılması ve yanıtlayıcılar açısından yanıtlanmasının daha kolay olmasıdır.

Veri toplama aracında öncelikle öğretmenlerle ilgili demografik bilgilere, ardından öğretmenlerin öğretme biçemlerini belirlemeye yönelik 40 maddeye yer verilmiş *(Bkz. Ek-4).*

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için içtutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin pilot uygulamasından (N=46) elde edilen verilerin analizi sonucunda her bir faktör için hesaplanan güvenirlik değerleri *Çizelge 19*'da sunulmuştur.

Çizelge 19. Cronbach Alfa ve Test-Tekrar Test Değerleri

	Faktörler						
	Bağımsız	**Kaçınan**	**İşbirlikli**	**Bağımlı**	**Rekabetçi**	**Katılımcı**	**Ölçek Toplam**
Alfa	.88	.87	.90	.91	.89	.89	.89
Test-Tekrar Test	.91	.92	.90	.92	.93	.89	.91

Çizelgede de görüldüğü gibi, alt ölçeklerden bağımlı öğrenme biçemi alfa değeri en yüksek faktör (0,91) iken, kaçınan öğrenme biçemi alfa değeri en düşük olan (0,87) faktördür. Ölçeğin 46 öğrenci üzerinde 3 hafta ara ile hesaplanan test-tekrar test değerlerine bakıldığında, alt ölçeklerden rekabetçi öğrenme biçemi değeri en yüksek faktör (0,93) iken, katılımcı öğrenme biçemi değeri en düşük olan (0,89) faktördür. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,89 olarak ve test-tekrar test değeri 0,91 olarak bulunmuştur.

Tavşancıl ve Keser (2002) Cronbach α katsayısının 0,70'in üzerinde bulunmasının bütün ölçeğin ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Güvenirlik analizi sonuçları dikkate alındığında, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir *(Bkz. Ek-2).*

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında, ölçek maddelerinin uzman görüşüne sunulması görünüş geçerliğinin sağlanmasında önemli bir etkendir. Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve soruları açısından

ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen GRÖnSE'nin geçerlik çalışması kapsamında, ölçek Türkçe dil eşdeğerliği sağlandıktan sonra, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda ölçekteki eksiklikler giderilmiş, bazı maddelerin ifade ediliş biçimleri sadeleştirilmiştir. Uzman görüşü sayesinde ölçek maddelerinin içerik, biçim açısından uygunluğu ile ifadelerin doğruluğu ve amaca uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen görüşler çerçevesinde düzenlenen ölçek formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

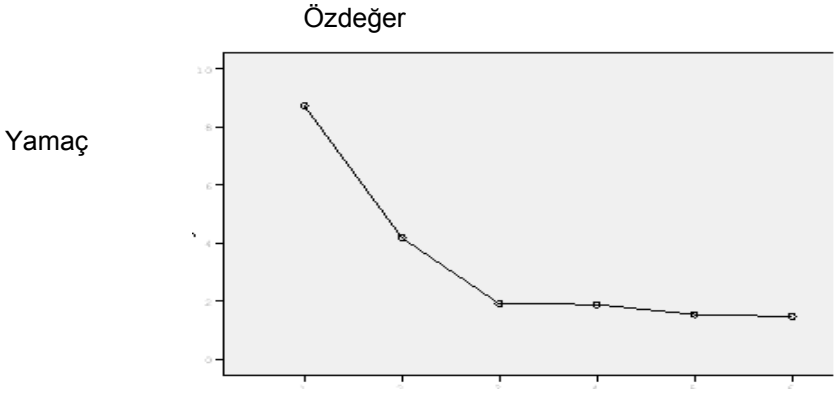
Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla ön deneme uygulamasında elde edilen verilere, açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi: Ölçek pilot çalışma aşamasında 306 katılımcıya uygulanmıştır ve 60 maddeden elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, ölçme aracının yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2002). Ancak, faktör analizi tüm veri setleri için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Bartlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise değişkenlerin birbirleri ile ilişki gösterip göstermediklerini test eder. KMO değerinin 1'e yaklaşması yüksek bulunması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002).

Sonuçlar (KMO=0.88; X^2 = 8488,42; sd= 1770; p= 0.00) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Veriler üzerinde *temel bileşenler analizi* yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonunda ölçeğin özdeğeri 1'in üzerinde olan 6 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 32,81 olduğu bulunmuştur. Birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddeler *binişik madde* olarak tanımlanıp ölçekten çıkarılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2002), ölçekte binişik madde olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca, madde yük değeri 0,30'un altında olan maddelerin ölçekten çıkarılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2002) ölçekte madde yük

değeri 0,30'un altında olan maddelerin olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda, ölçekte binişik madde ve madde yük değeri 0,30'un altında olan herhangi bir madde olmadığı görülmüş ve faktör analizi sonlandırılmıştır.

Faktör analizinin en önemli aşamalarından biri de faktör sayısına karar vermektir. Faktör sayısına karar vermede farklı yöntemler olmakla beraber sıklıkla kullanılan Kaiser'in ölçütü ve özdeğer grafiği (Scree plot) yöntemleridir. Kaiser'in ölçütüne göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'a eşit ya da daha büyük olan faktörler analizde kalır (Büyüköztürk, 2002). Varimaks döndürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin % 32,81'ini açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan 6 faktör belirlenmiştir. Özdeğer grafiği, analiz sonucunda ortaya çıkan gerçek ve hata faktörlerini gösteren bir grafiktir. Her iki faktör sayısına karar verme kuralının güçlü ve zayıf yanlarının olduğu gerçeğinden hareketle, faktör analizi çalışmalarında çoklu ölçüt kullanılması önerilmektedir (Kahn, 2006). Veri grubuna uygulanan öz değer grafiği sonuçları ve Kaiser ölçütü maddelerin 6 boyutlu bir yapıyı ölçtüğünü desteklemektedir. Ölçeğin analiz sonucunda elde edilen 6 faktörlü yapısına ilişkin sonuçlar aşağıda *Şekil 4'*te ve *Çizelge 20*'de gösterilmektedir.



Şekil 4. Özdeğer Grafiği

Temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin 6 faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın 32,81'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri toplam 6 faktörden ve 60 maddeden oluşmaktadır *(Bkz. Ek-2)*. *Çizelge 20*'de de görüldüğü gibi, madde yük değerleri .31 ile .72 arasında değişmektedir.

Çizelge 20. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri Faktör Analizi Sonuçları

	FAKTÖRLER					
Madde No	**Bağımsız**	**Kaçınan**	**İşbirlikli**	**Bağımlı**	**Rekabetçi**	**Katılımcı**
1	.72					
7	.66					
13	.56					
19	.52					
25	.49					
31	.48					
37	.47					
43	.56					
49	.50					
55	.31					
2		.58				
8		.68				
14		.67				
20		.62				
26		.58				
32		.52				
38		.42				
44		.41				
50		.31				
56		.36				
3			.57			
9			.57			
15			.56			
21			.55			
27			.54			
33			.53			
39			.53			
45			.50			
51			.50			
57			.54			
4				.65		
10				.63		
16				.59		
22				.54		
28				.54		
34				.54		
40				.50		
46				.31		
52				.62		
58				.56		
5					.69	
11					.65	
17					.59	
23					.57	
29					.52	
35					.51	
41					.48	
47					.46	
53					.45	
59					.44	
6						.69
12						.63
18						.59
24						.57
30						.54
36						.51
42						.49
48						.35
54						.35
60						.36

Çizelge 21'de her bir faktörün özdeğeri ve açıkladığı varyans sunulmuştur.

Çizelge 21. Dik Döndürme (Varimaks) Rotasyon Sonrası Özdeğer ve Açıklanan Varyanslar

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Açıklanan Toplam Varyans
1	5.127	8.545	8.545
2	3.695	6.158	14.703
3	3.259	5.431	20.134
4	3.062	5.103	25.236
5	2.779	4.631	29.868
6	1.766	2.943	32.811

Ölçeğin ilk formunda 60 madde varken, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten atılması gereken madde olmadığı görülmüştür. Faktör analizi sonuçları dikkate alındığında, sonuçta Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu ve öğrencilerin öğrenme biçemlerini ölçmek için kullanılabileceği ifade edilebilir.

Çizelge 22. Faktörler Altında Yüksek Değer Veren Madde Numaraları

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

Çizelge 22 incelendiğinde faktör analizi sonrasında ölçekte bağımsız öğrenme stili boyutunda 10, kaçınan öğrenme stili boyutunda 10, işbirlikli öğrenme stili boyutunda 10, bağımlı öğrenme stili boyutunda 10, rekabetçi öğrenme stili boyutunda 10 ve katılımcı öğrenme stili boyutunda da 10 olmak üzere toplam 60 madde bulunduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Edirne ili Merkez ilçede öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin ve İngilizce öğretmenlerinin okullara göre dağılımı Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kurum Bilgi Portalı'ndan incelenmiş; sırasıyla, uygulama yapılacak ilköğretim okulları, bu ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin sayısı ve bu öğrencilerin dersine giren İngilizce öğretmenlerinin sayısı belirlenmiştir. Pilot çalışma sonrası son halini alan ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır *(Bkz. Ek-1).*

Türkçeye çevrilerek uyarlama ve pilot uygulama sonrası geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği ile Grasha Öğretme Stili Ölçeği çoğaltılarak Edirne ili Merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda bulunan 830 öğrenci ve 22 öğretmene uygulanmış; bunlardan 642 öğrenci ile 20 öğretmenin yanıtladığı ölçekler değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 2. yarıyılında 2-6 Mayıs 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile bu öğrencilerin dersine giren İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme biçemlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan üç ölçek *Ek-2, Ek-3, ve Ek-4*'te yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel istatistikten yararlanılmış ve bu veriler, bilgisayar ortamında SPSS (Statistic Package for Social Sciencies) paket programı yardımıyla çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemleri ile öğrencilerin öğrenme biçemlerini belirlemek için beşli likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri analizi sürecinde "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneği için "5", "Katılıyorum" seçeneği için "4", "Kararsızım" seçeneği için "3", "Katılmıyorum" seçeneği için "2" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneği için ise "1" puan verilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği'nde (GRÖnSE) 60, yalnız öğretmenlere uygulanan Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği'nde (GÖSE) 40 madde yer almaktadır.

Zereyak (2006), Grasha ve GRÖnSE üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Diaz ile yaptığı görüşmelerde GRÖnSE'nin, her ne kadar beşli likert tipinde geliştirilmiş olsa da, amaca uygun olarak; ikili (yüksek – düşük), üçlü (yüksek – orta – düşük) ya da beşli (çok yüksek – yüksek – orta – düşük – çok düşük) dereceleriyle değerlendirilebileceğine ilişkin görüş almıştır. Zaten Grasha (2002) da ölçeğin kullanım kılavuzu niteliğindeki çalışmasında gruplamayı üçlü yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin baskın öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla *Çizelge 23*'te görüldüğü üzere beşli değerlendirme kullanılmıştır.

Çizelge 23. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Puan Aralıkları

Alt Ölçek	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Bağımsız	1.00-2.81	2.82-3.31	3.32-3.81	3.82-4.32	4.33-5.00
Kaçınan	1.00-1.91	1.92-2.40	2.41-2.88	2.89-3.36	3.37-5.00
İşbirlikli	1.00-2.58	2.59-3.15	3.16-3.72	3.73-4.29	4.30-5.00
Bağımlı	1.00-2.81	2.82-3.31	3.32-3.81	3.82-4.30	4.31-5.00
Rekabetçi	1.00-1.78	1.79-2.44	2.45-3.10	3.11-3.75	3.76 -5.00
Katılımcı	1.00-2.13	2.14-2.69	2.70-3.25	3.26 -3.81	3.82 -5.00

Çalışmada öğretmenlerin baskın öğretme stilerinin belirlenmesi amacıyla, değerlendirme ölçütü olarak standart sapmadaki kopmalar da göz önünde bulundurularak öğretme stili ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamasının *Çizelge 24*'te belirtilen sınırları esas alınmıştır.

Çizelge 24. Grasha Öğretme Stilleri Ölçeği Puan Aralıkları

Alt Ölçek	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Uzman	1.00-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5.00
Otoriter	1.00-1.82	1.83-2.65	2.66-3.50	3.51-4.28	4.28-5.00
Kişisel Model	1.00-1.62	1.62-2.48	2.49-3.26	3.27-4.11	4.12-5.00
Yol Gösterici	1.00-1.89	1.90-2.65	2.66-3.39	3.40-4.18	4.19-5.00
Temsilci	1.00-1.90	1.91-2.72	2.73-3.68	3.69-4.26	4.27-5.00

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme biçemleri ile öğretmenlerin öğretme biçemlerine ilişkin dağılımını incelemek üzere frekans, yüzde değerleri ve aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçemlerinin sosyoekonomik düzeylerine, cinsiyetlerine ve birinci dönem İngilizce karne notlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini hesaplamak için sırayla tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz örneklemler için t-testi ve yine tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu testler için gereken varsayımlar bulgular ve yorumlar bölümünde daha detaylı ele alınmakla birlikte, her test için gereken varsayımlar karşılanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öğretme biçemlerinin mesleki kıdeme ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla sırayla Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için bu testler kullanılmıştır. Son olarak İngilizce öğretmenlerinin öğrenme biçemleriyle öğretme biçemleri arasında örtüşme olup olmadığını test etmek amacıyla korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) ve bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerini (biçemlerini) belirlemek; öğrenme ve öğretme biçemleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda bulgular ve yorumlar üç bölüm olarak sunulmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin öğrenme biçemlerine ilişkin bulgulara, ardından öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemlerine ilişkin bulgulara, son olarak da öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemleri arasındaki ilişkileri içeren bulgulara yer verilmiştir. Her üç alt başlık altında öncelikle betimsel istatistikler verilmiş; ardından anlamlılık testleri sunulmuştur.

Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt amacını oluşturan öğrencilerin öğrenme biçemlerine ilişkin dağılımının nasıl olduğunu görmek için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçemleri alt ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlara ilişkin betimsel istatistikler *Çizelge 25*'te sunulmuştur.

Çizelge 25. Öğrencilerin Öğrenme Biçemleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

Öğrenme Biçemi	En az	En üst	$\bar{X}$	ss
Bağımsız	1.00	5.00	3.19	1.06
Kaçınan	1.20	4.30	2.44	.64
İşbirlikli	1.00	5.00	4.03	.59
Bağımlı	1.50	5.00	3.94	.51
Rekabetçi	1.40	5.00	3.69	.69
Katılımcı	1.30	5.00	4.02	.57

Çizelge 25'te de görüldüğü gibi, öğrenciler en yüksek puanı işbirlikli öğrenme alt ölçeğinden ($\bar{X}$=4,03) almışken, en düşük puanı kaçınan öğrenme alt ölçeğinden ($\bar{X}$=2,44) almışlardır. *Çizelge 23*'te belirlenen puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin katılımcı, işbirlikli, rekabetçi ve bağımlı öğrenme biçemlerinin bağımsız ve kaçınan öğrenme biçemlerinden daha baskın olduğu söylenebilir. Bu bulgu da, öğrencilerin çoğunun derse katılmaya istekli, sorumluluk sahibi ve öğrenmeye istekli olduğunu; düşüncelerini paylaşarak takım olarak çalışma eğiliminde olduğunu; yalnızca gerekli olanı öğrenip çalışırken kılavuza ihtiyaç duyduklarını gösterir. Burada ilginç olan işbirlikli öğrenme biçeminin diğer ucu kabul edilebilecek rekabetçi öğrenme biçemi alt ölçeğinden alınan puanın da yüksek çıkmasıdır.

Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, Short (2001) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin büyük bir bölümünün işbirlikli ve katılımcı öğrenme biçemlerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemlerine ilişkin dağılımı aşağıda *Çizelge 26*'da sunulmaktadır.

Çizelge 26. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine İlişkin Dağılımı

Öğrenme Biçemi	Düzey				
	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
	N %	N %	N %	N %	N %
Bağımsız	43 *6.7*	115 *17.9*	231 *36.0*	182 *28.3*	71 *11.1*
Kaçınan	490 *76.3*	63 *9.8*	70 *10.9*	19 *3.0*	0 *0.0*
İşbirlikli	30 *4.7*	39 *6.1*	134 *20.9*	229 *35.7*	210 *32.7*
Bağımlı	22 *3.4*	38 *5.9*	183 *28.5*	271 *42.2*	128 *19.9*
Rekabetçi	72 *11.2*	91 *14.2*	191 *29.8*	172 *26.8*	116 *18.1*
Katılımcı	20 *3.1*	41 *6.4*	163 *25.4*	220 *34.3*	198 *30.8*

Çizelgede de görüldüğü gibi, bağımsız öğrenme biçeminde öğrencilerin çoğunluğu orta düzeyde iken, çok azı düşük düzeydedir. Kaçınan öğrenme biçeminde öğrencilerin dörtte üçü düşük düzeyde iken, çok azı yüksek düzeydedir. Kaçınan öğrenme biçeminde çok yüksek düzeyde öğrenci bulunmamaktadır. İşbirlikli öğrenme biçeminde öğrencilerin çoğunluğu yüksek düzeyde iken, çok azı düşük düzeydedir. Bağımlı öğrenme biçeminde öğrencilerin yarıya yakını yüksek düzeyde iken, çok azı düşük düzeydedir. Rekabetçi öğrenme biçeminde öğrencilerin çoğunluğu orta düzeyde iken, çok azı düşük düzeydedir. Katılımcı öğrenme biçeminde öğrencilerin çoğunluğu yüksek düzeyde iken, çok azı düşük düzeydedir.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre betimsel istatistikleri *Çizelge 27*'de verilmiştir.

Çizelge 27. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin SED'e Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenme Biçemi	SED	N	$\bar{X}$	SS
Bağımsız	Alt	96	3.68	.53
	Orta	312	3.68	.55
	Üst	234	3.68	.49
Kaçınan	Alt	96	2.52	.64
	Orta	312	2.47	.66
	Üst	234	2.36	.61
İşbirlikli	Alt	96	4.07	.60
	Orta	312	4.02	.61
	Üst	234	4.04	.57
Bağımlı	Alt	96	3.96	.53
	Orta	312	3.95	.54
	Üst	234	3.91	.46
Rekabetçi	Alt	96	3.62	.64
	Orta	312	3.72	.69
	Üst	234	3.67	.70
Katılımcı	Alt	96	3.95	.54
	Orta	312	4.02	.56
	Üst	234	4.05	.58

Çizelge 27'de de görüleceği gibi, her üç SED'den gelen öğrenciler bağımsız öğrenme biçemi ölçeğinden aynı puanı (=3,68) almıştır. Kaçınan öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı alt SED'den gelen öğrenciler (=2,52) almışken, en düşük puanı üst SED'den gelen öğrenciler (=2,36) almıştır. İşbirlikli öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı alt SED'den gelen öğrenciler (=4,07) almışken, en düşük puanı orta SED'den gelen öğrenciler (=4,02) almıştır. Bağımlı öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı alt SED'den gelen öğrenciler (=3,96) almışken, en düşük puanı üst SED'den gelen öğrenciler (=3,91) almıştır. Rekabetçi öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı orta SED'den gelen öğrenciler (=3,72) almışken, en düşük puanı alt SED'den gelen öğrenciler (=3,62) almıştır. Son

olarak, katılımcı öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı üst SED'den gelen öğrenciler (=4,05) almışken, en düşük puanı alt SED'den gelen öğrenciler (=3,95) almıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin SED'e göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek faktörlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2002). ANOVA'nın uygulamaya ilişkin başlıca varsayımlarını şu şekilde sıralanabilir (Büyüköztürk, 2002):

1. Bağımlı değişkene ait puanlar en az aralık ölçeğindedir.
2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemler ilişkisizdir.
4. Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir.

Tüm bu sayıltıların karşılandığından hareketle, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları *Çizelge 28*'de verilmektedir.

Çizelge 28. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin SED'e Göre İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplararası Fark
Bağımsız	Gruplararası	.003	2	.001			
	Gruplariçi	181.712	639	.284	.005	.99	-
	Toplam	181.715	641				
Kaçınan	Gruplararası	2.404	2	1.202			
	Gruplariçi	265.482	639	.415	2.893	.052	-
	Toplam	267.886	641				
İşbirlikli	Gruplararası	.170	2	.085			
	Gruplariçi	228.663	639	.358	.238	.78	-
	Toplam	228.833	641				
Bağımlı	Gruplararası	.294	2	.147			
	Gruplariçi	168.120	639	.263	.558	.57	-
	Toplam	168.414	641				
Rekabetçi	Gruplararası	.794	2	.397			
	Gruplariçi	305.879	639	.479	.829	.43	-
	Toplam	306.673	641				
Katılımcı	Gruplararası	.644	2	.322			
	Gruplariçi	208.227	639	.326	.988	.37	-
	Toplam	208.871	641				

Analiz sonuçları, katılımcıların SED'leri açısından bağımsız öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-639) = 0,005, p > .05]. Bu bulgu, bağımsız öğrenme biçemi konusunda SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların SED'leri açısından kaçınan öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-639) = 2,893, p > .05]. Bu bulgu, kaçınan öğrenme biçemi konusunda SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların SED'leri açısından işbirlikli öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-639) = 0,238, p > .05]. Bu bulgu, işbirlikli öğrenme biçemi konusunda SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların SED'leri açısından bağımlı öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-639) = 0,558, p > .05]. Bu bulgu, bağımlı öğrenme biçemi konusunda SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların SED'leri açısından rekabetçi öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-639) = 0,829, p > .05]. Bu bulgu, rekabetçi öğrenme biçemi konusunda SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların SED'leri açısından katılımcı öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(2-639) = 0,988, p > .05]. Bu bulgu, katılımcı öğrenme biçemi konusunda SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, öğrencilerin öğrenme biçemlerinin cinsiyetlerine anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testinden yararlanılmıştır. İlişkisiz örneklemler için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2002).

İlişkisiz örneklemler için t-testinin uygulanması için gereken varsayımların karşılandığından hareketle, Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için t-testi sonuçları aşağıda *Çizelge 29*'da sunulmaktadır.

Çizelge 29. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin Cinsiyetlerine Göre İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bağımsız	Kız	327	3.69	.51	639	.569	.57
	Erkek	315	3.67	.54			
Kaçınan	Kız	327	2.32	.61	639	4.936	.00
	Erkek	315	2.56	.66			
İşbirlikli	Kız	327	4.11	.49	639	3.101	.002
	Erkek	315	3.96	.68			
Bağımlı	Kız	327	3.99	.44	639	2.697	.007
	Erkek	315	3.89	.57			
Rekabetçi	Kız	327	3.67	.65	639	.680	.50
	Erkek	315	3.71	.72			
Katılımcı	Kız	327	4.13	.50	639	4.906	.00
	Erkek	315	3.91	.61			

Öğrencilerin bağımsız öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(639)= 0,569, p>.05]. Kız öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}$ =3,69), erkek öğrencilere ($\bar{X}$ =3,67) göre yüksek bulunmuş olmasına karşın, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, bağımsız öğrenme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin kaçınan öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır [t(639)= 4.936, p<.05]. Erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}$ =2,56), kız öğrencilere ($\bar{X}$ =2,32) göre anlamlı biçimde yüksektir. Bu bulgu, kaçınan öğrenme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ve erkek öğrencilerin daha fazla kaçınan öğrenme biçemini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır [t(639)= 3.101, p<.05]. Kız öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{X}$ =4,11), erkek öğrencilere ($\bar{X}$ =3,96) göre anlamlı biçimde yüksektir. Bu bulgu, işbirlikli öğrenme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ve kız öğrencilerin daha fazla işbirlikli öğrenme biçemini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin bağımlı öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır [t(639)= 2.697, p<.05]. Kız öğrencilerin ortalama puanı ($\overline{X}$ =3,99), erkek öğrencilere ($\overline{X}$ =3,89) göre anlamlı biçimde yüksektir. Bu bulgu, bağımlı öğrenme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ve kız öğrencilerin daha fazla bağımlı öğrenme biçemini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin rekabetçi öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(639)= 0,680, p>.05]. Erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\overline{X}$ =3,71), kız öğrencilere ($\overline{X}$ =3,67) göre yüksek bulunmuş olmasına karşın, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, rekabetçi öğrenme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin katılımcı öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır [t(639)= 4.906, p<.05]. Kız öğrencilerin ortalama puanı ($\overline{X}$ =4,13), erkek öğrencilere ($\overline{X}$ =3,91) göre anlamlı biçimde yüksektir. Bu bulgu, katılımcı öğrenme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olduğu ve kız öğrencilerin daha fazla katılımcı öğrenme biçemini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, cinsiyetin kaçınan, işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri için önemli bir faktör olmasının yanında; bağımsız ve rekabetçi öğrenme biçemleri için önemli bir faktör olmadığı söylenebilir.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemlerinin karne notuna göre betimsel istatistikleri *Çizelge 30*'da verilmiştir.

Çizelge 30. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin Karne Notuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Karne Notu	N	$\bar{X}$	Ss
Bağımsız	1	12	3.44	.44
	2	48	3.63	.61
	3	138	3.67	.55
	4	211	3.68	.54
	5	233	3.71	.49
Kaçınan	1	12	2.37	.42
	2	48	2.75	.70
	3	138	2.67	.68
	4	211	2.38	.60
	5	233	2.29	.60
İşbirlikli	1	12	3.81	.62
	2	48	3.91	.60
	3	138	3.97	.65
	4	211	4.05	.63
	5	233	4.09	.51
Bağımlı	1	12	3.70	.48
	2	48	3.86	.55
	3	138	3.86	.55
	4	211	4.01	.52
	5	233	3.96	.45
Rekabetçi	1	12	3.35	.41
	2	48	3.61	.67
	3	138	3.67	.67
	4	211	3.77	.68
	5	233	3.66	.71
Katılımcı	1	12	3.80	.71
	2	48	3.77	.64
	3	138	3.92	.59
	4	211	4.06	.53
	5	233	4.11	.53

Çizelge 30'da da görüldüğü gibi, karne notu 5 olan öğrenciler bağımsız öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı ($\bar{X}$=3,71) almışken, karne notu 1 olan öğrenciler en düşük puanı ($\bar{X}$=3,44) almıştır. Kaçınan öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı karne notu 2 olan öğrenciler ($\bar{X}$=2,75) almışken, en düşük puanı karne notu 5 olan öğrenciler ($\bar{X}$=2,29) almıştır. İşbirlikli öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı karne notu 5 olan öğrenciler ($\bar{X}$=4,09) almışken, en düşük puanı karne notu 1 olan öğrenciler ($\bar{X}$=3,81) almıştır. Bağımlı öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı karne notu 4 olan öğrenciler ($\bar{X}$=4,01) almışken, en düşük puanı karne notu 1 olan öğrenciler ($\bar{X}$=3,70) almıştır. Rekabetçi öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı karne notu 4 olan öğrenciler ($\bar{X}$=3.77) almışken, en düşük puanı karne notu 1 olan öğrenciler ($\bar{X}$=3,35) almıştır. Son olarak, katılımcı

öğrenme biçemi ölçeğinden en yüksek puanı karne notu 5 olan öğrenciler ($\overline{X}$=4.11) almışken, en düşük puanı karne notu 2 olan öğrenciler ($\overline{X}$=3,77) almıştır.

Öğrencilerin öğrenme biçemlerinin karne notuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi sonuçları *Çizelge 31*'de sunulmuştur.

Çizelge 31. Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin Karne Notuna Göre İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplararası Fark
	Gruplararası	1.130	4	.282	.996	.40	
Bağımsız	Gruplariçi	180.586	637	.283			-
	Toplam	181.715	641				
	Gruplararası	17.906	4	4.477	11.407	.00	2-4; 2-5; 3-4; 3-5
Kaçınan	Gruplariçi	249.980	637	.392			
	Toplam	267.886	641				
	Gruplararası	2.832	4	.708	1.995	.09	
İşbirlikli	Gruplariçi	226.001	637	.355			-
	Toplam	228.833	641				
	Gruplararası	2.998	4	.750	2.887	.02	
Bağımlı	Gruplariçi	165.415	637	.260			4-1
	Toplam	168.414	641				
	Gruplararası	3.070	4	.767	1.610	.17	
Rekabetçi	Gruplariçi	303.603	637	.477			-
	Toplam	306.673	641				
	Gruplararası	7.010	4	1.752	5.530	.00	4-2; 5-2; 5-3
Katılımcı	Gruplariçi	201.862	637	.317			
	Toplam	208.871	641				

Analiz sonuçları, katılımcıların karne notu açısından bağımsız öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-637) = 0, 996, p > .05]. Bu bulgu, bağımsız öğrenme biçemi konusunda karne notunun önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların karne notu açısından kaçınan öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olduğunu

göstermektedir [F(4-637) = 11.407, p < .05]. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmasından dolayı, ortalama puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, karne notu 2 olan ($\overline{X}$= 2,75) ve 3 olan öğrencilerin ortalama puanları ($\overline{X}$= 2,67), karne notu 4 ($\overline{X}$= 2,38) ve karne notu 5 olan öğrencilerin ortalama puanlarından ($\overline{X}$= 2,29) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Karne notu 2 ve 3 olan öğrencilerin kaçınan öğrenme biçemi, karne notu 4 ve 5 olan öğrencilerden daha baskındır. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, kaçınan öğrenme biçemi konusunda karne notunun önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların karne notu açısından işbirlikli öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-637) = 1.995, p > .05]. Bu bulgu, işbirlikli öğrenme biçemi konusunda karne notunun önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların karne notu açısından bağımlı öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-637) = 2.887, p < .05]. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmasından dolayı, ortalama puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, karne notu 4 olan öğrencilerin ortalama puanları ($\overline{X}$= 4,01), karne notu 1 ($\overline{X}$= 3,70) olan öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, bağımlı öğrenme biçemi konusunda karne notunun önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların karne notu açısından rekabetçi öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F(4-637) = 1.610, p > .05]. Bu bulgu, rekabetçi öğrenme biçemi konusunda karne notunun önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların karne notu açısından katılımcı öğrenme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(4-637) = 5,530, p < .05]. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmasından dolayı, ortalama puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koyan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Buna göre, karne notu 5 olan ($\overline{X}$= 4,11) ve 4 olan öğrencilerin ortalama puanları ($\overline{X}$= 4,06), karne notu 2 ($\overline{X}$= 3,77) olan öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, karne notu 5 olan ($\overline{X}$= 4,11) öğrencilerin ortalama puanları, karne notu 3 ($\overline{X}$= 3,92) olan öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle, yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin katılımcı öğrenme biçemlerinin düşük not ortalamasına sahip öğrencilerden daha baskın olduğu söylenebilir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, katılımcı öğrenme biçemi konusunda karne notunun önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Biçemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öğrenme biçemleri alt ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlara ilişkin betimsel istatistikler *Çizelge 32*'de sunulmuştur.

Çizelge 32. Öğretmenlerin Öğrenme Biçemleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

Öğrenme Biçemi	En az	En üst	$\overline{X}$	SS
Bağımsız	2.50	4.20	3.66	.55
Kaçınan	1.90	4.00	2.68	.73
İşbirlikli	3.30	4.30	3.72	.32
Bağımlı	3.20	4.60	4.03	.38
Rekabetçi	2.70	4.30	3.80	.39
Katılımcı	3.50	4.70	4.06	.32

Çizelge 32'de de görüldüğü gibi, öğretmenler en yüksek puanı katılımcı öğrenme alt ölçeğinden ($\overline{X}$=4,06) almışken, en düşük puanı kaçınan öğrenme alt ölçeğinden ($\overline{X}$=2,68) almışlardır. *Çizelge 23*'te belirlenen puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin katılımcı ve rekabetçi öğrenme biçemlerine bağımlı, bağımsız, kaçınan ve işbirlikli öğrenme biçemlerine göre daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu da İngilizce öğretmenlerinin derse katılmaya ve öğrenmeye istekli; öğretmenlerin diğer meslektaşlarından daha iyi olabilmek için öne çıkma ve başarılarıyla tanınma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Burada öne çıkan bir başka sonuç ise, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme biçemlerinin baskın öğrenme biçemlerinin birbiriyle benzer çıkmasıdır. Her iki grubun da, katılımcı ve rekabetçi öğrenme biçemleri baskın çıkmıştır.

Bilgin ve Bahar'ın (2008) sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme biçemlerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptıkları araştırma sonuçları, öğretmenlerin işbirlikli ve rekabetçi öğrenme biçemlerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemlerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğrenme biçemlerinin bireysel farklılıkların bir sonucu olarak esnek olduğu bir başka deyişle kişiden kişiye değişebileceği göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılıkları anlamak daha kolay olacaktır.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğretmenlerinin öğrenme biçemlerine ilişkin dağılımı aşağıda *Çizelge 33*'te sunulmaktadır.

Çizelge 33. Öğretmenlerin Öğrenme Biçemlerine İlişkin Dağılımı

Öğrenme Biçemi	Düzey				
	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
	N %	N %	N %	N %	N %
Bağımsız	0 *0.0*	2 *10.0*	2 *10.0*	7 *35.0*	9 *45.0*
Kaçınan	5 *25.0*	8 *40.0*	2 *10.0*	1 *5.0*	4 *20.0*
İşbirlikli	0 *0.0*	0 *0.0*	0 *0.0*	14 *70.0*	6 *30.0*
Bağımlı	0 *0.0*	0 *0.0*	2 *10.0*	3 *15.0*	15 *75.0*
Rekabetçi	0 *0.0*	0 *0.0*	1 *5.0*	10 *50.0*	9 *45.0*
Katılımcı	0 *0.0*	0 *0.0*	0 *0.0*	5 *25.0*	15 *75.0*

Çizelge 33'te de görüldüğü gibi, bağımsız öğrenme biçeminde öğretmenlerin çoğunluğu çok yüksek düzeyde iken, çok azı düşük ve orta düzeydedir. Bağımsız öğrenme biçeminde çok düşük düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Kaçınan öğrenme biçeminde öğretmenlerin üçte ikisi düşük düzeyde iken, en azı yüksek düzeydedir. İşbirlikli öğrenme biçeminde öğretmenlerin çoğunluğu yüksek düzeyde iken, geri kalanı çok yüksek düzeydedir. İşbirlikli öğrenme biçeminde çok düşük, düşük ve orta düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Bağımlı öğrenme biçeminde öğretmenlerin dörtte üçü çok yüksek düzeyde iken, geriye kalanı orta ve yüksek düzeydedir. Bağımlı öğrenme biçeminde çok düşük, düşük ve orta düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Rekabetçi öğrenme biçeminde öğretmenlerin yarısı yüksek düzeyde iken, çok azı orta düzeydedir. Rekabetçi öğrenme biçeminde çok düşük ve düşük düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Katılımcı öğrenme biçeminde öğretmenlerin dörtte üçü çok yüksek düzeyde iken, geriye kalanı yüksek düzeydedir. Katılımcı öğrenme biçeminde çok düşük, düşük ve orta düzeyde öğretmen bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretme biçemleri alt ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlara ilişkin betimsel istatistikler *Çizelge 34*'te sunulmuştur.

Çizelge 34. Öğretmenlerin Öğretme Biçemleri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapmalar

Öğretme Biçemi	En az	En üst	$\bar{X}$	ss
Uzman	2.88	4.88	3.88	.43
Otoriter	3.13	4.63	3.86	.47
Kişisel model	3.50	4.63	4.16	.28
Yol gösterici	3.50	4.75	4.10	.36
Temsilci	2.88	4.38	3.71	.44

Çizelge 34'te de görüldüğü gibi, öğretmenler en yüksek puanı kişisel model öğretme alt ölçeğinden ($\bar{X}$=4,16) almışken, en düşük puanı temsilci öğretme alt ölçeğinden ($\bar{X}$=3,71) almışlardır. Kişisel model öğretme biçemine ait puan ortalamasının çok yüksek çıkması; kişisel örnekler vererek öğreten, önce gösterip sonra yaptıran, öğrencilere rehberlik eden ve onları yönlendiren, davranışlarıyla öğrencilere model olan öğretmen özelliklerinin ön plana çıktığını göstermektedir. Belirlenen puan aralıklarına göre değerlendirildiğinde, diğer dört öğretme biçemine ait puan ortalamalarının da yüksek çıkmasına karşın, öğretmenlerin yol gösterici ve uzman öğretme biçemlerini otoriter ve temsilci öğretme biçemlerinden daha yaygın olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, Üredi (2006) tarafından ilköğretim okullarında çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin katıldığı bir araştırmada öğretmenlerin en fazla yol gösterici, kişisel model ve uzman öğretme biçemlerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Grasha (1996), yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin öğretme biçemleri ile onların öğrenme biçemleri arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Onun öğretme biçemlerinden oluşturduğu gruplamaya göre (*Çizelge 8*) kişisel model/yol gösterici/uzman öğretme biçemlerinin baskın olduğu durumda işbirlikli/katılımcı/bağımsız öğrenme biçemlerinin baskın olması beklenir. Fakat bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin katılımcı ve rekabetçi öğrenme biçemlerinin daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme biçeminin öğrenme biçemi dışında sosyokültürel faktörler ve tutum gibi farklı etmenlerden de etkilenebileceği düşünüldüğünde, öğrenme ve öğretme

biçemleri arasında Grasha'nın (1996) görüşünden daha farklı bir sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Bilgin ve Bahar (2008) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme biçemlerini otoriter ve kişisel model öğretme biçemlerinden daha baskın olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Short (2001) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise öğretmenlerin temsilci ve yol gösterici öğretme biçemlerini yaygın olarak kullandıkları belirlenmiştir. Altay'ın (2009) beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki öğretme biçemlerinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yol gösterici, uzman ve temsilci öğrenme biçemlerinin baskın olduğu saptanmıştır. Mendoza'nın (2004) Teknoloji Enstitüsü'nde çalışan öğretmenlerin kullandıkları öğretme biçemlerini incelediği araştırmasında ise, öğretmenlerin kişisel model, uzman ve otoriter öğrenme biçemlerinin baskın olduğu tespit edilmiştir.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğretmenlerinin öğretme biçemlerine ilişkin dağılımı aşağıda *Çizelge 35*'te sunulmaktadır.

Çizelge 35. Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerine İlişkin Dağılımı

Öğretme Biçemi	Düzey				
	Çok Düşük	**Düşük**	**Orta**	**Yüksek**	**Çok Yüksek**
	N %	N %	N %	N %	N %
Uzman	0 *0.0*	0 *0.0*	1 *5.0*	6 *30.0*	13 *65.0*
Otoriter	0 *0.0*	0 *0.0*	2 *10.0*	7 *35.0*	11 *55.0*
Kişisel Model	0 *0.0*	0 *0.0*	0 *0.0*	2 *10.0*	18 *90.0*
Yol gösterici	0 *0.0*	0 *0.0*	0 *0.0*	6 *30.0*	14 *70.0*
Temsilci	0 *0.0*	0 *0.0*	4 *20.0*	8 *40.0*	8 *40.0*

Çizelge 35'te de görüldüğü gibi, uzman öğretme biçeminde öğretmenlerin çoğunluğu çok yüksek düzeyde iken, çok azı orta düzeydedir.

Uzman öğretme biçeminde çok düşük ve düşük düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Otoriter öğretme biçeminde öğretmenlerin yarısından fazlası çok yüksek düzeyde iken, en azı orta düzeydedir. Otoriter öğretme biçeminde çok düşük ve düşük düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Kişisel model öğretme biçeminde öğretmenlerin neredeyse tamamı çok yüksek düzeyde iken, geri kalanı yüksek düzeydedir. Kişisel model öğretme biçeminde çok düşük, düşük ve orta düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Yol gösterici öğretme biçeminde öğretmenlerin neredeyse dörtte üçü çok yüksek düzeyde iken, geriye kalanı yüksek düzeydedir. Yol gösterici öğretme biçeminde çok düşük, düşük ve orta düzeyde öğretmen bulunmamaktadır. Temsilci öğretme biçeminde öğretmenlerin çoğunluğu yüksek ve çok yüksek düzeyde iken, geri kalanı orta düzeydedir. Temsilci öğretme biçeminde çok düşük ve düşük düzeyde öğretmen bulunmamaktadır.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında 6. sınıf öğretmenlerinin öğretme biçemlerinin kıdeme göre betimsel istatistikleri *Çizelge 36*'da verilmiştir.

Çizelge 36. Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerinin Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Öğretme Biçemi	Kıdem	N	Sıra Ort.
Uzman	5 yıl ve altı	6	10.83
	5-10 yıl	5	10.20
	10-15 yıl	4	9.25
	15 yıl ve üstü	5	11.40
Otoriter	5 yıl ve altı	6	12.00
	5-10 yıl	5	11.40
	10-15 yıl	4	7.13
	15 yıl ve üstü	5	10.50
Kişisel model	5 yıl ve altı	6	11.50
	5-10 yıl	5	9.50
	10-15 yıl	4	11.50
	15 yıl ve üstü	5	9.50
Yol gösterici	5 yıl ve altı	6	11.83
	5-10 yıl	5	11.50
	10-15 yıl	4	6.00
	15 yıl ve üstü	5	11.50
Temsilci	5 yıl ve altı	6	11.50
	5-10 yıl	5	10.50
	10-15 yıl	4	9.00
	15 yıl ve üstü	5	10.50

Çizelge 36 incelendiğinde öğretmenlerin kıdeme göre öğrenme alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretme biçemlerinin kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis H testi sonuçları *Çizelge 37*'de sunulmuştur.

Çizelge 37. Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretme Biçemi	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p
Uzman	5 yıl ve altı	6	10.83	3	.46	.92
	5-10 yıl	5	10.20			
	10-15 yıl	4	9.25			
	15 yıl ve üstü	5	11.40			
Otoriter	5 yıl ve altı	6	12.00	3	2.27	.51
	5-10 yıl	5	11.40			
	10-15 yıl	4	7.13			
	15 yıl ve üstü	5	10.50			
Kişisel model	5 yıl ve altı	6	11.50	3	2.11	.55
	5-10 yıl	5	9.50			
	10-15 yıl	4	11.50			
	15 yıl ve üstü	5	9.50			
Yol gösterici	5 yıl ve altı	6	11.83	3	4.60	.20
	5-10 yıl	5	11.50			
	10-15 yıl	4	6.00			
	15 yıl ve üstü	5	11.50			
Temsilci	5 yıl ve altı	6	11.50	3	.95	.92
	5-10 yıl	5	10.50			
	10-15 yıl	4	9.00			
	15 yıl ve üstü	5	10.50			

Analiz sonuçları, katılımcıların kıdem açısından uzman öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 0, 46, p > .05$]. Bu bulgu, uzman öğretme biçemi konusunda kıdemin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların kıdem açısından otoriter öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 2,27, p > .05$]. Bu bulgu, otoriter öğretme biçemi konusunda kıdemin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların kıdem açısından kişisel model öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 2,11, p > .05$]. Bu bulgu, kişisel model öğretme biçemi konusunda kıdemin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların kıdem açısından yol gösterici öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 4{,}60$, $p > .05$]. Bu bulgu, yol gösterici öğretme biçemi konusunda kıdemin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, katılımcıların kıdem açısından temsilci öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 0,\ 95,\ p > .05$]. Bu bulgu, temsilci öğretme biçemi konusunda kıdemin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları, öğretme biçemlerinin farklılaşmasında kıdemin önemli bir faktör olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Üredi (2006) öğretmenlerin kıdemleri ile tercih ettikleri öğretme biçemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretme biçemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğretmenlerinin öğretme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda *Çizelge 38*'de sunulmaktadır.

Çizelge 38. Öğretmenlerin Öğretme Biçemlerinin Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğretme Biçemi	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Uzman	Kadın	14	10.50	147.00	42	1.00
	Erkek	6	10.50	63.00		
Otoriter	Kadın	14	11.50	161.00	28	.02
	Erkek	6	8.17	49.00		
Kişisel model	Kadın	14	11.36	159.00	30	.21
	Erkek	6	8.50	51.00		
Yol gösterici	Kadın	14	10.07	141.00	36	.59
	Erkek	6	11.50	69.00		
Temsilci	Kadın	14	11.96	167.50	21.50	.04
	Erkek	6	7.08	42.50		

Öğretmenlerin uzman öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [U=42,0; p>.05]. Bu bulgu, uzman öğretme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin otoriter öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır [U=28,0; p<.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($\overline{X}$=11,50), erkek öğretmenlere ($\overline{X}$=8,17) göre yüksektir. Bu bulgu, otoriter öğretme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kişisel model öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [U=30,0; p>.05]. Bu bulgu, kişisel model öğretme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yol gösterici öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır [U=36,0; p>.05]. Bu bulgu, yol gösterici öğretme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin temsilci öğretme biçemi alt ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [U=21,5; p<.05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($\overline{X}$=11,96), erkek öğretmenlere ($\overline{X}$=7,08) göre yüksektir. Bu bulgu, temsilci öğretme biçemi konusunda cinsiyetin önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, öğretmenlerinin öğretme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, kadın öğretmenlerin otoriter ve temsilci öğretme biçemlerine erkeklere göre daha fazla sahip oldukları söylenebilir. Grasha (2002), uzman ve otoriter öğrenme biçemlerini öğretmen merkezli, yol gösterici ve temsilci öğrenme biçemlerini öğrenci merkezli, kişisel model öğrenme biçemini ise öğretmen ile öğrenci merkezli arasında bir öğrenme biçemi olarak tanımlamıştır. Buna göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin hem öğretmen merkezli (otoriter öğrenme biçemi) hem de öğrenci merkezli (temsilci öğrenme biçemi) öğrenme biçemlerine sahip oldukları söylenebilir. Üredi (2006) ise araştırmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci merkezli öğretme biçemlerini (yol gösterici ve temsilci) tercih etme oranlarının yüksek; öğretmen merkezli öğretme biçemlerini (uzman ve otoriter) tercih etme oranlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lee (2004) araştırmasında, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha işbirlikli ve daha öğrenci merkezli biçemleri kullandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Lloyd da (2002) araştırmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli öğretme biçemlerini benimsediğini ortaya koymuştur.

Genel olarak araştırma bulgularına bakıldığında, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha fazla öğrenci merkezli öğretme biçemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu araştırmada ise, öğretmenlerin öğretme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, hem öğrenci merkezli bir öğretme biçemi olan temsilci hem de öğretmen merkezli bir öğretme biçemi olan otoriter öğretme biçemi için cinsiyetin kadınlar lehine önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Biçemleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorumlar

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme biçemleriyle öğretme biçemleri arasında ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları aşağıda *Çizelge 39*'da sunulmaktadır.

Çizelge 39. Korelasyon Analizi Sonuçları

Öğretme Biçemleri	**Öğrenme Biçemleri**					
	Bağımsız	Kaçınan	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı
Uzman	**.15**	.05	**-.11**	**.51**	.06	**.31**
Otoriter	**.17**	**.13**	**-.15**	.02	.01	.03
Kişisel model	-.004	**.21**	**-.13**	**.42**	**.14**	**.16**
Yol gösterici	-.05	**.30**	-.07	**.11**	**.33**	.02
Temsilci	**.52**	**.64**	**-.39**	.06	.05	**-.60**

Çizelge 39'da da görüldüğü gibi, uzman öğretme biçemi ile en yüksek ilişki bağımlı öğrenme biçemi (r= .51) arasında iken, en düşük ilişki işbirlikli öğrenme biçemi (r= -.11) arasındadır. Uzman öğretme biçemi ile kaçınan ve rekabetçi öğrenme biçemi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Uzman öğretme biçemi ile yalnızca işbirlikli öğrenme biçemi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Otoriter öğretme biçemi ile en yüksek ilişki bağımsız öğrenme biçemi (r= .17) arasında iken, en düşük ilişki kaçınan öğrenme biçemi (r= -.13) arasındadır. Otoriter öğretme biçemi ile bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme biçemi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Otoriter öğretme biçemi ile yalnızca işbirlikli öğrenme biçemi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Çizelgede de görüldüğü gibi, kişisel model öğretme biçemi ile en yüksek ilişki bağımlı öğrenme biçemi (r= .42) arasında iken, en düşük ilişki işbirlikli öğrenme biçemi (r= -.13) arasındadır. Kişisel model öğretme biçemi ile bağımsız öğrenme biçemi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kişisel model öğretme biçemi ile yalnızca işbirlikli öğrenme biçemi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Yol gösterici öğretme biçemi ile en yüksek ilişki rekabetçi öğrenme biçemi (r= .33) arasında iken, en düşük ilişki bağımlı öğrenme biçemi (r= .11) arasındadır. Yol gösterici öğretme biçemi ile bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme biçemi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çizelgede de görüldüğü gibi, temsilci öğretme biçemi ile en yüksek ilişki kaçınan öğrenme biçemi (r= .64) arasında iken, en düşük ilişki işbirlikli öğrenme biçemi (r= -.39) arasındadır. Temsilci öğretme biçemi ile bağımlı ve rekabetçi öğrenme biçemi arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Temsilci öğretme biçemi ile işbirlikli ve katılımcı öğrenme biçemi arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

Çizelgeye genel olarak bakıldığında, en yüksek ilişkinin temsilci öğretme biçemi ile kaçınan öğrenme biçemi (r= .64) arasında olduğu, en düşük ilişkinin ise uzman öğretme biçemi ile işbirlikli öğrenme biçemi (r= -.11) arasında ve yol gösterici öğretme biçemi ile bağımlı öğrenme biçemi (r= .11) arasında olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme biçemleriyle öğretme biçemleri arasında ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, uzman öğretme biçemi ile bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri, kişisel model öğretme biçemi ile bağımlı ve kaçınan öğrenme biçemleri, yol gösterici öğretme biçemi ile rekabetçi ve kaçınan öğrenme biçemleri ve temsilci öğretme biçemi ile kaçınan ve bağımsız öğrenme biçemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Grasha'nın (1996) yaptığı gruplamalarda da, uzman öğretme biçemi ile bağımlı öğrenme biçemi arasında, kişisel model öğretme biçemi ile bağımlı öğrenme biçemi arasında ilişki vardır. Bu yönüyle araştırma bulguları Grasha'nın (1996) yaptığı araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

4.BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlar çerçevesinde oluşturulan öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Araştırma Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik algısal tercihleri (biçemleri) ile bu öğrencilerin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme stillerine yönelik algısal tercihlerini (biçemlerini) belirlemek; öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için Edirne ili Merkez ilçede yer alan 15 ilköğretim okulunda öğrenim giren 642 öğrenci ile bu öğrencilerin dersine giren 20 İngilizce öğretmeni seçilmiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme biçemlerini belirlemek amacıyla Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri (GRÖnSE), öğretmenlerin öğretme biçemlerini belirlemek amacıyla Grasha Öğretme Stili Envanteri (GÖSE) kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin öğrenme biçemlerini üç alt boyutta, iki zıt kutuplu olmak üzere toplam altı (bağımlı – bağımsız; işbirlikli – rekabetçi; katılımcı – kaçınan) gruba ayırmaktadır.

Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrenciler en yüksek puanları katılımcı, işbirlikli, rekabetçi ve bağımlı öğrenme alt ölçeklerinden almışken,

en düşük puanları kaçınan ve bağımsız öğrenme alt ölçeklerinden almışlardır. Bir başka deyişle, öğrenciler baskın olarak katılımcı, işbirlikli, rekabetçi ve bağımlı öğrenme biçemlerine sahiptirler.

Öğrenciler her ne kadar baskın öğrenme biçemlerine sahip olsalar da, bu baskın öğrenme biçemleri öğretmenin sınıfta kullandığı öğretme biçemine/biçemlerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Grasha 1996). Grasha (1972) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme biçemlerinde değişiklik olabilmesi için belirli öğrenme biçemlerine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin kaçınan ve bağımsız öğrenme biçemlerine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Edirne ili Merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 642 6. sınıf öğrencisinin 327'si kız, 315'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin öğrenme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğrencilerin bağımsız ve rekabetçi öğrenme biçemlerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, kaçınan, işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri için cinsiyet değişkeni, önemli bir belirleyicidir. Kaçınan öğrenme biçemine daha çok erkek öğrenciler sahipken, işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemlerine daha çok kız öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, cinsiyet değişkeni, öğrencilerin sahip oldukları baskın öğrenme biçemlerinin çoğunda önemli bir belirleyicidir.

Öğrenciler, sosyoekonomik düzeylerine göre incelendiğinde, toplamda 642 öğrencinin 96'sının alt grupta, 312'sinin orta grupta, 234'ünün ise üst grupta yer aldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular, katılımcıların SED'leri açısından bağımsız, kaçınan, işbirlikli, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme biçemi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu da, öğrenme biçemleri açısından SED'in önemli bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğrenme biçemleri karne notu değişkenine göre incelendiğinde, bağımsız, işbirlikli, rekabetçi öğrenme biçemleri için karne

notu önemli bir faktör değilken; kaçınan, bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri için karne notunun önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Biçemlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme biçemleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin katılımcı ve rekabetçi öğrenme biçemlerinin bağımlı, işbirlikli, kaçınan ve bağımsız öğrenme biçemlerinden daha baskın olduğu söylenebilir. Bu yönüyle öğretmenlerin çoğunlukla sahip oldukları baskın öğrenme biçemleriyle, öğrencilerin çoğunlukla sahip oldukları öğrenme biçemleri benzerdir denilebilir.

Öğretmenler, sahip oldukları öğretme biçemleri açısından incelendiğinde ise, öğretmenlerin çoğunun kişisel model öğretme biçemine sahip olduğu görülmektedir. Kişisel model öğretme biçemi Grasha'ya (2002) göre hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli bir öğretme biçemidir. Kişisel model öğretme biçemi dışında öğretmenlerin yol gösterici ve uzman öğretme biçemleri de baskın çıkmıştır.

Edirne ili Merkez ilçedeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 20 İngilizce öğretmeninin 14'ünü kadın, 6'sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin öğretme biçemlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmenlerin uzman, kişisel model, yol gösterici öğretme biçemlerinde cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, otoriter ve temsilci öğretme biçemleri için cinsiyet değişkeninin kadınlar lehine önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin öğretme biçemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, uzman, otoriter, kişisel model, yol gösterici ve temsilci öğretme biçemlerinin farklılaşmasında kıdemin önemli bir faktör olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Biçemleri Arasındaki İlişkilere Ait Sonuçlar

Edirne ili Merkez ilçedeki ilköğretim okullarında okuyan çalışma evreni içinde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretmenlerinin öğrenme biçemleriyle öğretme biçemleri arasında ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, uzman öğretme biçemi ile bağımlı ve katılımcı öğrenme biçemleri, kişisel model öğretme biçemi ile bağımlı ve kaçınan öğrenme biçemleri, yol gösterici öğretme biçemi ile rekabetçi ve kaçınan öğrenme biçemleri ve temsilci öğretme biçemi ile kaçınan ve bağımsız öğrenme biçemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- ✓ Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçemleri ile İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme biçemleri incelenmiştir. Alanyazın tarandığında, Türkiye'de öğrencilerin öğrenme biçemleri ile öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemlerini belirlemeye yönelik yeterli sayıda çalışma yapılmadığı dikkati çekmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların karşılaştırılması açısından farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçemleri ile farklı branştaki öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

- ✓ Yapılan araştırmalarda daha çok betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Hem öğrenme hem de öğretme biçemleri ile ilgili deneysel araştırmaların sayısının arttırılması gerekmektedir.

- ✓ Araştırmada öğrencilerin öğrenme biçemleri cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve karne notu değişkenlerine göre incelenmiş; cinsiyet ve karne notu değişkenlerinin bazı öğrenme biçemleri için belirleyici olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme biçemleri farklı sınıf seviyelerinde

birden incelenip yaş, sınıf, branş gibi farklı değişkenlere göre öğrenme biçemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

- ✓ Benzer şekilde, öğretmenlerin öğretme biçemleriyle kullandıkları öğretme yöntem, teknik ve stratejileri arasında örtüşme olup olmadığına yönelik araştırmalar yapılabilir.

- ✓ Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencileri ile onların dersine giren İngilizce öğretmenleri birlikte incelenmiştir; öğretmenlerin öğrenme ve öğretme biçemlerini belirlemeye yönelik daha geniş bir öğretmen grubu üzerinde ve yalnızca öğretmenleri konu alan başka araştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendi öğrenme ve öğretme biçemlerinin farkında olmasını sağlamak için araştırma sonuçlarının öğretmenlerle paylaşılması önemlidir.

- ✓ Bu araştırmanın tekrarlanarak açık uçlu sorular yardımıyla görüşme yapılması ve öğretmenlerin sınıf içerisinde izledikleri öğretme biçemlerinin araştırmacı tarafından gözlenmesi, öğretme ve öğrenme biçemleri arasındaki ilişkinin daha net ortaya konması açısından yarar sağlayacaktır.

- ✓ Bu araştırma Edirne ili Merkez ilçede yer alan 15 ilköğretim okulu ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda daha kesin ve genel sonuçlara ulaşabilmek için araştırma Türkiye genelinde de yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- ✓ Öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme biçemleri bilindiğinde, eğitim-öğretim faaliyetleri daha etkin bir şekilde düzenlenebilir; İngilizce öğretiminde istenen basarı elde edilebilir. Bu amaçla, öğreticiler öncelikle Grasha Öğrenme Stili Envanteri'ni kullanarak öğrencilerinin öğrenme biçemlerini belirleyebilir; ardından öğretim ortamını düzenleyebilirler. Ancak bunu yaparken, öğrencilerin eğilim gösterdiği baskın öğrenme biçemlerinin zaman içinde değişebileceği göz ardı edilmemelidir.

- ✓ Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklara dolayısıyla da farklı öğrenme biçemlerine sahip oldukları düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenme ortamında her öğrenme biçemine hitap edecek yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri ve etkinliklerden yararlanmaları gerekmektedir.

- ✓ Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlere "Öğrenme ve öğretme biçemleri nelerdir?", "Öğrenme ve öğretme biçemlerinin önemi nedir?", "Farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrenciler için hangi yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır?", "Farklı öğrenme biçemlerine sahip öğrenciler için hangi öğretim etkinlikleri ve materyallerinden yararlanılmalıdır?" gibi sorulara yanıt bulabilecekleri hizmetiçi eğitimler düzenlenmeli ve değerlendirilmelidir.

- ✓ Öğrencilerin kendi öğrenme biçemlerinin farkına varmaları ve buna uygun olarak çalışma yöntemleri geliştirerek başarılarını arttırmaları için, öğrencilere ve velilere öğrenme biçemleri ile ilgili bilgi verilmelidir. Bu yolla öğrencilerde ve velilerde bu konuya ilişkin farkındalık oluşturulması önemlidir.

KAYNAKÇA

Allen, R. F. (1998). *The Relationship Between Learning Style And Teaching Style of Secondary Teachers in South Central Kansas.* Doktora tezi, Kansas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kansas.

Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–Tojet*, 2 (1); Makale No: 9. Web: http://www.tojet.net/articles/219.pdf adresinden 6 Ağustos 2010'da alınmıştır.

Altay, S. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Öğretme Stillerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi, *Eurasian Journal of Educational Research*, *21*, 35 – 48.

Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayersman, D. J. (1996). Reviewing the Research on Hypermedia-Based Learning. *Research on Computing in Education, 28* (4); 500–576.

Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Millî Eğitim Dergisi, 147.* Web: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm adresinden 1 Haziran 2010'da alınmıştır.

Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. *1. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram, Uygulama, Araştırma.* Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 3, 1056-1065.

Babadoğan, C. (2008). Stil Temelli Öğretim ve Ders Planı. B. Duman (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İkinci Baskı. Ankara. Maya Akademi, 333-366.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (4. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28* (1); 19-38.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003), Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karsılaştırmalı Bir Araştırma, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (2); 381-393.

Bilgin, İ., Karaduman, A. ve Durmuş, S. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması ve okuldaki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya: Cilt *I*, 183-191.

Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö. (Eylül, 2002). *Kimya öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarının lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin kimya dersi başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.

Birkey, C. ve Romdan, C. (1995). *Adult Learning Styles and Preference for Technology Programs.*
Web:http://www2.nu.edu/nuri/llconf/conf1995/birkey.html:National University Research Institute adresinden 8 Haziran 2010'da alınmıştır.

Butler, K. A. (1987). *Learning and Teaching Style -In Theory and Practice-*. Columbia: The Learner's Dimension.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, A. (2007). Baskın Çoklu Zekâ Boyutları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 5-7 Eylül Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Cano, J., Garten, B. L. ve Raven, M. R. (1992). Learning Styles, Teaching Styles and Personality Styles of Preservice Teachers of Agricultural Education. A*gricultural Education, 33*(1), 46-52. Web: http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol33/33-01-46.pdf adresinden 8 Mayıs 2010'da alınmıştır.

Carbo, M. (1980). *An Analysis of the Relationships Between the Modality Preferences of Kindergarteners and Selected Reading Treatments As They Affect the Learning of a Basic Sight-Word Vocabulary.* Yayımlanmamış doktora tezi, St. John's Üniversitesi, New York.

Cengizhan, S. (2008). Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, *4*, 98-116. Web: http://eku.comu.edu.tr/index/4/1/scengizhan.pdf adresinden 20 Mayıs 2010'da alınmıştır.

Çaycı, B. (2007). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, L. (2004). *Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil ve Tercihlerine Uygunluğu*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çekiç, H. (1991). Matching *learning and teaching styles in a Turkish EFL University classroom and its effect on foreign language development.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Dunn, R. ve Dunn, K. (1979). Learning styles / Teaching styles: Should they… Can they… Be matched? *Educational Leadership, 36* (4), 238.

Dunn, R., Beudury, J. S. ve Klavas, A. (1991). Öğrenme Stilleriyle İlgili Araştırmaların Taraması (Çev. C. Babadoğan). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* Web: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/505/6087.pdf adresinden 2 Mayıs 2010'da alınmıştır.

Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches for Grades 7–12*. Massachusetts: Ailyn and Bacon.

Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Felder, R. M. (1996). Matters of Styles. *ASEE Prism*, *6* (4), 18-23. Web: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm adresinden 16 Nisan 2010'da alınmıştır.

Given, B. K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Accelerated Learning and Teaching, 21,* 11-44, Web: http://www.ialearn.org/files_jalt/jalt_21_1996_1%20&%202.pdf adresinden 12 Ağustos 2010'da alınmıştır.

Grasha, A. F. (1972). Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classroom Methods. *American Psychologist, 27,* 144-147.

Grasha, A. F. (1990). Using traditional versus naturalistic approaches to assessing learning styles in college teaching. *Excellence in College Teaching, 1,* 23-38.

Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching, 42,* 142-149.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: Enchancing Learning By Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburg, PA: Alliance Publishers.

Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style.* San Bernadino, CA: Alliance Publishers.

Gregorc, A. F. (1985). *Gregorc Style Delineator: A self-assessment instrument for adults.* Columbia, CT: Gregorc Associates.

Güven B. ve Özbek Ö. (2007). Developing Learning Style Inventory For Effective Instructional Design. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, *6* (2), 15-22.

Hayes, J. ve Allinson, C. W. (1997). Learning Styles And Training And Development In Work Settings: Lessons From Educational Research. *Educational Psychology, 17* (1/2). EBSCOHOST veritabanından 15 Nisan 2010'da ulaşılmıştır.

Heimlich, J. E. (1990). *Measuring teaching style: A correlational study between the VanTilburg/Heimlich sensitivity measure and the Myers-Briggs Personality Indicator on adult educators in central Ohio.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ohio State Üniversitesi, Columbus.

Heimlich, J. E. ve Norland, E. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult ve Continuing Education, Spring (93),* 17. EBSCOHOST veri tabanından 8 Nisan 2010'da ulaşılmıştır.

Hruska-Riechmann, S. ve Grasha, A. F. (1982). The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales: Research Findings and Applications. In: J. Keefe [Ed.], *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Reston, VA: NASSP.

Hunt, D. E. (1979). Learning Style and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level, *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs,* 27-38.

Hyman, R. ve Rosoff, B. (1984). Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in it. *Theory Into Practice, Matching Teaching and Learning Styles, 23*, 35-43.

Jung, C. G. (1971). *Dictionary of Analytical Psychology.* London: Ark Paperbacks.

Kahn J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training and practice: Principles, advanes and application. *Counseling Psychol, 34* (5), 684-718.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, E. (2004). *Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keefe, J. W. (1979). Learning Style: An Overview. *NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Proscribing Programs. Reston, 1-17.* .

Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Prentice Hall, Inc., Engle wood Cliffs.

Kolb, D. A. (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet.* Boston: McBer and Company.

Küçüktepe, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Oluşum Türleriyle Mesleki Etkililik Algıları ve Tercih Ettikleri Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki.* Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Leung, K.K., Lue, B.H. ve Lee, M.B. (2003). Development of a Teaching Style Inventory for Tutor Evaluation in Problem-based Learning. *Med Education.* *37*(5), 410-6. Web: http://www.acceleratedlearningonline.com/research/developmentteaching-style-inventory-tutor-evaluation-problem-based.asp adresinden 9 Nisan 2010'da alınmıştır.

Levine, G. (1998). Changing Antisipated Mathematics Teaching Style And Reducing Anxiety For Teaching Mathematics Among Pre-Service Elementary School Teachers. *Educational Research Quarterly*, *4*, 37-46.

Lindsay, E. K. (1999). *Analysis of Matches of Teaching Styles, Learning Styles and The Uses of Educational Tecnology.* Yayımlanmamış doktora tezi, North Carolina State Universitesi, Amerika. Web: http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694 adresinden 7 Nisan 2010'da alınmıştır.

Ling, L. M. ve Man, C. P. (2000). Progressive Versus Traditianal Teaching Styles- What Really Matters? Web: http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf adresinden 9 Nisan 2010'da alınmıştır.

Littlewood, W. T. (1987). *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implication for the classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lloyd, D. G. (2002). *Teaching Styles and Faculty Attitudes Towards Computer Technology in Teaching and Learning at a College in Ontario.* Doktora tezi. Toronto Üniversitesi, Canada. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 5 Ağustos 2010'da ulaşılmıştır.

McCarthy, B. (1987). *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques.* Barrington: Excel Inc.

Mendoza, S. (2004). *Teaching Styles of Technological Institutes Faculty in El Salvador.* Doktora tezi. Capella Üniversitesi, El Salvador. Web:http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201 adresinden 30 Haziran 2010'da alınmıştır.

Minkler, S. (2008). *Connecting Teaching Styles and Student Learning Styles In Community College Online Courses*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hartford Üniversitesi, Connecticut. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 5 Mayıs 2010'da ulaşılmıştır.

Mitchell, J. L. (2000). *The Effect Of Matching Teaching Style With Learning Style On Achievement and Attitudes For Women In A Web-Based Distance Education Course.* Yayımlanmamış doktora tezi, Indiana State Üniversitesi, Indiana. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 13 Temmuz 2008'de ulaşılmıştır.

Mwangi, B. K. (2004). *Teaching Styles and Students' Perception of Teaching Effectiveness In Counselor Education.* Yayımlanmamış doktora tezi, Duquesne Üniversitesi, Pennsylvania. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 13 Haziran 2010'da ulaşılmıştır.

Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme Stilleri ve 4Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. ve Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretimde 4 Mat Öğretim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1* (13).

Web::http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1869761804_1-%c3%96%c4%9eRENME%20ST%c4%b0LLER%c4%b0NE%20DAYALI%20%c3%96%c4%9eRET%c4%b0MDE%204%20MAT%20%c3%96%c4%9eRET%c4%b0M%20MODEL%c4%b0%e2%80%a6.pdf adresinden 29 Haziran 2010'da alınmıştır.

Peker, M., Yalın H. İ. (16-18 Eylül 2002). *Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Uygun Öğretim Yapma Düzeyleri İle İlgili Öğrenci Görüşleri.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Ankara.

Quitadamo, I. J. (2002). *Critical Thinking in Higher Education: The Influence of Teaching Styles and Peer Collaboration on Science and Math Learning*. Yayımlanmamış doktora tezi, Washington State Universitesi, Washington. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 9 Haziran 2010'da ulaşılmıştır.

Reed, P. A. (2000). *The Relationship Between Learning Style and Conventional or Modular Laboratory Preference Among Technology Education Teachers in Virginia.* Yayımlanmamış doktora tezi, Virginia Polytechnic Institute and State Üniversitesi, Virginia. Web: http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04232000-4420017/unrestricted/Reed.pdf adresinden 9 Nisan 2010'da alınmıştır.

Reed, P. A. (2001). Learning Style and Laboratory Preference: A Study of Middle School Technology Education Teachers in Virginia. *Technology Education, 13* (1), 59-71. Web: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n1/reed.html adresinden 9 Nisan 2010'da alınmıştır.

Sovyanhadi, M. ve Cort, M. A. (2004). Effectiveness of Various Nutrition Education Teaching Methods for High School Students: A Case Study in Alabama, United States. *Mal J Nutr*, *10* (1), 31-37. Web: http://nutriweb.org.my/publications/mjn0010_1/mjn10n1_art5.pdf adresinden 11 Nisan 2010'da alınmıştır.

Serin, U. (2008). *İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretme Strateji ve Stilleri ile Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişki*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Short, G. F. L. (2001). Learning, Teaching and Supervisory Styles in Field Education: The Working Alliance Investigated. Yayımlanmamış yüksek

lisans tezi, South Carolina Üniversitesi, South Carolina. ProQuest Digital Dissertations veri tabanından 4 Mayıs 2010'da ulaşılmıştır.

Stitt-Gohdes, W. L. (2001). Business Education Students' Perferred Learning Styles. *Career and Technical Education, 18*(1). Web: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/pdf/stitt.pdf adresinden 8 Nisan 2010'da alınmıştır.

Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(1), s.33-47.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet Kullanımına İlişkin Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1* (1), 79-100.

Temel, A. (2002). Öğrenme Stilinizi Belirleyin. *Eğitim Bilim, 48*, 6 - 9.

Tucker, S. Y. (1998). *Teaching and Learning Styles of Community college business instructors and their students: Relationship to student performance and instructor evaluations.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Virginia, ABD. Digital Library and Archives Web: http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-32498-55442/unrestricted/etd.pdf adresinden 7 Nisan 2010'da alınmıştır.

Uğur, N. (2008). *Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2003, Mart). *The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry*. National Association for Research in Science Teaching yıllık toplantısında sunuldu, Philedelphia, PA.

Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban Ö. (2004). The Relationship Between Gender Differences and Learning Style Preferences of Pre-service Teachers at Elementary Level. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 182 187.

Ün-Açıkgöz, K. (1996). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası

Üredi, L. (2006). İlköğretim *I. Ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üredi, L., ve Üredi, I. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stillerinin Yordayıcısı Olarak Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 133-144.

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online, 4*(2), 1-16.

Wheelis, P. R. (2004). *The Relationship of Teaching Style and Computer Use In Classrooms of Northeast Louisiana.* Web: http://www.lec.latech.edu/abstracts/ PeggyWheelis.pdf adresinden 8 Nisan 2010'da alınmıştır.

Yılmaz, B. (2004). *Comparison and Contrast of the Learnıng Styles of the Prep Class Students and the Teachıng Styles of the English Teachers at Some Anatolian High Schools.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zereyak, E. (2006). *İnternet Temelli İşbirlikli Öğrenmede Grup Yapısı ile Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Etkileşim Düzeylerine Etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1 Araştırma İzin Belgesi

T.C
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.31.605.010- 10072 21-04-2011
Konu : Anket Çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Gizem KILIÇ"ın, 2010-2011 Öğretim Yılı ikinci yarıyıl dönemi 27/05/2011 tarihine kadar, İlimiz Merkez İlçedeki İlköğretim Kurumlarında görev yapan İngilizce Öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencileri ile "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri İle İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme Biçemlerinin Karşılaştırılması " konulu araştırması ile ilgili anket çalışmasını uygulama isteğine dair Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 31.03.2011 tarih ve 99 sayılı yazısı ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Sözkonusu anket çalışmasının; İlimiz Merkez İlköğretim Kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine ve 6. sınıf öğrencilerine Eğitim öğretimi aksatmadan, Okul müdürlerinin sorumluluğunda yapılabilmesi için gerekli izin verilmesini arz ederim.

Şükrü ARSLAN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
22/04/2011

Dr. Ayhan ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-2 Grasha Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri Öğrenci Formu

Sevgili Öğrenci

Bu veri toplama aracı, sahip olduğunuzu düşündüğünüz öğrenme stillerinize yönelik tercihlerinizin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sizden ilgili her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; eğer kesinlikle katılmıyorsanız ①'i, katılmıyorsanız ②'yi, kararsızsanız ③'ü, katılıyorsanız ④'ü, kesinlikle katılıyorsanız ⑤'i işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız. Maddelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur; vereceğiniz yanıtlar kişiden kişiye değişebilir. Yanıtlarınızın, sizin gerçek düşüncelerinizi yansıtması çok önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, hiçbir kişi veya kuruma açıklanmayacaktır. Yanıtlarınızı, yalnızca İngilizce dersine karşı genel tutum ve duygularınızı düşünerek veriniz. Kimlik bilginiz yerine Rumuz kullanılmıştır. Kendinize ilişkin verilere ilişkin sonuç almak istemeniz halinde bu rumuzla bilgi isteyebilirsiniz. Katkınız için teşekkür ederiz.

Rumuz:.....	**Cinsiyet :** ①Kız ②Erkek	**Annenizin Eğitim Durumu:**	**Babanızın Eğitim Durumu:** .....
Okulunuzun Adı:	**İngilizce Kitap/Dergi okuyor musunuz?** ①Evet ②Hayır	**İngilizce Film/Dizi seyrediyor musunuz?** ①Evet ②Hayır	
Evinizin Ortalama Aylık Geliri:	**Birinci Dönem İngilizce Karne Notunuz:**		

① ☹ **Kesinlikle Katılmıyorum**	② **Katılmıyorum**	③ **Kararsızım** 😐	④ **Katılıyorum**	⑤ **Kesinlikle Katılıyorum** ☺

		① ☹	②	③ 😐	④	⑤ ☺
1.	Derste verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
2.	Derste sık sık hayal kurarım.	①	②	③	④	⑤
3.	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
4.	Öğretmenlerin yapılması gerekenleri ve beklentileri açıkça ifade etmesinden hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
5.	Derste başarılı olmada, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.	①	②	③	④	⑤
6.	Derslerimde konuyu öğrenebilmek için benden ne istenirse yaparım.	①	②	③	④	⑤
7.	Dersin içeriği hakkındaki düşüncelerim genellikle kitaplardaki kadar iyidir.	①	②	③	④	⑤
8.	Sınıfta yapılan etkinlikleri genellikle sıkıcı bulurum.	①	②	③	④	⑤
9.	Konu ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
10.	Derste nelerin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin söylediklerine güvenirim.	①	②	③	④	⑤
11.	İyi not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gereklidir.	①	②	③	④	⑤
12.	Dersler devam etmeye değerdir.	①	②	③	④	⑤
13.	Öğretmenin önemli olduğunu söylediği konudan ziyade, bana önemli gelen konuya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
14.	Derste kullanılan materyallere çok nadir ilgi duyarım.	①	②	③	④	⑤
15.	Sınıfta gündeme gelen konular hakkında diğer öğrencilerin fikirlerini duymaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
16.	Derslerde yalnızca yapmak zorunda olduklarımı yaparım.	①	②	③	④	⑤
17.	Sınıfta, fikirlerimi kabul ettirmek için, diğer öğrencilerle yarışmam gerekir.	①	②	③	④	⑤
18.	Derse gidince, evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
19.	Girdiğim derslerde konunun büyük bir bölümünü kendi başıma öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
20.	Derslerin çoğuna katılmak istemem.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğrenciler birbiriyle daha çok fikir alışverişi yapmak için cesaretlendirilmelidir.	①	②	③	④	⑤
22.	Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin yapmamı söylediği şekilde yaparım.	①	②	③	④	⑤
23.	Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için girişken olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
24.	Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdadır.	①	②	③	④	⑤
25.	Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.	①	②	③	④	⑤
26.	Derslere dikkatimi vermek benim için çok zordur.	①	②	③	④	⑤
27.	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
28.	Neyi çalışacağım ya da ödevleri nasıl yapacağım konusunda tercihin bana bırakılmasından hoşlanmam.	①	②	③	④	⑤
29.	Problemleri başkalarından önce çözmekten ve soruları onlardan önce yanıtlamaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
30.	Sınıf etkinliklerini ilginç bulurum.	①	②	③	④	⑤

① Kesinlikle Katılmıyorum ☹	② Katılmıyorum	③ Kararsızım 😐	④ Katılıyorum	⑤ Kesinlikle Katılıyorum ☺

		① ☹	②	③ 😐	④	⑤ ☺
31.	Ders içeriği ile ilgili yeni fikir üretmekten hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
32.	Derslere devam ederek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestim.	①	②	③	④	⑤
33.	Dersler bana birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan bir takımın parçası olduğum hissini verir.	①	②	③	④	⑤
34.	Öğrenciler, ders projeleri ile ilgili öğretmenleri tarafından daha yakından takip edilmelidir.	①	②	③	④	⑤
35.	Sınıfta öne geçebilmek için, diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gereklidir.	①	②	③	④	⑤
36.	Dersle ilgili her konuya mümkün olduğunca çok katılmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
37.	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerim vardır.	①	②	③	④	⑤
38.	Yalnızca dersi geçmeme yetecek kadar çalışırım.	①	②	③	④	⑤
39.	Derslerin bir önemli yanı da diğer kişilerle geçinmeyi öğrenmektir.	①	②	③	④	⑤
40.	Derste tuttuğum notlar öğretmenin sınıfta anlattıklarının hemen hemen hepsini içerir.	①	②	③	④	⑤
41.	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	①	②	③	④	⑤
42.	İlgi çekici bulsam da bulmasam da tüm ödevlerimi iyi yaparım.	①	②	③	④	⑤
43.	Eğer konuyu seversem, o konu hakkında kendim daha çok şey öğrenmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
44.	Sınavlar için çok yoğun çalışırım.	①	②	③	④	⑤
45.	Konuyu öğrenmek öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çabasıdır.	①	②	③	④	⑤
46.	İyi organize edilmiş dersleri tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
47.	Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	①	②	③	④	⑤
48.	Ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlarım.	①	②	③	④	⑤
49.	Kendi öğrenme hızımda çalışabileceğim derslerden hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
50.	Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
51.	Anlamadıkları bir şey olduğunda diğer öğrencilere yardım etmek isterim.	①	②	③	④	⑤
52.	Öğrencilere, sınavlarda tam olarak hangi konulardan sorumlu olacakları açıkça belirtilmelidir.	①	②	③	④	⑤
53.	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.	①	②	③	④	⑤
54.	Yapılması zorunlu olan ödevleri de zorunlu olmayanlar kadar iyi yaparım.	①	②	③	④	⑤
55.	Bir şeyi anlamadığımda, onu kendim öğrenmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
56.	Derslerde, yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
57.	Ders içerisinde küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.	①	②	③	④	⑤
58.	Öğretmenlerimin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi hoşuma gider.	①	②	③	④	⑤
59.	Öğretmenlerimin yaptığım iyi işlerde beni daha fazla takdir etmelerini isterim.	①	②	③	④	⑤
60.	Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum.	①	②	③	④	⑤

EK-3 Grasha Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri Öğretmen Formu

Sayın Öğretmen,

Bu veri toplama aracı, sahip olduğunuzu düşündüğünüz öğrenme stillerinize yönelik tercihlerinizin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sizden ilgili her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; eğer kesinlikle katılmıyorsanız ①'i, katılmıyorsanız ②'yi, kararsızsanız ③'ü, katılıyorsanız ④'ü, kesinlikle katılıyorsanız ⑤'i işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız. Maddelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur; vereceğiniz yanıtlar kişiden kişiye değişebilir. Yanıtlarınızın, sizin gerçek düşüncelerinizi yansıtması çok önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, hiçbir kişi veya kuruma açıklanmayacaktır. Yanıtlarınızı, tüm eğitim yaşamınıza ilişkin genel tutum ve duygularınızı düşünerek veriniz. Ya adınız ve soyadınızı belirtmeniz, ya da iki sözcüklü rumuz istenmektedir. Bunun nedeni hem öğrenme ve öğretme stilleri ile ilgili olarak iki ayrı formları karşılaştırabilmek hem de kendinize ilişkin verilere ilişkin sonuç almak istemeniz halinde bilgi verebilmeyi sağlamaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Rumuz/Ad Soyad:	**Cinsiyet :** ①Kadın ②Erkek	**Mesleki kıdeminiz:** ……yıl
Okulunuzun Adı: ……..	**Mezun olduğunuz Üniversite/Fakülte :** **……/……**	

① ☹ **Kesinlikle Katılmıyorum**	② **Katılmıyorum**	③ 😐 **Kararsızım**	④ **Katılıyorum**	⑤ ☺ **Kesinlikle Katılıyorum**

		① ☹	②	③ 😐	④	⑤ ☺
1.	Derste verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederdim.	①	②	③	④	⑤
2.	Derste sık sık hayal kurardım.	①	②	③	④	⑤
3.	Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
4.	Öğretmenlerin yapılması gerekenleri ve beklentileri açıkça ifade etmesinden hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
5.	Derste başarılı olmada, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekirdi.	①	②	③	④	⑤
6.	Derslerimde konuyu öğrenebilmek için benden ne istenirse yapardım.	①	②	③	④	⑤
7.	Dersin içeriği hakkındaki düşüncelerim genellikle kitaplardaki kadar iyiydi.	①	②	③	④	⑤
8.	Sınıfta yapılan etkinlikleri genellikle sıkıcı bulurdum.	①	②	③	④	⑤
9.	Konu ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
10.	Derste nelerin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin söylediklerine güvenirdim.	①	②	③	④	⑤
11.	İyi not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gerekliydi.	①	②	③	④	⑤
12.	Dersler devam etmeye değerdi.	①	②	③	④	⑤
13.	Öğretmenin önemli olduğunu söylediği konudan ziyade, bana önemli gelen konuya çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
14.	Derste kullanılan materyallere çok nadir ilgi duyardım.	①	②	③	④	⑤
15.	Sınıfta gündeme gelen konular hakkında diğer öğrencilerin fikirlerini duymaktan hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
16.	Derslerde yalnızca yapmak zorunda olduklarımı yapardım.	①	②	③	④	⑤
17.	Sınıfta, fikirlerimi kabul ettirmek için, diğer öğrencilerle yarışmam gerekirdi.	①	②	③	④	⑤
18.	Derse gidince, evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirdim.	①	②	③	④	⑤
19.	Girdiğim derslerde konunun büyük bir bölümünü kendi başıma öğrenirdim.	①	②	③	④	⑤
20.	Derslerin çoğuna katılmak istemezdim.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğrenciler birbiriyle daha çok fikir alışverişi yapmak için cesaretlendirilmelidir.	①	②	③	④	⑤
22.	Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin yapmamı söylediği şekilde yapardım.	①	②	③	④	⑤
23.	Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için girişken olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
24.	Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdadır.	①	②	③	④	⑤
25.	Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.	①	②	③	④	⑤
26.	Derslere dikkatimi vermek benim için çok zordu.	①	②	③	④	⑤
27.	Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
28.	Neyi çalışacağım ya da ödevleri nasıl yapacağım konusunda tercihin bana bırakılmasından hoşlanmazdım.	①	②	③	④	⑤
29.	Problemleri başkalarından önce çözmekten ve soruları onlardan önce yanıtlamaktan hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
30.	Sınıf etkinliklerini ilginç bulurdum.	①	②	③	④	⑤

① Kesinlikle Katılmıyorum ☹	② Katılmıyorum	③ Kararsızım 😐	④ Katılıyorum	⑤ Kesinlikle Katılıyorum ☺

31.	Ders içeriği ile ilgili yeni fikir üretmekten hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
32.	Derslere devam ederek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestiğim anlar olmuştur.	①	②	③	④	⑤
33.	Dersler bana birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan bir takımın parçası olduğum hissini verirdi.	①	②	③	④	⑤
34.	Öğrenciler, ders projeleri ile ilgili öğretmenleri tarafından daha yakından takip edilmelidir.	①	②	③	④	⑤
35.	Sınıfta öne geçebilmek için, diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gereklidir.	①	②	③	④	⑤
36.	Dersle ilgili her konuya mümkün olduğunca çok katılmaya çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
37.	Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerim vardı.	①	②	③	④	⑤
38.	Yalnızca dersi geçmeme yetecek kadar çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
39.	Derslerin bir önemli yanı da diğer kişilerle geçinmeyi öğrenmekti.	①	②	③	④	⑤
40.	Derste tuttuğum notlar öğretmenin sınıfta anlattıklarının hemen hemen hepsini içerirdi.	①	②	③	④	⑤
41.	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemliydi.	①	②	③	④	⑤
42.	İlgi çekici bulsam da bulmasam da tüm ödevlerimi iyi yapardım.	①	②	③	④	⑤
43.	Eğer konuyu sevmişsem, o konu hakkında kendim daha çok şey öğrenmeye çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
44.	Sınavlar için çok yoğun çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
45.	Konuyu öğrenmenin öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çabası olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
46.	İyi organize edilmiş dersleri tercih ederdim.	①	②	③	④	⑤
47.	Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi yapardım.	①	②	③	④	⑤
48.	Ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlardım.	①	②	③	④	⑤
49.	Kendi öğrenme hızımda çalışabileceğim derslerden hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
50.	Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederdim.	①	②	③	④	⑤
51.	Anlamadıkları bir şey olduğunda diğer öğrencilere yardım etmek isterdim.	①	②	③	④	⑤
52.	Öğrencilere, sınavlarda tam olarak hangi konulardan sorumlu olacakları açıkça belirtilmelidir.	①	②	③	④	⑤
53.	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterdim.	①	②	③	④	⑤
54.	Yapılması zorunlu olan ödevleri de zorunlu olmayanlar kadar iyi yapardım.	①	②	③	④	⑤
55.	Bir şeyi anlamadığımda, onu kendim öğrenmeye çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
56.	Derslerde, yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırdım.	①	②	③	④	⑤
57.	Ders içerisinde küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırdım.	①	②	③	④	⑤
58.	Öğretmenlerimin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi hoşuma giderdi.	①	②	③	④	⑤
59.	Öğretmenlerimin yaptığım iyi işlerde beni daha fazla takdir etmelerini isterdim.	①	②	③	④	⑤
60.	Sınıfta genellikle ön sıralarda otururdum.	①	②	③	④	⑤

EK-4 Grasha Öğretme Stilleri Envanteri

Sayın Öğretmen,

Bu veri toplama aracı, sahip olduğunuzu düşündüğünüz öğretme stillerinize yönelik tercihlerinizin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sizden ilgili her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; eğer kesinlikle katılmıyorsanız ①'i, katılmıyorsanız ②'yi, kararsızsanız ③'ü, katılıyorsanız ④'ü, kesinlikle katılıyorsanız ⑤'i işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız. Maddelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur; vereceğiniz yanıtlar kişiden kişiye değişebilir. Yanıtlarınızın, sizin gerçek düşüncelerinizi yansıtması çok önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, hiçbir kişi veya kuruma açıklanmayacaktır. Yanıtlarınızı, bu okulda İngilizce öğretimine ilişkin genel tutum ve duygularınızı düşünerek veriniz. Sizden ya adınız ve soyadınızı belirtmeniz ya da iki sözcüklü rumuz istenmektedir. Bunun nedeni hem öğrenme ve öğretme stilleri ile ilgili olarak iki ayrı formları karşılaştırabilmek hem de kendinize ilişkin verilere ilişkin sonuç almak istemeniz halinde bilgi verebilmeyi sağlamaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Rumuz/Ad Soyad:	**Cinsiyet :** ①Kadın ②Erkek	**Mesleki kıdeminiz:** .....yıl
Okulunuzun Adı:	**Mezun olduğunuz Üniversite/Fakülte: ...../.....**	

① ☹ **Kesinlikle Katılmıyorum**	② **Katılmıyorum**	③ **Kararsızım** 😐	④ **Katılıyorum**	⑤ ☺ **Kesinlikle Katılıyorum**

		① ☹	②	③ 😐	④	⑤ ☺
1.	Gerçekler, kavramlar ve kurallar öğrencilerin edinmesi gereken en önemli şeylerdir.	①	②	③	④	⑤
2.	Sınıfımdaki öğrenciler için yüksek standartlar belirlerim.	①	②	③	④	⑤
3.	Söylediklerim ve yaptıklarım, öğrencilerin konular hakkında düşünmesini sağlayacak biçimde model oluşturur.	①	②	③	④	⑤
4.	Hedeflerim ve öğretim yöntemlerim öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eder.	①	②	③	④	⑤
5.	Öğrenciler verdiğim projeler üzerinde genellikle benden çok az yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
6.	Bilgilerimi ve deneyimimi öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	①	②	③	④	⑤
7.	Öğrencilerimin performansları yetersiz olduğunda olumsuz geribildirim veririm.	①	②	③	④	⑤
8.	Öğrencileri verdiğim örneğin benzerini ya da daha iyisini vermeleri için cesaretlendiririm.	①	②	③	④	⑤
9.	Bireysel ya da grup projelerini yaparken, çalışmalarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda öğrencilerime danışmanlık yapmak için zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
10.	Dersteki etkinlikler, içerikle ilgili konularda öğrencilerin kendi görüşlerini geliştirmeleri yönünde onları cesaretlendirir.	①	②	③	④	⑤
11.	Bir konu hakkında söylediklerim, öğrencilerin o konuyla ilgili daha geniş bir bakış açısı kazanmaları bakımından önemlidir.	①	②	③	④	⑤
12.	Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlayabilirler.	①	②	③	④	⑤
13.	Öğrencilere genellikle dersin içeriğini daha iyi kavramaları için neyi nasıl yapmaları gerektiğini gösteririm.	①	②	③	④	⑤
14.	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için küçük grup tartışmaları yaptırırım.	①	②	③	④	⑤
15.	Öğrenciler kendilerinin yönettiği bir öğrenme yaşantısı tasarlarlar.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğrencilerin bu dersten, bu alandaki yapılacak ileriki çalışmalar için hazır şekilde ayrılmalarını isterim.	①	②	③	④	⑤
17.	Öğrencilerin neyi ve nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda açıklama yapmak benim sorumluluğumdadır.	①	②	③	④	⑤
18.	Konu ile ilgili bazı noktaların açıklanması için sık sık kişisel deneyimlerimden örnekler veririm.	①	②	③	④	⑤
19.	Öğrencilerin ders projeleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarını; sorular sorarak, yeni seçenekler göstererek ve alternatif çözüm yolları önererek yönlendiririm.	①	②	③	④	⑤
20.	Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek benim için önemli bir hedeftir.	①	②	③	④	⑤
21.	Anlatım yöntemi girdiğim derslerin önemli bir bölümünü oluşturur.	①	②	③	④	⑤
22.	Derste verdiğim ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini oldukça net bir şekilde açıklarım.	①	②	③	④	⑤
23.	Öğrencilerime sık sık çeşitli kural ve kavramlardan nasıl yararlanabileceklerini gösteririm.	①	②	③	④	⑤
24.	Ders etkinlikleri yoluyla, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve girişimde bulunmaları için onları cesaretlendiririm.	①	②	③	④	⑤
25.	Öğrenciler derslerin öğretme kısmında da sorumluluk alırlar.	①	②	③	④	⑤
26.	Bazı konularda ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmede genellikle deneyimlerimden yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
27.	Bu dersin, başarmak istediğim belirli amaç ve hedefleri vardır.	①	②	③	④	⑤
28.	Öğrenciler performansları ile ilgili benden sıkça sözlü ve yazılı dönütler alırlar.	①	②	③	④	⑤
29.	Derste neyi nasıl öğretmek gerektiği konusunda öğrencilerimin tavsiyelerini dinlerim.	①	②	③	④	⑤
30.	Öğrenciler, bireysel veya grup ödevlerini yaparken ödevi bitirme hızlarını kendileri belirlerler.	①	②	③	④	⑤
31.	Öğrenciler beni, onların ihtiyacı olan gerçekleri, kuralları ve kavramları dağıtan "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.	①	②	③	④	⑤
32.	Öğrencilerin bu derste yapmalarını istediklerime ilişkin beklentilerim eğitim programında açık bir şekilde tanımlanmıştır.	①	②	③	④	⑤
33.	Zamanla, çoğu öğrenci dersin içeriği hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	①	②	③	④	⑤
34.	Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	①	②	③	④	⑤
35.	Öğretime olan yaklaşımım, çalışanlarına görev ve sorumluluk veren bir grup yöneticisiyle benzerdir.	①	②	③	④	⑤
36.	Bu derste benim zaman ayırabileceğimden daha fazla konu bulunmaktadır.	①	②	③	④	⑤
37.	Standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin gereksinim duydukları konuyu geliştirmelerine yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
38.	Öğrenciler beni düşünce ve davranışlarındaki problemleri düzeltmek için birlikte çalıştıkları "antrenör" olarak tanımlayabilirler.	①	②	③	④	⑤
39.	Öğrencilerime derste başarılı olabilmeleri için çok fazla kişisel destek ve cesaret veririm.	①	②	③	④	⑤
40.	Öğrencilerin gereksinim duyduklarında hazır olabilecek bir kaynak kişi olma rolünü üstlenirim.	①	②	③	④	⑤