Turkish Journal of Educational Studies, 2 (3) Ekim 2015 TURK-JES

Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi (Ankara İli, Haci Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği)

A Study To Identify Learning Styles Of Secondary Education Students (Ankara Province, Hacı Ömer Tarman Anatolian High School Sample)

Pınar BİLASA
Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Teknikokullar/Beşevler/ANKARA

Özet

Araştırmanın genel amacı öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, evde internet ve çalışma odasının bulunması, destek eğitimi alma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi 9.sınıfta öğrenim gören 156 öğrenci oluşturmaktadır. Tüm 9. Sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Otrar (2006) tarafından geliştirilen 99 maddelik, "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskall Wallis H testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal etkileşimle çalışma tercihlerinin yüksek olduğu, dokunsallık, görsellik öğrenme stilinin işitsel stile göre daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sebatkârlık tercihlerinin yüksek olduğu, otorite eşliğinde çalışmayı tercih etmedikleri ve daha çok öğleden sonra ya da akşamları çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stilleri, orta öğretim

Abstract

General objective of the study is to identify students' learning styles. Within the scope of this purpose, it is researched if the learning styles of the students differ considerably according to gender, parents' educational background, having a study room and internet access, and taking supportive courses variables. Target population of the study comprises of 156 students who study at 9th grade of Hacı Ömer Tarman Anatolian High School in 2015-2016 educational year spring term. In

the research, all 9th grade students are included in the study, sampling is not done. "Marmara Learning Styles Scale" which is developed by Otrar (2006) and consists of 99 entries is used to identify learning styles of the students. Packaged software is utilized in analyzing the data and; arithmetic mean, independent samples t-test, Mann Whitney U test, Kruskall Wallis H test and one-way analysis of variance are applied. Results of the study indicates that students prefer learning with social interaction, tactile and visual learning comparing to the auditory learning. It is also observed that students' preferences of perseverance are high, they don't like to study in company with an authority figure and they would rather study in the afternoon or in the evening.
Keywods: Learning, learning styles, secondary education

1. Giriş

Her insanın farklı şekilde öğrendiğini savunan öğrenme stilleri kavramı çok eski zamanlara dayansa da son yarım yüzyılda bilimsel olarak tanımlanan ve hakkında çeşitli envanterler geliştirilerek üzerine araştırmalar yapılan önemli konulardan biri olmuştur. İlk olarak Amerika'da 1960'lı yıllarda bilimsel olarak ortaya çıkan öğrenme stilleri kavramı, birçok araştırmacı tarafından her kişinin kendine özgü öğrenme tercihlerinin olduğu fikrinden hareketle çeşitli teorilerle geliştirilmiştir. Yurt dışında 1990'lı yıllardan itibaren okullara girmeye başlayan bu kavram, Türkiye'de 2000'li yıllarda okullarda üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiştir. Bunun başlıca sebeplerinden biri öğrenci merkezli eğitim anlayışının giderek yaygınlaşması olarak kabul edilebilir. Eğitim sisteminde denenen pek çok uygulamaya rağmen en son gelinen nokta her bireyin birbirinden farklı olduğunun kabul edilmesidir.

Ekici'ye göre (2003); "eğitim öğretim faaliyetlerinin esas amacı bireyde olumlu yönde davranış değiştirmek olduğundan öğrenme stillerinin dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır." Öğrenme bireysel bir etkinlik olduğu için bireysel farklılıklara tabidir. Dolayısıyla bu durum kişilerin kendilerine özgü öğrenme stillerinin ya da tercihlerinin oluşmasına

sebep olmaktadır. Bu da eğitim öğretim ortamının bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme stillerinin çeşitli teorisyenler tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Örneğin Keefe (1979), öğrenme stillini "çevreyle etkileşime dayandırarak; öğrencinin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve çevresine yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin tümü" şeklinde tanımlamıştır. Öğrenme stillerini bireylerin yaşantıları doğrultusunda şekillendiğine ve bireylere özgü olduğuna vurgu yapan Keefe'nin kendinden sonraki pek çok araştırmacıya da kaynaklık ettiği söylenebilir. Kolb'a göre (1984, s. 65) bireyin yaşadığı olaylar aldığı kararları ve seçimleri etkilemektedir. Böylece insanlar yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendi kişiliklerini oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla her insanın kendine özgü bir öğrenme stilinin olması oldukça doğaldır. Jonassen ve Grabowski, (1993, s. 232) ise "öğrenme stili, bireyin bilgiyi işleme tercihlerini, algılamalarını ifade eder" şeklinde bir tanımlamayla öğrenme stillini açıklamışlardır.

Yapılan çeşitli öğrenme stili tanımlarıyla birlikte pek çok ta öğrenme stili modelinin geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu modelleri sahip oldukları yaklaşımlar açısından gruplandırmak ta yarar vardır.. Bu çerçevede öğrenme stilleri modelleri; bireye odaklı modeller, eğitim programlarının planlanması-öğretim sürecinin yapılandırılmasında kullanılan modeller ve kişilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için kullanılan anahtar elementlerin tanımlanmasında kullanılan modeller olarak gruplandırmak mümkündür (Bilasa, 2014, s. 208-218). Genellikle teorisyenlerin adlarıyla anılan öğrenme stillerinden Tony Gregorc, Jung, Myers-Briggs öğrenme stili modelleri bireye odaklanan kendini tanıma kategorisinde, Bernice

McCarthy, Kathleen A. Butler öğrenme stili modelleri eğitim programlarının planlanması ve öğretim süreci kategorisinde, Rita Dunn ve KenDunn ile Marie Carbo öğrenme stili modelleri tanı koyma kategorisinde yer almaktadır (Brant, 1990, s. 10). Bu modellerden başka oldukça fazla sayıda model olduğu bilinse de, literatürde daha çok adı geçen bu modellerin ana noktasının; bireyin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmasına imkân sağlaması ve daha akılcı, daha nitelikli ve kalıcı öğrenmelerin sağlanmasına fırsat vermesi olduğu söylenebilir.

Öğrenme stili modellerinden Dunn ve Dunn'ın geliştirdiği öğrenme stili modeli pratiğe yönelik olarak okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğer modellerden çok daha fazla alternatif sunmaktadır. Bu modelin öğrenme stillerine bakış açısı şöyledir; öğrencileri, öğretmenleri, öğretim malzemelerini, sınıf ortamının organizasyonunu yeniden düzenlemek mümkündür. Her bireyin kendine özgü biyolojik ve gelişimsel özellikleri vardır. Bu da kişinin bilgi, beceri edinme ve öğrenme yolunu etkilemektedir. Öğrencilerin birbirlerinden farklı olarak öğrendiğini bütün eğitimciler kabul etmektedir. Eğer öğrenme ortamı öğrencinin öğrenme özelliklerine uygun olacak şekilde organize edilirse, öğrenmenin kalitesi ve miktarı artmaktadır (Bayraktar ve Otrar, 2007, s. 144). Bu modelde yirmi bir element vardır. Bu elementler sınıflandırıldığında yakın çevre (ses, ışık, sıcaklık, ve eşya/oturma takımları), edinilmiş duygusallık (motivasyon, istikrar, sorumluluk–uyum ya da uyumsuzluk- kendi düşüncelerini gerçekleştirmek için olanak ve yapıları düzenlemek), sosyal tercihler (yalnız, çiftle, küçük bir grupla, ekibinin bir parçası olarak ya da bir meslektaşla bir yetişkin otorite ile en iyi öğrenmek), fizyolojik özellikler (güçlü algı, gün içindeki enerji seviyeleri ve öğrenmek için ihtiyaç duyulan hareket veya kapasite) ve beyne işleme tercihleri (global/analitik, sağ/sol ve

tepkisel/derin düşünen) olarak sınıflandırılmaktadır (Dunn&Dunn, 1993, s. 7-12).

Otrar tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği"nde de Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli temel alınmıştır. Bu konuyla ilgili olarak yapılan taramalarda bu ölçek aracılığıyla yapılmış pek çok tez ve makale çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmaların bazılarında benzer, bazılarında ise farklı değişkenler kullanılarak orta öğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin tespit edilmeye çalışmıştır. Örneğin Şimşek (2007) tarafından yapılan "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi" adlı doktora tez çalışmasında öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okul olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerinin, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya göre birkaç alt boyut dışında manidar bir farklılık göstermediği, okul öncesi eğitim alıp almamaya göre birkaç alt boyutta anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Keleşoğlu (2011) tarafından yapılan "Öğrenme Stilleri, Akademik Özyeterlik, Seviye Belirleme Sınavı Puanları ve Öğrenci Özellikleri Değişkenlerinin Lise 1. Sınıf Akademik Başarısını Yordama Gücü Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ise yine Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden de yararlanılmıştır. Buna göre cinsiyete göre sosyal etkileşim, baba öğrenim durumuna göre görsellik ve dokunsallık, evlerinde kendisine ait oda, bilgisayar ve interneti olan öğrencilerin sebat stil tercihlerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Peker ve Aydın (2003) yaptığı Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri adlı araştırmalarında, 2002-2003 öğretim yılı

Sivas merkezdeki Fen Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi ve Selçuk Anadolu Lisesi'nde okuyan ve matematik dersi alan ikinci sınıf 367 öğrencinin öğrenme stilini belirlemeye çalışmışlardır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Kolb öğrenme stili envanterinin Türkiye'de uygulanabilirliğine yönelik yapılan araştırmada bireylerin tek bir öğrenme stiline değil, farklı öğrenme stillerine sahip oldukları sonucuna varılmş, öğrencilerin yarıdan fazlasının ikinci tip öğrenen, çeyreğinden biraz fazlasının üçüncü tip öğrenen ve çok az bir kısmının birinci tip ve dördüncü tip öğrenen oldukları belirlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen araştırmalarda çoğunlukla kullanılan ölçeğin geliştirilmesi, akademik öz yeterlilik ve akademik başarı, farlık lise türündeki öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi şeklinde çalışmaların yapılmasına karşın, belli bir sınıfa yönelik öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesi konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada da 9.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretimde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ortaya koyarak cinsiyet, anne ve baban öğrenim durumları, evde internet ve kendilerine ait çalışma odasının bulunma durumu, destek eğitim alma değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri nedir?

2. Öğrencilerin öğrenme stilleri;

- Cinsiyetlerine,
- Anne ve baba öğrenim durumuna,
- Kendine ait çalışma odası olma durumuna,
- Evde internetin olma durumuna,
- Destek eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara'nın Çankaya ilçesine bağlı Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi 9.Sınıfta okuyan 156 öğrenci ve "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar,1984, s. 83). Araştırmada bu modele uygun şekilde ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri farklı değişkenler aracılığıyla incelenmiştir.

2.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yılında Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesindeki 9.sınıfta öğrenim gören toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem alınmamıştır. Bu öğrencilerin belirlenmesinin başlıca nedeni 9. Sınıflara yönelik olarak 17 Mart 2015 tarihinde "Öğrenme Stilleri" konusunda araştırmacı tarafından seminer verilmesidir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen anketle; öğrencilerin cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, kendilerine ait çalışma odası olup olmama durumu, internet imkânına sahip olup olmama durumu, destek eğitimi alıp almama durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için beşli likert tipinde kendini rapor etmeye (self-report) dayalı Dunn'un öğrenme stili kuramına uygun olarak hazırlanan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (OSO-M) kullanılmıştır. Ölçek Otrar (2007) tarafından 909 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma ile geliştirilmiştir. Faktör analizi surecinde sekiz faktörde toplanan ölçeğin 99 maddesi bulunmaktadır. Bu faktörler sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik analizlerinde iç tutarlık için yapılan analizlerde Cronbach's Alpha katsayısı maksimum 0,95 olarak hesaplanmış, test tekrar test korelasyonları ise $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Otrar, 2007, s. 1391).

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında kodlanarak araştırmanın amaçları doğrultusundan uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmiştir. İfadeler "Tamamen Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Hiç Katılmıyorum 1" şeklinde puanlanmış ve olumlu ifadelerin puanlanmasında bu şekilde kullanılmıştır. Olumsuz tutumları yansıtan 9, 71, 79, 88, 42, 50, 95, 74, 81, 86, 12, 28, 44, 52, 61, 90, 62, 70, 77 maddeler ise ters puanlanmıştır. Puan aralıkları ise 1-1,79=kesinlikle katılmıyorum, 1,80-2.59=katılmıyorum, 2.60-3.39=kararsızım, 3.40-4.19=katılıyorum, 4.20-5.00=kesinlikle katılıyorum olarak kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dağılımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Daha sonra diğer bulgular; araştırmanın amaçlarına göre değerlendirilmiştir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	*n*	%
Kız	83	53,2
Erkek	73	46,8
	156	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 53,2'si kadın, % 46,8'i ise erkektir. Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Aşağıda verilen tabloda öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına göre dağılımlarını görmek mümkündür.

Tablo 2. Öğrencilerin Anne-Babaların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Annelerin eğitim durumları		Babaların eğitim durumları	
	n	%	*n*	%
İlkokul	8	5,1	4	2,6
Ortaokul	6	3,8	10	6,4
Lise	53	34,0	45	28,8
Üniversite	70	44,9	64	41,0
Lisansüstü	19	12,2	33	21,2
Toplam	156	100,0	156	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çoğunluğu (% 44,9) ve babaların çoğunluğu (% 41,0) üniversite mezunudur. Bunu lise, lisansüstü eğitim ve ilkokul izlemektedir. Babaların % 21,2'si, annelerin ise % 12,2'si lisansüstü eğitim düzeyinde eğitim almışlardır. Anne babaların oldukça az bir kısmı ilkokul düzeyinde eğitim durumuna sahiptir.

Tablo 3'te öğrencilerin çalışma odası ve evde internet imkânına sahip olma durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Çalışma Odasına ve Evde İnternete Sahip Olma Durumları

Öğrencilerin	Oda Durumu		İnternet Durumu	
	n	*%*	*n*	*%*
Var	146	93,6	148	94,9
Yok	10	6,4	8	5,1
Toplam	156	100,0	156	100,0

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin % 93,6'sının odasının olduğu, % 6,4'ünün odasının olmadığı, % 94,0'unun evde internet imkânına sahip olduğu, % 5,1'inin ise bu imkâna sahip olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin evinde oda ve internet imkânına sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin destek eğitimi alma durularına göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Destek Eğitimi Alma Durumları

Destek eğitim	*n*	*%*
Evet	57	36,5
Hayır	99	63,5
Toplam	156	100,0

Tablo 4'e göre öğrencilerin % 36,5'i ders dışı destek eğitimi almakta, % 63,5'i ise destek eğitimi almamaktadır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin destek eğitimi almadığı söylenebilir.

3.1. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

Öğrencilerin öğrenme stilleri ölçekte yer alan 8 alt boyut dikkate alınarak ele alınmıştır. Bu boyutlar: "Sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman, sebat"tır. Öğrencilerin sosyal

etkileşime yönelik ortalama puanı 3,07 bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin sosyal etkileşimle çalışma tercihinin kararsızım düzeyinde olduğunu göstermektedir. Dokunsallık stili ortalamasının 3,38, görsellik stili ortalamasının 3,45, işitsellik stili ortalamasının ise 2,89 olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin görsellik ve dokunsallık öğrenme stillerini işitsellik stiline göre daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Aydınlatma stili ortalaması ise 3,20, sebat stili ortalaması ise 3,29'dur. Son olarak otorite ($\overline{X}$ =2,97) ve zaman ($\overline{X}$ =2,89) stillerinin diğer stillere göre düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin otorite eşliğinde çalışma tercihlerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyet dağılımına göre öğrenme stilleri açısından farklılaşma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerinin ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin elde edilen veriler Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Öğrenme Stilleri

					Levene Test		t - Test	
Cinsiyet	*n*	$\overline{X}$	*SS*	*sd*	*F*	*p*	*t*	*p*
Kız	83	3,10	0,34	154	0,63	0,831	0,445	0,657
Erkek	73	3,13	0,44					

Tablo 6'da görüldüğü gibi levene testi sonuçlarına göre dağılımın normal olduğu belirlendiği için, yapılan bağımsız gruplar t testi sunucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t_{154}= 0,445; p>0,05). Buna göre öğrencilerin cinsiyetlerinin öğrenme stilleri tercihlerini etkilemediği söylenebilir.

Cinsiyete göre öğrenme stillerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise kız ($\overline{X}$ = 3,10) ve erkek ($\overline{X}$ =3,13) öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Alt Boyutlar)

Alt boyut						Levene Test		t - Test	
	n		$\overline{X}$	*SS*	*sd*	*F*	*p*	*t*	*p*
Sosyal Etkileşim	Kız	83	3,06	0,42	154	0,486	0,487	0,426	0,671
	Erkek	73	3,09	0,48					
Dokunsallık	Kız	83	3,46	0,60	154	0,034	0,854	1,748	0,082
	Erkek	73	3,29	0,60					
Görsellik	Kız	83	3,52	0,54	154	0,877	0,351	1,835	0,068
	Erkek	73	3,37	0,49					
Aydınlatma	Kız	83	3,35	0,80	154	2,734	0,100	2329,50 (U)**	0,006*
	Erkek	73	3,02	0,63					
Otorite	Kız	83	2,98	0,53	154	0,109	0,742	0,401	0,689
	Erkek	73	2,95	0,67					
İşitsellik	Kız	83	2,83	0,56	154	0,144	0,705	1,293	0,198
	Erkek	73	2,95	0,55					
Zaman	Kız	83	2,81	0,71	154	0,694	0,406	1,303	0,195
	Erkek	73	2,98	0,95					
Sebat	Kız	83	3,26	0,67	154	0,306	0,581	0,549	0,584
	Erkek	73	3,32	0,65					

* p< 0.05 anlamlı

** (U) = Mann Whitney U testi

Tablo 7'de görüldüğü gibi levene testi sonuçlarına göre dağılımın normal olduğu boyutlarda yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bayraktar ve Otrar (2007), tarafından 828 (339 kız, 489 erkek) ortaöğretim öğrencisi üzerinde yapılan "Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma: Rize İli Örneği" adlı makale çalışmasında da öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum örneklem farklılıkları ile ya da farklı kültürlerdeki kız erkek rollerinin benzeşik olmaması ile açıklanmıştır.

Ortalamalara bakıldığında ise cinsiyete göre tüm alt boyutlarda her iki grup ta işitsellik alt boyutunun $\overline{X}$ = 2,83 en az, en yüksek görsellik alt boyutunun $\overline{X}$ =3.52 katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum kızların ($\overline{X}$ = 3,52), erkeklere göre ($\overline{X}$ = 3,37) görsellik öğrenme stilini daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Bayraktar ve Otrar (2007)'ın araştırma makalesi ile örtüşmektedir. Araştırmada cinsiyetler arasında görsellik alt boyutunun dışında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Söz konusu farklılık da kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme sürecinde daha fazla görsellik öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Aydınlatma boyutunda ise dağılımlar normal olmadığı için Mann Whitney U testi yapılmıştır (AydınlatmaU= 2329,50, p<0,05). Buna göre öğrencilerin aydınlık yerde çalışma tercihlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin, anne-babaların öğrenim durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda da verilmiştir.

Tablo 8.Annelerin Öğrenim Durumuna Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

Anne Eğitim	*n*	*Sıra Ort.*	*K.W.H.*	*p*
İlkokul	8	92,75		
Ortaokul	6	90,42		
Lise	53	76,27	1,526	0,822
Üniversite	70	76,75		
Lisansüstü	19	81,39		

Tablo 8'de görüldüğü gibi annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri, Kruskall Wallis H testi ile karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (x^2= 1,526; p>0,05). Buna göre öğrencilerin öğrenme stillerinde annenin eğitim durumunun önemli bir

değişken olmadığı söylenebilir. Topuz ve Karamustafaoğlu (2013)'nun Gregorc Öğrenme Stilleri Envanterini kullanarak 359'u bayan, 165'i erkek olmak üzere toplamda 524 kişi üzerinde yaptıkları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları" adlı araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacılar öğrenme stilleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir ($F_{(3,520)}$=1,778, p=0,150). Gürpınar, Batı ve Tetik (2011, s. 26)'in Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanarak yaptıkları Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi adlı araştırmalarında bireylerin öğrenme stilleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir (p=0,792).

Ancak araştırmacılara göre bu bulguların aksine Seven, Bağcivan, Kılıç ve Açıkel (2012, s. 132)'in Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanarak yaptıkları Hemşirelik "Yüksek Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Ders Başarıları İle İlişkisinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında elde edilen bulgularda sadece anne eğitim durumu ile öğrencilerin öğrenme stilleri istatistiksel açıdan anlamlı (p=0.015) bulunmuştur. Araştırmacılara göre anne eğitimi düşük olan öğrencilerin akademik başarıları, diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre ise böyle bir farklılığın olmamasının nedenin örneklem grubundan veya grubun özelliklerinin öğrenme stillerini etkilememesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme Stilleri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar		*n*	*Sıra Ort.*	*K.W.H.*	*p*
Sosyal Etkileşim	İlkokul	8	64,25	2,188	0,701
	Ortaokul	6	78,83		
	Lise	53	74,72		
	Üniversite	70	83,74		
	Lisansüstü	19	75,66		
Dokunsallık	İlkokul	8	92,50	1,757	0,780
	Ortaokul	6	83,92		
	Lise	53	73,02		
	Üniversite	70	80,03		
	Lisansüstü	19	80,55		
Görsellik	İlkokul	8	102,81	3,481	0,481
	Ortaokul	6	89,17		
	Lise	53	79,05		
	Üniversite	70	76,76		
	Lisansüstü	19	69,79		
Aydınlatma	İlkokul	8	74,81	1,263	0,868
	Ortaokul	6	59,17		
	Lise	53	79,42		
	Üniversite	70	79,13		
	Lisansüstü	19	81,29		
Otorite	İlkokul	8	71,56	1,338	0,855
	Ortaokul	6	68,33		
	Lise	53	81,81		
	Üniversite	70	76,01		
	Lisansüstü	19	84,58		
İşitsellik	İlkokul	8	99,94	2,904	0,574
	Ortaokul	6	92,08		
	Lise	53	74,34		
	Üniversite	70	77,36		
	Lisansüstü	19	80,97		
Zaman	İlkokul	8	89,00	1,704	0,790
	Ortaokul	6	93,50		
	Lise	53	79,97		
	Üniversite	70	74,55		
	Lisansüstü	19	79,79		
Sebat	İlkokul	8	83,94	6,235	0,182
	Ortaokul	6	101,08		
	Lise	53	66,84		
	Üniversite	70	83,26		
	Lisansüstü	19	84,05		

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutları açısından da, annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir (p>0,05). Buna göre anne eğitim durumunun genel olarak öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna karşın Gül (2011, s. 123-141)'ün Marmara Öğrenme Stilleri Ölceği" kullanarak yaptığı "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında dokunsallık (F=2,427; p=0,047) ve zaman (F=5,539; p=0,039) alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmuştur. Özellikle eğitim durumu yükseldikçe öğrenme stilleri tercihlerinin düştüğüne dikkat çeken Gül bu durumun araştırma grubundan kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada da öğrencilerin öğrenme stil tercihleri üzerinde anne eğitim durumunun tamamen grubun özelliğinden dolayı etkili olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 10.Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri

Baba Eğitim	*n*	*Sıra Ort.*	*K.W.H.*	*p*
İlkokul	4	113,50		
Ortaokul	10	80,70		
Lise	45	79,68	3,551	0,470
Üniversite	64	73,23		
Lisansüstü	33	82,21		

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stilleri, babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (x^2=3,551; p>0,05). Buna göre baba eğitim durumunun da genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Yine Topuz ve Karamustafaoğlu (2013)'nun araştırma sonucu bu sonucu desteklemektedir. Araştırmacılara göre öğrenme stilleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3,520)}$=1,103, p=0,347). Bu durum baba eğitim durumunun öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 11. Babaların Öğrenim Durumuna Göre Öğrenme Stilleri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar		*n*	*Sıra Ort.*	*K.W.H.*	*p*
Sosyal Etkileşim	İlkokul	4	105,38	4,027	0,701
	Ortaokul	10	62,35		
	Lise	45	81,07		
	Üniversite	64	81,41		
	Lisansüstü	33	70,98		
Dokunsallık	İlkokul	4	78,25	0,784	0,941
	Ortaokul	10	89,05		
	Lise	45	75,83		
	Üniversite	64	79,59		
	Lisansüstü	33	76,86		
Görsellik	İlkokul	4	99,25	0,996	0,910
	Ortaokul	10	80,95		
	Lise	45	78,99		
	Üniversite	64	77,73		
	Lisansüstü	33	76,06		
Aydınlatma	İlkokul	4	90,75	5,676	0,225
	Ortaokul	10	68,50		
	Lise	45	68,01		
	Üniversite	64	80,48		
	Lisansüstü	33	90,50		
Otorite	İlkokul	4	81,63	0,399	0,983
	Ortaokul	10	74,50		
	Lise	45	77,04		
	Üniversite	64	80,97		
	Lisansüstü	33	76,53		
İşitsellik	İlkokul	4	94,38	3,095	0,542
	Ortaokul	10	87,60		
	Lise	45	77,12		
	Üniversite	64	72,77		
	Lisansüstü	33	86,80		
Zaman	İlkokul	4	102,75	3,052	0,549
	Ortaokul	10	80,25		
	Lise	45	81,02		
	Üniversite	64	72,15		
	Lisansüstü	33	83,91		
Sebat	İlkokul	4	79,38	1,163	0,884
	Ortaokul	10	79,30		
	Lise	45	74,10		
	Üniversite	64	77,98		
	Lisansüstü	33	85,17		

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutları açısından da, babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0,05). Buna göre baba eğitim durumunun da genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna karşın Bakır ve Mete (2014)'nin Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanarak yaptıkları "Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Burdur İli Örneği" adlı araştırma makalelerinde öğrenme stillerini baba eğitim durumuna göre değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda araştırmacılar baba eğitim durumunun öğrenme stili puanları üzerindeki etkisine dayanarak, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini planlarken bu değişken hakkında daha dikkatli olmaları şeklinde bir öneri geliştirmişlerdir.

Öğrencilerin çalışma odası olma durumuna göre öğrenme stillerine bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 12. Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri

Çalışma Odası	*n*	*Sıra Ort.*	*U*	*p*
Var	146	77,49	582,000	0,284
Yok	10	93,30		

Öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma odası olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (U=582,0; p>0,05). Buna göre öğrencilerin çalışma odasının olup olmaması öğrenme stilleri üzerinde önemli bir değişken değildir.

Tablo 13. Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar		*n*	*Sıra Ort*	*U*	*p*
Sosyal Etkileşim	Var	146	77,90	642,500	0,526
	Yok	10	87,25		
Dokunsallık	Var	146	78,73	697,000	0,811
	Yok	10	75,20		
Görsellik	Var	146	77,19	538,500	0,165
	Yok	10	97,65		
Aydınlatma	Var	146	77,72	616,500	0,411
	Yok	10	89,85		
Otorite	Var	146	76,66	461,000	0,051
	Yok	10	105,40		
İşitsellik	Var	146	78,74	694,500	0,797
	Yok	10	74,95		
Zaman	Var	146	77,88	639,000	0,510
	Yok	10	87,60		
Sebat	Var	146	78,52	727,500	0,986
	Yok	10	78,25		

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stilleri alt boyutları dikkate alınarak çalışma odası olma ya olmama açısından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gül'ün (2011) çalışmasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu duruma göre çalışma odasına sahip olma durumunun öğrenme stilleri tercihlerini etkilemediği söylenebilir.

Öğrencilerin evde internete sahip olma durumuna göre öğrenme stillerine bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 14. Evde İnternete Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri

İnternet	*n*	*Sıra Ort.*	*U*	*p*
Var	148	79,66	421,00	0,169
Yok	8	57,13		

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme stilleri, evde internetin olması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

(U=421,0; p>0,05). Buna göre evde internetin olma durumu öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Evde İnternete Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri (Alt Boyutlar)

Alt Boyutlar		*n*	*Sıra Ort*	*U*	*p*
Sosyal Etkileşim	Var	148	79,15	495,500	0,438
	Yok	8	66,44		
Dokunsallık	Var	148	80,19	342,500	0,045*
	Yok	8	47,31		
Görsellik	Var	148	79,09	504,500	0,481
	Yok	8	67,56		
Aydınlatma	Var	148	78,78	551,000	0,742
	Yok	8	73,38		
Otorite	Var	148	79,23	484,500	0,387
	Yok	8	65,06		
İşitsellik	Var	148	79,35	466,000	0,311
	Yok	8	62,75		
Zaman	Var	148	79,49	445,500	0,239
	Yok	8	60,19		
Sebat	Var	148	79,66	420,000	0,166
	Yok	8	57,00		

* p< 0.05 anlamlı

Tablo 15'te görüldüğü gibi evde internetin olması durumuna göre öğrenme stillerinden dokunsallık alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkı ortaya koymak için yapılan Mann Whitney U-Testine göre öğrenme stilleri alt boyutunda dokunsallık (U=342,500; p<0,05) stilinin öğrenciler arasında önemli bir öğrenme stili olduğu söylenebilir. Yani araştırma bulgularına göre evde internet imkânı olan öğrencilerde, olmayan öğrencilere göre dokunsallık öğrenme stilinin daha çok tercih edildiği söylenebilir. Yani internetin öğrencilerin dokunsallık öğrenme stili tercihlerini arttırdığı söylenebilir. Gül'ün (2011) çalışmasında ise görsellik boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (t= 2,710; p<0,01). Söz konusu farklılığın internet aracılığı ile ulaşılan üç boyutlu ve görsel verilerin zenginliğinden kaynaklandığı biçiminde açıklanmıştır. Bu araştırmada dokunsallık boyutunda anlamlı bir fark çıkmasının nedeni envanterde

dokunsallık boyutunun özelliği olarak belirtilen maddeler göz önüne alındığında internetin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği şeklinde açıklanabilir. Karataş (2006, s. 130)'ın yaptığı "Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması" adlı araştırnada deneyim eşliğinde internet temelli öğrenme sisteminde öğrenen öğrencilerin bilgilerinin de kalıcı olduğu, gerek internet temelli öğrenme sisteminin gerekse yüz yüze öğrenme sisteminin birbirlerine göre daha üstün ya da daha zayıf olduğunu söylemenin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu durumda da ana noktası deneyerek öğrenme olan dokunsallık öğrenme stili üzerinde internetin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin destek eğitimi alma durumuna göre öğrenme stillerine bakıldığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 16. Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme Stilleri

Destek Eğitim	*n*	*Sıra Ort.*	*U*	*p*
Evet	57	84,54	2306,000	0,058
Hayır	99	73,29		

Tablo 16'da görüldüğü gibi destek eğitimi alma durumlarına göre öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur (U=2306,0; p>0,05). Buna göre destek eğitimi alma durumunun öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 17. Destek Eğitimi Alma Durumuna Göre Öğrenme Stilleri (Alt Boyutlar)

Alt Boyut						Levene Test		t - Test	
		n	$\overline{X}$	*SS*	*sd*	*F*	*An.Düz. (p)*	*t*	*p*
Sosyal Etkileşim	Evet	57	3,12	0,47	154	0,797	0,373	1,032	0,304
	Hayır	99	3,05	0,43					
Dokunsallık	Evet	57	3,42	0,63	154	1,839	0,177	0,714	0,477
	Hayır	99	3,35	0,58					
Görsellik	Evet	57	3,56	0,51	154	0,258	0,612	2,039	0,043*
	Hayır	99	3,39	0,52					
Aydınlatma	Evet	57	3,12	0,76	154	0,042	0,839	1,041	0,300
	Hayır	99	3,25	0,73					
Otorite	Evet	57	3,08	0,73	154	0,572	0,450	1,844	0,067
	Hayır	99	2,90	0,50					
İşitsellik	Evet	57	2,95	0,60	154	0,719	0,398	0,993	0,322
	Hayır	99	2,85	0,53					
Zaman	Evet	57	3,12	1,02	154	2,378	0,125	2,678	0,008*
	Hayır	99	2,76	0,67					
Sebat	Evet	57	3,40	0,76	154	6,668	0,011*	2453,500(U)**	0,113
	Hayır	99	3,22	0,59					

* p< 0.05 anlamlı

** (U) = Mann Whitney U testi

Tablo 17'de görüldüğü gibi levene testi sonuçlarına göre dağılımın normal olduğu boyutlarda yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stilleri görsellik ve zaman öğrenme stilleri alt boyutlarında destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sebat boyutunda dağılım normal olmadığı için Mann Whitney U testi yapılmıştır (SebatU= 2453,50; p>0,05). Elde edilen verilere göre destek eğitimi alma durumunun öğrencilerin görsellik ve zaman boyutundaki öğrenme stili tercihlerini arttırdıkları söylenebilir. Gül yaptığı araştırma sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra

Gül yaptığı çalışmada; derslerle ilgili yardım alan öğrencilerin dokunsallık (t= 2,990; p=0,003), görsellik (t= 3,151; p=0,002), aydınlatma (t= 0,725; p=0,469) ve zaman (t= 3,061; p=0,02) puanları almayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olarak saptamıştır. Bu çalışmada ise sadece iki boyutta öğrenme stilleri tercihinin fazla olması grubun büyük çoğunluğunun destek eğitimi almamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Öğrenme stilleri bireylerin sahip oldukları yeteneklerin kullanımında bir tercih durumudur. Bu tercih kavramı bazı tanımlarda sık sık ana kavramlardan biri olarak kullanılmaktadır (Çubukçu, 2004, s. 1). Örneğin; Dunn ve Dunn'na göre (1993, s. 2) öğrenme stili, her bireylere göre farklılık gösteren, bireyin yeni bilgilere odaklanmasıyla başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir tercih yoludur. Bu yolda eğer öğrencileri kendilerine öğretilen biçimde öğrenemiyorlarsa, öğrencilerin öğrenme biçimleri dikkate alınarak öğretim yapılmalıdır (Marshall, 1990, s. 62). Bu önemli misyona sahip öğrenme stillerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet açısından dengeli bir dağılım göstermektedir.
2. Öğrencilerin anne ve babalarının yarıya yakını üniversite mezunudur. Bunu lise, lisansüstü eğitim ve ilkokul izlemektedir.
3. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi evinde oda ve internet imkânına sahiptir.

4. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi destek eğitimi almamaktadır.
5. Öğrencilerin sosyal etkileşimle çalışma tercihi orta düzeydedir.
6. Öğrenciler görsellik ve dokunsallık öğrenme stillerini işitsellik stiline göre daha çok tercih etmektedirler.
7. Aydınlatma stili ve sebat stili tercihleri orta düzeydedir.
8. Öğrencilerin otorite eşliğinde çalışma tercihleri düşüktür.
9. Öğrenme stilleri açısından kız ve erkek öğrenciler benzer özellikler göstermektedir.
10. Öğrencilerin aydınlık yerde çalışma tercihleri karasızım düzeyindedir.
11. Öğrencilerin öğrenme stillerinde anne ve babanın eğitim durumu önemli bir etken değildir.
12. Öğrencilerin çalışma odasına sahip olup olmaması öğrenme stillerini etkilememektedir.
13. Evde internet imkânı olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre dokunsallık öğrenme stili daha baskındır. Yani internet öğrencilerin dokunsallık öğrenme stili tercihini arttırmaktadır. Öğrencilerin destek eğitimi almaları ise görsellik ve zaman boyutundaki öğrenme stili tercihlerini arttırmaktadır.

Görüldüğü gibi öğrenme stilleri bireyin kendi öğrenme tercihlerinin farkında olmasını sağlayan önemli bir yoldur. Bireylerin öğrenme stil tercihlerine yönelik farkındalıkları arttıkça akademik başarılarında da doğru orantılı olarak artacaktır. Öğrenme silerli üzerinde farklı değişkenlerin etkili olup olmadığı çoğunlukla çalışma grubunun özelliğine bağlıdır. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıda araştırma önerilerine yer verilmiştir.

4.2. Öneriler

1. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri incelendiğinden benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerin de öğrenim gören öğrenciler üzerinde farklı envanterler kullanılarak ta yapılabilir.
2. Öğrenme stillerinin nasıl geliştirilebileceği derslerde ve gerçek yaşamda nasıl kullanılabileceği konusunda konu alanı uzmanlarıyla okullar arasında işbirliği yapmalıdır.
3. Öğrenme stillerinin ne olduğu ve bilinmesinin yararları konusunda gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere belirli aralıklarla seminerler verilmelidir.
4. Öğrenme stilleriyle ilgili rehberlik servisleri aktif olarak çalışmalar yapmalı, öğrencilere yol göstererek gerek öğrencilere gerekse velilere bilgilendirmelerde bulunulmalıdır.
5. Daha az zamanda daha etkili öğrenmeyi teşvik eden öğrenme stilleri eğitim uygulamalarına, eğitim programlarına akademik başarıyı arttırmak amacıyla girmelidir.

7. Kaynaklar

Bakır, S.& Mete, H. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Burdur İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 15 (3),* 127-145. Erişim linki: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086783/5000080712 Erişim tarihi: 23.07.2015.

Bayraktar C. & Otrar, M. (2007). Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma: Rize İli Örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Sayı 25,* 139-170.

Bilasa, P. (2014). Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı. Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. (3.Baskı). Ed. Sevil Büyükalan Filiz. Ankara: Pegem Akademi.

Brant, R. (1990). On Learning Styles: A Conversationwith Pat Guild. *EducationalLeadership, 48(2).* 1-13. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_brandt2.pdf Erişim: 15.07.2015.

Coffield, F. & Moseley, D. &Hall, E. & Ecclestone, K.(2004). *Learning Styles And Pedagogy in Post-16 Learning A Systematic and Critical Review.* Erişim Linki: http://sxills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf Erişim tarihi: 23.07.2015.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Erişim linki https://pegem.net/dosyalar/dokuman/253.pdf erişim tarihi: 22.07.2015

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

Gül, B. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beşiktaş İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gürpınar, E.& Batı, H. & Tetik, C. (2011). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası, 32.* 18–29. Erişim linki: http://www.academia.edu/1573829/TIP_FAK%C3%9CLTES%C4%B0_%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N_%C3%96%

C4%9ERENME_ST%C4%B0LLER%C4%B0N%C4%B0N_BEL%C4%B0RLENMES%C4%B0 Erişim tarihi: 23.07.2015.

Jonassen D.H. & Grabowski B. L. (1993). *Handbook of IndividualDifferences, Learning, AndInstruction.*New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates, Publeshers.

Karataş, S. (2006). Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenci Başarısı Açısından Karşılaştırılması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (3),* 113-132. Erişim linki: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gefad/article/view/5000078665 Erişim tarihi: 23.07.2015.

Keefe, J.W. (1987). Learning Style TheoryandPractice.Reston, VA: NationalAssociation of Secondary School Principles.

Keleşoğlu, Ş. (2011). Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Marshall, C. (1990). The Power of The Learning Styles Philosophy. *Educational Leadership, 48 (2),* 62.

Otrar, M. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinin (ÖSÖ-M) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,7(3),*1379-1419

Pashler, H.& McDaniel, M.& Rohrer,D& Bjork, R. (2009).Learning Styles Concepts and Evidence. *Psychological Science In The Public Interest. 9(3).* pp.105-119. Erişim Linki: http://www.montana.edu/facultyexcellence/documents/mar7_Pashlerarticle.pdf Erişim tarihi: 02.08.2015.

Peker, M. & Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(14).* 167. Erişim Linki:

http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/viewFile/5000056310/5000053518 Erişim tarihi 17.07.2015

Seven, M.& Bağcivan, G.& Kılıç, S. & Açıkel, C. (2012). Determination of the learning styles of junior nursing students and investigation of the relationship between their learning styles and academic achivement. Gülhane Medical Journal, 54 (2), 129-135. Erişim Linki: http://www.scopemed.org/fulltextpdf.php?mno=19730 Erişim tarihi: 29.07.2015.

Şimşek, Ö. (2007). Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Topuz, F.G.& Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 30-46. Erişim Linki: https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138193-20131220133543-3.pdf Erişim tarihi: 23.07.2015.

Extended Abstract

Learning styles are a case of preference in utilizing capabilities of an individual. That term of “preference” is widely used in some definitions (Çubukçu, 2004: 1). For instance; according to Dunn and Dunn (1993:2), learning style is a way of preference which differs for each individual, starts with focusing on the new information and proceeds with receiving and comprehending information. In this way, if the students can’t manage to learn in as they are instructed; teaching should be done by paying regard to students’ learning styles (Marshall, 1990: 62). The term ‘‘learning styles’’ refers to the concept that individuals differ in regard to what mode of instruction or study is most effective for them. Proponents of learning-style assessment contend that optimal instruction requires diagnosing individuals’ learning style and tailoring instruction accordingly. Assessments of learning style

typically ask people to evaluate what sort of information presentation they prefer (e.g., words versus pictures versus speech) and/or what kind of mental activity they find most engaging or congenial (analysis versus listening), although assessment instruments are extremely diverse. The most common-but not the only-hypothesis about the instructional relevance of learning styles is the meshing hypothesis, according to which instruction is best provided in a format that matches the preferences of the learner (for a ‘‘visual learner,’’ emphasizing visual presentation of information) (Pashler, McDaniel, Rohrer, Bjork, 2009:105).

Many teachers use the most well-known instruments with explicit acknowledgement of the source and a clear idea of why they have chosen a particular model. However, it is also common, particularly on in-service training, management or professional development courses, for participants to analyse their learning styles using an unnamed questionnaire with no accompanying explanation or rationale. In many ways, the use of different inventories of learning styles has acquired an unexamined life of its own, where the notion of learning styles itself and the various means to measure it are accepted without question. Different ideas about learning styles create distinct approaches to identifying the specific attitudes and skills that characterise styles and different measures designed to generalise between learning contexts and types of learner. Evaluating the claims for various models requires an understanding of the psychometric vocabulary that underpins particular constructs and measures of reliability and validity. For example, there are various dimensions to validity: including whether the various test items appear to capture what they set out to measure (face validity) and whether the range of behaviours can be seen to have an impact on task performance (predictive validity). In addition, a number of other types of validity are important, including ecological validity, catalytic validity and construct validity. In addition, there is the frequently overlooked issue of effect size. The notion of reliability is also important because some of the most popular models extrapolate from evidence of reliability to strong assertions of generalisability, namely that learners can transfer their styles to other

contexts or that measures will produce similar results with other types of student. From the latter perspective, observation and interviews may be more likely than instruments to capture some of the broad learning strategies that learners adopt. Those who reject the idea of measurable learning styles consider it more useful to focus on learners' previous experiences and motivation (Coffield, Moseley, Hall Ecclestone, 2004: 2-3).

General objective of the study is to identify students' learning styles. Within the scope of this purpose, it is researched if the learning styles of the students differ considerably according to gender, parents' educational background, having a study room and internet access, and taking supportive courses (getting professional assistance with the school subjects) variables. Target population of the study comprises of 156 students who study at 9^{th} grade of Hacı Ömer Tarman Anatolian High School in 2015-2016 educational year spring term. The point this research covered that school and that grade is because the author has lectured them about efficient learning styles previously. In the research, all 9^{th} grade students are included in the study, sampling is not done. "Marmara Learning Styles Scale" which is developed by Otrar (2006) and consists of 99 entries is used to identify learning styles of the students. Packaged software is utilized in analyzing the data and; arithmetic mean, independent samples t-test, Mann Whitney U test, Kruskall Wallis H test and one-way analysis of variance are applied.

Results of the study indicates that students prefer learning with social interaction, tactile and visual learning comparing to the auditory learning. It is also observed that students' preferences of perseverance are high, they don't like to study in company with an authority figure and they would rather study in the afternoon or in the evening. Besides, as the result of the analyses, it is clear that students' learning styles did not differ considerably according to gender, parents' educational background, having a study room and internet access, and taking supportive courses. Relying on these findings, similar studies can be carried on the students at different grades to identify their learning styles. Moreover, both students and teachers should be lectured occasionally on what learning styles are and what benefits they get to know these.