



SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi



DOI: 10.33689/spormetre.1230051

Geliş Tarihi (Received): 05.01.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 24.05.2023

Online Yayın Tarihi (Published): 31.06.2023

SPOR BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLİ TERCİHLERİ VE ÖZ KONTROLLÜ ÖĞRENME DURUMLARININ AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Bijen Filiz^{1*} , Ayşe Önal¹ 

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, AFYONKARAHİSAR

Öz: Bu çalışmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesinde (SBF) öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme stili tercihleri ve öz kontrollü öğrenme durumlarının akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, SBF’de 2021-2022 akademik yılda öğrenim gören, kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 348 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin bahar dönemindeki akademik not ortalamaları, “Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öz Kontrollü Öğrenme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, öğrencilerin tanımlayıcı bilgileri için frekans ve yüzde analizi; akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihleri düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma; akademik başarı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson kolerasyon katsayısı testi; öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin akademik başarılarını yordama düzeylerini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerine ilişkin ortalamaların orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları ile üst bilişsel işleme ($r=.14$, $p<.05$) ve motivasyon ($r=.14$, $p<.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; üst bilişsel işleme ($\beta=.132$, $p<.01$), motivasyon ($\beta=.166$, $p<.01$) ve rekabetçi öğrenme stili ($\beta=.016$, $p<.01$) akademik başarıyı pozitif yönde, bilişsel işleme ($\beta=-.128$, $p<.01$) ve katılımcı öğrenme stili ($\beta=-.015$, $p<.01$) ise akademik başarıyı negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerde öz kontrollü öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı ve etkilediği; rekabetçi öğrenme stili akademik başarıyı pozitif, katılımcı öğrenme stili ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin öz kontrollü öğrenmeye yönlendirilmelerinin ve öğrenme stillerine göre ders ortamlarını düzenlemenin akademik başarılarını arttıracığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, öz kontrollü öğrenme, akademik başarı, spor bilimleri öğrencisi

THE LEARNING STYLE PREFERENCES AND THE EFFECT OF SELF-CONTROLLED LEARNING STATUS OF SPORTS SCIENCES STUDENTS ON THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract: The aim of this study is to investigate the effects of learning style preferences and self-controlled learning situations of students studying at the Faculty of Sport Sciences (FSS) on their academic achievement. The study group of the research, in which the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used, consisted of 348 volunteer students selected by easy sampling method, studying at FSS in the 2021-2022 academic year. In the study, academic grade averages of the students in the spring term, “Grasha-Riechmann Learning Styles Inventory” and “Self-Controlled Learning Inventory” were used as data collection tools. In the analysis of the data, frequency and percentage analysis for students’ identifying information; arithmetic mean and standard deviation to determine the levels of academic achievement, self-controlled learning and learning style preferences; pearson correlation coefficient test to examine the relationship between academic achievement and sub-dimensions; Multiple linear regression analysis was used to determine the predictive level of self-controlled learning and learning style preferences on their academic achievement. In the study, it was determined that the averages of students’ academic achievement, self-controlled learning and learning style preferences were moderate level. Moreover, it was determined that there was a positive and significant relationship between metacognitive processing ($r=.14$, $p<.05$) and motivation ($r=.14$, $p<.05$) with students’ academic achievement; metacognitive processing ($\beta=.132$, $p<.01$), motivation ($\beta=.166$, $p<.01$), and competitive learning style ($\beta=.016$, $p<.01$) predicted academic achievement positively, cognitive processing ($\beta=-.128$, $p<.01$) and competitive learning style ($\beta=-.015$, $p<.01$) predicted academic achievement negatively. As a result, it is seen that self-controlled learning increases and affects academic achievement in students, competitive learning style affects academic achievement positively and participatory learning style affects it negatively. In this context, it is thought that directing students to self-controlled learning and arranging the course environments according to their learning styles will increase their academic achievement.

Key Words: Learning style, self-controlled learning, academic achievement, sports science student

[†] Sorumlu Yazar: Bijen Filiz, Doç. Dr., E-mail: bijenfiliz@gmail.com

GİRİŞ

Akademik başarı, öğrencilerin eğitim öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşma derecesidir. Bireylerin mesleki ve sosyal yaşamlarına daha nitelikli hazırlanmalarında, geleceklerini şekillendirmelerinde büyük rol oynayan akademik başarı bu özelliği ile aileler ve eğitimciler için üzerinde önemle durulan bir konudur. Akademik başarıyı etkileyen zihinsel, duyuşsal ve çevresel birçok faktörlerden söz etmek mümkündür. Bu faktörlerden biri de bireyin öğrenme hızıdır.

Öğrenmenin en etkili ne şekilde gerçekleşebileceği eğitim araştırmalarında önemli yer tutmaktadır. Bireyin kendi başına yaşayabilmesi için ihtiyaç duyduğu tüm davranışlar öğrenme ürünüdür ve “bilişsel, duyuşsal, psikomotor” olmak üzere üç çeşit olabilir. Benimsenen öğrenme yaklaşımına göre değişse de eğitimciler genel olarak öğrenmeyi “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlamaktadırlar (Erden, 2014: 17). Domjan da öğrenmeyi, “bir davranışın çevresel faktörlerle olan yaşantılar sonucunda kalıcı değişime uğraması” şeklinde tanımlamaktadır (Domjan, 2004: 6). Tanımlarda vurgu yapılan konuların başında “öğrenmenin yaşantı ürünü” olması gelmektedir. Her birey yaşamı boyunca bir şeyler öğrenir ancak bu öğrenmeler herkeste aynı hızda ve düzeyde gerçekleşmez. Her bireyin kişilik özellikleri, zekâsı, deneyimleri ve yaşadığı, iletişimde bulunduğu çevre farklıdır. Bu sebeple öğrenme kişiye özgüdür (Babadoğan, 2000; Can, 2011). Bu durum bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğrenciler farklı yollarla öğrenirler ve bireysel farklılıklar öğrenmeyi etkilemektedir (Kumar ve ark., 2004). Zihinsel gelişim, çalışma yönelimleri, öğrenme yaklaşım ve stilleri öğrenme sürecinde etkili olan bireysel farklılıklar arasında yer almaktadır (Felder ve Brent, 2005). Öğrenmede önemli bireysel farklılıklar içerisinde bulunan öğrenme stili, herhangi bir bilginin, kavramın, becerinin vb. öğrenilmesinde oldukça etkilidir. Bu yüzden eğitim öğretim faaliyetlerinde üzerinde yoğun olarak düşünülen ve tartışılan bir konudur.

Alan yazında farklı tanım ve modellerin olduğu öğrenme stili kavramını Grasha (1996: 4) “bireyin bilgiyi alma, akranları ve öğretmeni ile etkileşimde bulunma ve öğrenme yaşantısına katılmasını etkileyen bireysel özellikleri” şeklinde tanımlamaktadır. Dunn ve Dunn (1986) öğrenme stili kavramında “bireyin öğrenmeye yönelik tercihlerine”; Yıldız (2016) “öğrenme sürecinde hangi öğretim veya çalışma şeklinin en etkili olduğunun tespit edilmesine”; Kolb (1988) ise “bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecinde kişisel olarak tercih ettikleri yöntem”e vurgu yapmaktadırlar. Cohen (2001), öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile alakalı tipik tercihleri olduğunu ve yapılarının oldukça kararlı olduğunu belirtmektedir.

Her bireyin bilgiyi alma ve algılama şekli, algılama önceliği ve bunu işleme sürecindeki farklılıklardan dolayı birçok öğrenim stili ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi, bireylerin öğrenme stili tercihlerinin bilinmesine ve bunlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme ortamları ve materyallerinin kullanılmasına bağlıdır. Bu şekilde hazırlanan öğretim ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği ve güçlü bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Aydaş ve ark., 2018; Brunner ve Majewski, 1990; Burns ve ark., 1998; Chen ve Sun 2012; Feldman ve ark., 2014; Güven, 2004; Riding ve Rayner, 1998). Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine göre hazırlanan öğrenme ortamlarında daha kalıcı, kolay ve hızlı öğrenebildikleri açıktır. Bu gerçeği göz ardı ederek tek tip hazırlanan öğrenme ortamlarında ise sadece o öğrenme stiline yatkın öğrenciler daha iyi öğrenme gerçekleştirirken diğer öğrenciler öğrenmede güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Ataseven ve Oğuz, 2015). Bu durumun tüm eğitimciler tarafından bilinmesinin ve farklı öğrenme stillerine göre ders işlenmesinin

“akademik olarak başarısız” diye nitelendirdiğimiz birçok öğrencinin derse ilgisini artırma konusunda oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç boyutunun olması, kuramcılarının bu boyutlardan birine odaklanmış olmalarından dolayı birçok öğrenme stili modeli ortaya çıkmıştır (Ekici, 2013). Literatürde öne çıkan öğrenme stillerinden bazıları şunlardır: Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli; Felder-Silverman öğrenme stili modeli; “Grasha-Reichmann öğrenme stili modeli”; “Kolb öğrenme stili modeli” ve “McCarthy 4MAT öğrenme stili modeli” (Dunn ve Dunn, 1978; Felder ve Silverman, 1988; Grasha ve Reichmann, 1974; Kolb, 1984; McCarthy, 1997). Bu stillerden Grasha-Reichmann öğrenme stili modelinde bireyin kişisel niteliklerine vurgu yapılmaktadır. Ancak bu nitelikler bilgiyi edinme yönüyle kişisel olmakla beraber, akranlarıyla etkileşim ve öğrenme etkinliklerine katılım yönüyle duyuşsal bir boyutu da içermektedir. Yani model, öğrenme stiline sadece kişiye özgü bir değişken olmadığını, toplumsal birtakım yansımaların eğitsel süreçlere etki ettiğini belirtmektedir (Şimşek, 2004). Bu modelin aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stili niteliklerini geliştirmelerinde en fazla tercih ettikleri model olduğu belirtilmektedir (Ford ve ark., 2016).

Grasha ve Riechmann, öğrenciler tarafından tercih edilen stil kalıplarını; “öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumu; öğretmenlerinin ve yaşlılarının görüşleri ve ders uygulamalarına ilişkin tepkiler” şeklinde üç boyutta tanımlamaktadırlar. Bu boyutlara göre “Katılımcı-Kaçınan”; “İşbirlikli-Yarışmacı (rekabetçi)” ve “Bağımlı-Bağımsız” öğrenme stilleri mevcuttur (Jonassen ve Grobowski, 2012). Bu stillere sahip öğrencilerin öğrenme özellikleri şu şekildedir:

Katılımcı öğrenme stili: Bu öğrenciler öğrenme etkinlikleri ve tartışmalarına ilgili ve açıktırlar. Daha çok sınıf ortamında çalışmayı tercih ederler. Öğrenmeleri için sorumluluk alan, öğretmen beklentilerini karşılamak amacıyla oldukça iyi çalışan öğrencilerdir. Ayrıca bu stile sahip öğrencilerin iletişim becerileri oldukça iyidir. Derse girmekten keyif alırlar ve ders ile ilgili her şeyi en mükemmel şekilde yapmaya gayret gösterirler (Vural, 2013).

Kaçınan Öğrenme Stili: Bu öğrenciler sınıf ortamında yer almaktan pek hoşlanmazlar. Kendileri dışındaki öğrencilerle ve öğretmenleri ile etkinliklere katılmayıp sınıf ortamını da genellikle sıkıcı bulurlar (Baneshi ve ark., 2013).

İş birlikli Öğrenme Stili: Bu öğrenciler, fikirlerini paylaştıklarında öğrenmenin mümkün olduğu kanaatinde dirler. Bu yüzden de diğer öğrenciler ve öğretmenleri ile kuvvetli bir etkileşim içinde olurlar. Etkinliklerinde başkalarıyla fikir ve becerilerini paylaşarak, etkileşime geçerek öğrenmeyi tercih ederler. Bu stile sahip öğrenciler gruplar halinde konuşmaya, proje çalışmalarına eğilimlidirler (Baneshi ve ark., 2013).

Yarışmacı (Rekabetçi) Öğrenme Stili: Bu öğrenciler kendi seviyesindeki öğrencilerden daha fazla başarı gösterebilmek amacıyla öğrenmeyi istemektedirler. Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak isterler ve sınıfı “kazan-kaybet durumu” olarak görürler. Bu yüzden öğretmenlerin, bu stile sahip öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak için performanslarını kanıtlayacakları etkinlikler planlamaları gerekmektedir (Baneshi ve ark., 2013; Güven ve Özerbaş, 2018).

Bağımlı öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler açık yönergelere ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple öğretmenleri veya akranları arasında bir otorite isterler. Öğretmen merkezli öğrenmeye eğilimlidirler ve yalnızca öğrenmeleri gerekeni öğrenirler (Bhat, 2014).

Bağımsız Öğrenme Stili: Bu stile sahip öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrenme kabiliyetlerine ve kendilerine güvenirlere. Bağımsızca yapılan ödevleri grup projelerine tercih ederler. Genellikle “öğrenci merkezli” öğrenmeye eğilimlidirler (Bhat, 2014).

“Grasha ve Riechmann öğrenme stili modeli”nin, “sosyal etkileşim yaklaşımına” dayalı bir model olduğu görülmektedir. Spor Bilimleri Fakültesi (SBF) öğrencilerinin sosyal gelişim ve öğrenmelerinin yüksek olduğunun düşünülmesi, ayrıca çok tercih edilen bir model olmasından dolayı yapılan çalışmada “Grasha-Reichmann öğrenme stili modeli” tercih edilmiştir.

Öğrenme stilleri gibi bireylerin öğrenme sürecindeki başarılarını etkileyen diğer bir faktör de “öz kontrollü öğrenme”dir. Literatürde öz yönetimli öğrenme olarak da karşımıza çıkan bu kavramı Knowles (1975: 37) “kişinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi, yönetebilmesi, kendi öğrenme ihtiyacını belirleyebilmesi ve uygun kaynakları seçebilmesi”; Mezirow (1985:100) “bireylerin öğrenme sürecini planlayabilmesi, düzenleyebilmesi ve uygun öğrenme stratejileri geliştirmesi” olarak tanımlamış ve öz yönetimli öğrenmenin amacının “yaşamsal deneyimleri anlamlandırma, fark etme ve gerçekleştirme” olduğunu ifade etmiştir (Mezirow, 1985: 107). Bu öğrenmede öğrenciler yakın hedefler belirleyerek performans yerine öğrenmeye odaklanırlar (Zimmerman, 2001). Bu öğrenciler öğrenmenin farklı stratejiler gerektirdiğini bilen ve en uygun stratejiyi bulup kullanabilen öğrencilerdir (Bidjerano, 2005). Caffarella (1993) yaptığı çalışmada, öz kontrollü öğrenmeyi “yetişkin öğrenmesinin özü” şeklinde tanımlayarak, öz kontrollü öğrenmeyi üç farklı anlayışın ifade ettiğini, bunların “bireylerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabilme ve yönetebilme becerisinin olması”, “kişinin bireyselliğini kazanabilmiş olması” ve “daha farklı ve daha iyi nasıl öğrenebilirim sorusuna cevap bulması” olduğunu ifade etmiştir (Caffarella, 1993: 28-29). Öz kontrollü öğrenme ile ilgili yapılan tanım ve araştırmalardaki ortak vurgu, “bireyin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi, kendi öğrenme stratejilerini geliştirebilmesi ve bunları yaparken başkasının yardımına ihtiyaç duymaması”dır (Argün, 2021).

Üniversite öğrencileri, buldukları yaş grubu gereği kendi davranışlarının sorumluluğunu yüklenen ve kendilerine uygun öğrenme strateji ve yöntemlerini bulup geliştirebilen bir topluluktur. Günümüz eğitim anlayışında yalnızca bilgiyi alan değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, ulaştığı bilginin doğruluğunu sorgulayan, farklı bağlantılar kurabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Böylece ezberci eğitimden kurtularak öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya koyabilmeleri söz konusudur. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin öz kontrollü öğrenme durumlarının tespiti akademik başarıyı artırma açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin bilinmesi de akademik başarıyı etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Eğer öğrencilerin öğrenme stilleri bilinirse öğretim ve öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili doğru kararlar verilebilir. Bu duruma dikkat çekecek ve farkındalık oluşturacak çalışmaların varlığı da bu anlamda önem teşkil etmektedir.

Akademik başarı, üniversite öğrencilerinin meslek edinmelerinde, geleceğine yön vermelerinde oldukça etkili olduğu için akademik başarıyı artırabilecek durumların tespit edilmesi gerekmektedir. Özellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerin bir bütün halinde gerçekleştiği SBF öğrencilerinde bu durum daha büyük önem taşımaktadır. SBF öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin bilinmesi, öz kontrollü öğrenme durumlarının ortaya konmasıyla çok yönlü öğrenmenin daha kolay gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Literatürde bu konularla ilgili SBF öğrencilerine yönelik çalışmaların yetersizliği de bu çalışmanın yapılmasına duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, SBF öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinin ve öz kontrollü öğrenme durumlarının akademik başarılarına etkisini

ortaya koymaktır. Çalışmanın sonunda ulaşılabacak bulguların ve yapılacak önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma öncesinde, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komitesinden (27.06.2022 / 108235) etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki var olan değişimi veya bu değişimin derecesinin belirlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.” (Karasar, 2018).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, *** Üniversitesi SBF’de öğrenim gören, kolay örnekleme yöntemi ile seçilen 348 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 166’sı (% 47.7) kadın, 182’si (% 50.3) erkek; 119’u (% 34.2) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 114’ü (% 32.8) Antrenörlük Eğitimi, 115’i (% 33.0) Rekreasyon bölümünde öğrenim görmekte; 45’i (% 12.9) düşük, 156’i (% 44.8) orta, 147’si (% 42.2) yüksek akademik başarıya sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin güz dönemindeki akademik not ortalamaları, “Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öz kontrollü Öğrenme Envanteri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri: Grasha ve Riechmann tarafından 1976 yılında geliştirilen envanter, ilk defa Zereyak (2005) tarafından Türk diline uyarlanmıştır. Envanter, 60 maddedir ve 5’li Likert yapıdadır. Envanter, altı boyuttan (öğrenme stili) oluşmakta ve her boyutta 10 madde yer almaktadır: Katılımcı, çekingen, işbirlikçi, yarışmacı, bağımlı, bağımsız (Jonassen ve Grobowski, 2012). Her öğrenme stili düşük, orta ve yüksek olarak üç düzeyde belirlenmektedir. Herhangi bir öğrenme stilinden en yüksek puanı alan sınıflama kişinin öğrenme stilini oluşturmaktadır. Uyarlanan envanterin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 olarak bildirilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Öz kontrollü Öğrenme Envanteri: Öğrencilerin öz kontrollü öğrenmelerini ölçmek için Lindner ve Harris (1992) tarafından geliştirilen envanter, Alşan (2009) tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Envanter, dört alt boyutludur her alt boyutta 20 madde bulunmaktadır. Toplamda 80 maddeye sahiptir ve 5’li Likert tipli yapıya sahiptir. Envanterde yer alan alt boyutlar şunlardır: üstbilişsel işleme, bilişsel işleme, çevrenin kontrolü ve kullanımı ve motivasyon. Envanterin ve alt ölçeklerinin iç geçerliği .64–.83 aralığında bulunmuştur. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .72-.92 aralığında bildirilmiş olup bu çalışmada ise .69-.88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama öncesinde öğrencilere çalışma hakkında açıklama yapılmış ve çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Veri toplamada öğrencilerin SBF öğrencisi olması kriter olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin veri toplama araçlarını doldurması ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin tanımlayıcı bilgileri için “frekans ve yüzde analizi”; akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihleri düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma; akademik başarı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek için “pearson korelasyon katsayısı testi”; öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin akademik başarılarını yordama düzeylerini belirlemek için “çoklu doğrusal regresyon analizi”nden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik başarı, “Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Öz Kontrollü Öğrenme Envanteri”ne verdikleri cevapların çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-1.5, +1.5] aralığında olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 1. Öğrencilerin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihi düzeyleri

Değişken	n	En düşük değer	En yüksek değer	\bar{X}	Ss
Akademik başarı	348	1.90	4.00	2.74	.50
Üst bilişsel işleme	348	1.30	4.45	2.78	.62
Bilişsel işleme	348	1.20	4.65	2.76	.59
Çevrenin kontrolü ve kullanımı	348	1.10	4.55	2.82	.65
Motivasyon	348	1.50	4.70	2.91	.60
Bağımsız	348	1.40	4.80	2.94	.56
Çekingen	348	1.50	4.60	2.96	.58
İşbirlikçi	348	1.60	5.00	2.87	.60
Bağımlı	348	1.40	5.00	2.89	.61
Rekabetçi	348	1.10	4.60	2.83	.56
Katılımcı	348	1.50	5.00	2.98	.55

Tablo 1’e göre öğrencilerin “akademik başarı” ($2.74 \pm .50$) düzeyinin, “üst bilişsel işleme” ($2.78 \pm .62$), “bilişsel işleme” ($2.76 \pm .59$), “çevrenin kontrolü ve kullanımı” ($2.82 \pm .65$), “motivasyon” ($2.91 \pm .60$), “bağımsız” ($2.94 \pm .56$), “çekingen” ($2.96 \pm .58$), “işbirlikçi” ($2.87 \pm .60$), “bağımlı” ($2.89 \pm .61$), “rekabetçi” ($2.83 \pm .56$) ve “katılımcı” ($2.98 \pm .55$) alt boyutlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2’de öğrencilerin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişki sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Akademik başarı	1										
2. Üst bilişsel işleme	.14*	1									
3. Bilişsel işleme	.01	.60**	1								
4. Çevre kontrolü ve kullanımı	.08	.62**	.60**	1							
5. Motivasyon	.14**	.58**	.61**	.63**	1						
6. Bağımsız	.04	.53**	.46**	.49**	.43**	1					
7. Çekingen	-.05	.32**	.26**	.34**	.31**	.50**	1				
8. İşbirlikçi	.03	.52**	.43**	.48**	.44**	.60**	.50**	1			
9. Bağımlı	.03	.58**	.48**	.55**	.51**	.66**	.44**	.64**	1		
10. Rekabetçi	.10	.55**	.43**	.51**	.44**	.62**	.42**	.60**	.68**	1	
11. Katılımcı	-.00	.58**	.48**	.52**	.49**	.62**	.38**	.59**	.64**	.64**	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2’ye göre öğrencilerin “akademik başarı” ile “üst bilişsel işleme” arasında ($r=.14$, $p<.05$) ve “akademik başarı” ile “motivasyon” arasında ($r=.14$, $p<.01$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin üst bilişsel işleme ve motivasyon düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı ifade edilebilir.

Tablo 3. Öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin akademik başarıyı yordama düzeyi

Değişkenler	β	Standart Hata	B	t	p
Constant	2.631	.182		14.476	.000
Üst bilişsel işleme	.132	.063	.164	2.090	.037*
Bilişsel işleme	-.128	.068	-.153	-2.088	.038*
Çevre kontrolü ve kullanımı	.006	.060	.007	.092	.927
Motivasyon	.166	.063	.201	2.638	.009*
Bağımsız	.005	.007	.059	.739	.460
Çekingen	-.010	.005	-.118	-1.842	.066
İşbirlikçi	-.001	.006	-.012	-.161	.873
Bağımlı	-.008	.007	-.096	-1.114	.266
Rekabetçi	.016	.007	.178	2.214	.028*
Katılımcı	-.015	.007	-.166	-2.090	.037*
R= .272 R ² =.074 F= 2.694 p=.003					

* $p<.01$

Tablo 3’e göre, öğrencilerin öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin akademik başarılarını yordama düzeyi denklemi anlamlıdır. Üst bilişsel işleme, bilişsel işleme, çevre kontrolü ve kullanımı, motivasyon, bağımsız, çekingen, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılım akademik başarının % 7.4’ünü açıklamaktadır ($R=.272$; $R^2=.074$; $F(10,337)= 2.694$, $p<.01$). Yapılan regresyon analizi sonucunda, “akademik başarı” ile “üst bilişsel işleme” ($\beta=.132$, $p<.01$), “motivasyon” ($\beta=.166$, $p<.01$) ve “rekabetçi” ($\beta=.016$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü, “bilişsel işleme” ($\beta=-.128$, $p<.01$) ve “katılımcı” ($\beta=-.015$, $p<.01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çevre kontrolü ve kullanımı, bağımsız, çekingen, işbirlikçi ve bağımlının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

SBF’de öğrenim gören öğrencilerin, öğrenme stili tercihleri ve öz kontrollü öğrenme durumlarının akademik başarılarına olan etkisinin incelendiği çalışmadaki bulgular değerlendirildiğinde, akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin orta düzeyde olduğu; akademik başarı ile üst bilişsel işleme ve motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; üst bilişsel işleme, motivasyon ve rekabetçi öğrenme stiline akademik başarıyı pozitif yönde, bilişsel işleme ve katılımcı öğrenme stiline akademik başarıyı negatif yönde yordadıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak SBF öğrencilerinde öz kontrollü öğrenmenin akademik başarıyı artırdığı ve etkilediği; rekabetçi öğrenme stiline akademik başarıyı pozitif, katılımcı öğrenme stiline ise negatif yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu sonuçlarla benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Tatar ve arkadaşları (2008) çalışmalarında kimya öğretmen adaylarının rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stili ortalamalarının yüksek, diğerlerinin ise (pasif, katılımcı, bağımlı, bağımsız) orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Aydemir ve arkadaşları (2016) da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin bağımlı, bağımsız, katılımcı, çekingen ve

işbirlikçi öğrenme stiline orta, rekabetçi stile yüksek düzeyde sahip olduklarını bulmuşlardır. Varışoğlu'nun (2018) çalışma sonuçlarının yapılan çalışma sonucu ile uyduğu, Akgül'ün (2019) çalışmasının ise farklı olduğu görülmektedir. Varışoğlu (2018), Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin öğrenme stili ortalamalarını orta düzeyde bulurken, Akgül ise (2019), beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarında bağımsız öğrenme stilini yüksek, rekabetçi öğrenme stilini düşük, diğer öğrenme stillerinin ortalamalarını orta düzeyde bulmuştur. Öz denetimli öğrenme ortalamaları incelendiğinde ise Topal Kaya'nın (2021) çalışma sonucunun yapılan çalışma sonucu ile farklılık gösterdiği görülmüştür. Topal Kaya çalışmasında eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öz denetim ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan mevcut çalışmada SBF öğrencilerinde öğrenme stili ve öz denetim ortalamalarının orta düzeyde çıkmasının sebebi, bu öğrencilerin kinestetik zekalarının daha ön planda olması ve psikomotor öğrenmelere daha açık olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde SBF öğrencilerinin akademik başarı, öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları ile öz kontrollü öğrenme alt boyutlarından olan "üst bilişsel işleme" ve "motivasyon" arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin öz kontrollü öğrenme düzeylerindeki artışın akademik başarıyı da arttırdığı ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde çalışma sonucu ile paralellik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Karataş ve Başbay'ın (2014) yaptıkları çalışmada, öz kontrollü öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları yüksek olan kişilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Aşkın'ın (2015) yaptığı çalışmada da öz kontrollü öğrenme becerisi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük, yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte başka bir çalışma da Argün (2021) tarafından yapılmıştır. Argün'ün üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, akademik süreçleri yönetme, çalışma sistemini oluşturma ve motivasyon sağlama konularında öğrencilerin öz kontrollü öğrenme becerisinin yüksek olmasının büyük rol oynadığı, düşük olmasının ise akademik süreçlerde zorlanmalara yol açtığı belirtilmektedir.

SBF öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışma, öğrencilerin öz kontrollü öğrenmeler gerçekleştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Hareketli bir yaşam tarzı benimsemiş ve genellikle sporun içinden gelmiş bu öğrencilerin öz kontrollü öğrenmeye sahip olmaları şartırtıcı olmamalıdır. Çünkü bu öğrencilerin genel olarak, beden eğitimi ve sporun etkisiyle sosyal, sorumluluk sahibi, öz disiplin ve öz kontrole sahip, öz güvenli, kolay motive olabilen ve kolay iletişim kurabilen özelliklere sahip bireyler oldukları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz kontrollü öğrenme becerisi gösteren kişilerin sahip olduğu özelliklerle yukarıda bahsedilen özelliklerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Douglass ve Morris (2014) öz yönetimli öğrenme konusunda lisans öğrencilerinin bakış açılarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin derste, sınıf içerisinde ve sosyal hayatta aktif olmalarının öz kontrollü öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Teke (2020), öz kontrollü öğrenmenin tanımına uygun deneyimler yaşayan bireyleri incelediği çalışmasında katılımcıların meraklı, öğrenme süreçlerini planlayabilen, bunun yanında sürecin sorumluluğunu da alabilen, kolay motive olabilen ve iletişim becerileri güçlü kişiler oldukları sonucuna ulaşmıştır. Schweder ve Raufelder (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öz yeterliliğin öz kontrollü öğrenme üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmada akademik başarı ile öğrenme stili tercihi alt boyutları arasında ise (bağımlı, bağımsız, çekingen, işbirlikçi, rekabetçi, katılımcı) anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Akgül'ün (2019) çalışması bu sonucu destekler nitelikte olmakla beraber, akademik başarı ile

öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Bakır ve Mete, 2014; Karamustafaoğlu ve ark., 2016; Özlü, 2022; Şen, 2018; Tatar ve ark., 2008).

Araştırmada incelenen bir diğer konu öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin akademik başarıyı yordama düzeyi ile ilgilidir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, SBF öğrencilerinin öz kontrollü öğrenme ve öğrenme stili tercihlerinin akademik başarılarını yordadığı (%7.4) görülmektedir. Akademik başarı ile “üst bilişsel işleme”, “motivasyon” ve “rekabetçi” öğrenme stili arasında pozitif yönlü; akademik başarı ile “bilişsel işleme” ve “katılımcı” öğrenme stili arasında ise negatif yönlü bir etkiye rastlanmıştır. Kısacası “üst bilişsel işleme”, “motivasyon” ve “rekabetçi” öğrenme stiline akademik başarının artması yönünde etkilediği; “bilişsel işleme” ve “katılımcı” öğrenme stiline ise azalması yönünde etki ettiği söylenebilir. Yapılan bu çalışmada, öz kontrollü öğrenmenin akademik başarıyı yordadığı ile ilgili elde edilen sonucun Cazan ve Schiopca (2014) ve Hematian ve arkadaşlarının (2016) çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Cazan ve Schiopca (2014), 121 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında akademik başarı, öz denetimli öğrenme ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda öz denetimli öğrenmenin akademik başarının yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Hematian ve ark. (2016), öz denetimli öğrenmenin, akademik başarı ve akademik motivasyon üzerindeki etkisini incelemişler ve öz denetimli öğrenmenin akademik motivasyon ve başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme stili tercihinin akademik başarıyı yordadığı sonucu ile de Sidekli ve Akdoğdu'nun (2017) çalışma sonucunun paralellik gösterdiği görülmektedir. Yazarlar, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmada “rekabetçi” öğrenme stiline sahip olan SBF öğrencilerinin akademik başarılarının pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Rekabetçi öğrenme stiline, sınıfta diğer öğrencilerden daha yüksek başarı gösterebilmek için rekabet etmenin gerekliliğine inanma söz konusudur. Ayrıca bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin ilgi odağı olmayı seven ve yaptıklarının dikkat çekmesini isteyen öğrenciler olduğu düşünüldüğünde çalışmadaki bu sonucun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü SBF öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sporun içinden gelmektedir ve sportif yaşantısı devam eden öğrencilerin sayısının da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sporun doğasında yer alan rekabet, kendini gösterme, takdir toplama, ödüllendirme gibi durumların, SBF öğrencilerinin rekabetçi öğrenme stiline sahip olmalarını etkilediği düşünülmektedir. Nitekim literatür incelendiğinde de SBF öğrencileri dışında rekabetçi öğrenme stiline ilk sırada tercih eden çalışmalara pek rastlanılmamaktadır. Örneğin, Tatar ve ark. (2008), kimya öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında “iş birlikli öğrenme stiline” daha çok tercih edildiğini; Şentürk ve Yıldız-İkikardeş (2011), matematik dersi alan 7. sınıf öğrencilerinin “katılımcı”, öğretmenlerin ise “kolaylaştırıcı öğrenme stiline” tercih ettiklerini; Karamustafaoğlu ve ark., (2016), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında en fazla “iş birlikli öğrenme stiline” tercih edildiğini bulmuşlardır. Bu sonuçlara benzer şekilde Sidekli ve Akdoğdu (2017), Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yaptıkları çalışmada “katılımcı öğrenme stiline”; Varışoğlu (2018), Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada “bağımlı öğrenme stiline”; Şen (2018), 8. sınıf matematik dersi alan öğrencilerle yaptığı çalışmada “katılımcı öğrenme stiline”; Bergil ve Erçevik (2019), aday İngilizce öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarında “kolaylaştırıcı öğrenme stiline”; Tosun ve Tangülü (2019), Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında yine “kolaylaştırıcı öğretme stiline” daha çok tercih edildiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

SBF öğrencileri ile ilgili bu alanda yapılan çok fazla çalışmaya rastlanılmamakla beraber, Sahoo ve Chandra'nın (2013) çalışma sonuçlarının yapılan çalışma sonucu ile benzerlik gösterdiği, İnanır'ın (2020) yaptığı çalışma sonucunun ise çeliştiği söylenebilir. Sahoo ve Chandra (2013), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü stajyer öğrencilerinin rekabetçi ve iş birlikli öğrenme stillerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İnanır (2020), Sakarya ve Kocaeli illerindeki beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerini incelediği çalışmasında, Sakarya ilindeki kadın ve erkek öğretmen adaylarının en çok "kolaylaştırıcı", Kocaeli ilindeki kadın öğretmen adaylarının "kişisel model", erkek adayların ise yine "kolaylaştırıcı" stili tercih ettikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu çalışma sonucunun yapılan çalışmanın sonucu ile örtüşmemesinin sebebi, çalışmada yalnızca beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün incelenmiş olması olabilir. Çünkü yapılan bu çalışmada SBF bünyesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü dışında Antrenörlük Eğitimi ve Rekreasyon bölümleri de mevcuttur. Bu iki bölümdeki aktif sporcu sayısının fazla olabilme ihtimali, rekabetçi öğrenme stili tercihinin etkilemiş olabilir.

Yapılan çalışma yalnızca bir ilde ve sadece SBF öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda sayıca fazla ve farklı illerde, ayrıca farklı fakülte öğrencileri ile araştırmalar yapılması önerilmektedir. Araştırma sadece üniversite öğrencilerini değil ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğrencileri kapsayacak şekilde genişletilebilir. Yapılan çalışmada sadece nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Gelecek çalışmalara nitel yöntemle yapılacak çalışmalar da eklenebilir. Ayrıca akademik başarıya etki edeceği düşünülen farklı değişkenlerle araştırmalar gerçekleştirilebilir.

ÖNERİLER

Araştırmada öz kontrollü öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı ve etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine öz kontrollü öğrenme konusunda bilgilendirmeler yapılabilir. Bu amaçla üniversitelerde seminerler, konferanslar düzenlenerek öz kontrollü öğrenme ve faydalarına dikkat çekilebilir, bu konuya ilişkin farkındalık oluşturulabilir. Ayrıca bu seminerlerde öz kontrollü bireylerin sahip olduğu özellikler ve bu özelliklerin ne şekilde kazanılacağına yönelik paylaşımlar yapılabilir. Ek olarak, başarılı insanların hayat hikayeleri okunabilir ve filmler izletilebilir.

Öğretmenler ise öncelikle kendi öz düzenlemelerini geliştirerek öğrencilere model olabilirler. Derslerde öğrencilerin öz kontrollü öğrenme ortamına katılmalarına imkân yaratabilir, öğrencilerin hedefler belirlemesine yardımcı olabilirler. Yine öğretmenler, değerlendirme sürecine öğrencileri katarak öz değerlendirme yaptırabilir, sadece sayısal sonuçlar yerine daha niteliksel geri dönüşler verebilirler. Böylece öğrencilerde yalnızca sınavı geçmek amacı yerine hayat boyu "öğrenmeyi öğrenme" kavramının farkındalığını kazandırabilirler.

Öğrenme stili tercihlerinin akademik başarıyı etkilediği sonucundan hareketle üniversitede öğrencilere sahip oldukları öğrenme stillerine uygun ders işlenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini planlarken, eğitim ortamlarını düzenlerken, kullanılacak araç-gereci seçerken ve rehberlik yaparken öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin de bu konudaki bilgilerinin güncellenmesi ve farkındalık oluşturulması önerilebilir. Yapılan çalışmada SBF öğrencilerinde rekabetçi öğrenme stiline akademik başarıyı artırdığı ortaya konmuştur. Bu sebeple, bu fakültede öğrenim gören öğrencilerin ders ortamında kendilerini gösterebilecekleri, hafif rekabet ve yarışmayı içeren farklı etkinliklerin kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akgül, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.
- Alşan, E. U. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argün, Z. (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve akademik motivasyona ilişkin görüş ve deneyimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aşkın İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Ataseven, N., & Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Aydaş, İ., Bahadır, T. K., Bayazıt, B., Tuncil, O. S., Uçar, S., & Dolu, U. (2018). Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören bazı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80, 570-581.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E., & Karalı, Y. (2016). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881-1896.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bakır, S., & Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3), 127-145.
- Baneshi, A, Karamdoust N, & Hakimzadeh, R. (2013). Validity and reliability of the persian version of grasha-riechmann student learning styles scale. *Journal of Advances in Medical Education& Professionalism*, 1(4), 119-124.
- Bergil, A. S., & Erçevik, A. (2019). The prospective EFL teachers' impressions towards teaching styles: Foresights for their professions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1236-1251.
- Bhat, M. A. (2014). Understanding the learning styles and its on teaching/ learning process. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 3(1), 9-12.
- Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Paper presented at the 36th/2005 Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Kerhonkson, NY.
- Brunner, C. E., & Majewski, W. S. (1990). Mildly handicapped students can succeed with learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 21-23.
- Burns, D. E., Johnson, S. E., & Gable, R. K. (1998). Can we generalize about the learning style characteristics of high academic achievers? *Roeper Review*, 20(4), 276-81.
- Caffarella R. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57,25-35.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Cazan A., & Schiopca B. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.

- Chen, C. M., & Sun, Y. C. (2012). Assessing the effects of different multimedia materials on emotions and learning performance for visual and verbal style learners. *Computers & Education*, 59(4), 1273-1285.
- Cohen, A. D. (2001). Preparing teachers for styles and strategies based instruction. In *Proc. of International Conference on Language Teacher Education* (pp 1-20). University of Minnesota, USA.
- Domjan, M. (2004). *Koşullanma ve öğrenmenin temelleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Dunn, K., & Dunn, R. (1986). The look of learning styles. *Early Years*, 8,46-52.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.
- Douglas, C., & Morris, S. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 13-25. doi: [10.14434/josotl.v14i1.3202](https://doi.org/10.14434/josotl.v14i1.3202)
- Erden, M. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş* (8. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225.
- Felder, R. M., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57- 72.
- Feldman, J., Montaserin, A., & Amandi, A. (2014). Detecting students' perception style by using games. *Computers & Education*, 71, 14-22.
- Ford, J., Robinson, M., & Wise, E. (2016). Adaptation of the grasha riechmann student learning style survey and teaching style inventory to assess individual teaching and learning styles in a quality improvement collaborative. *BMC Medical Education* 16(252), 1-13. doi: [10.1186/s12909-016-0772-4](https://doi.org/10.1186/s12909-016-0772-4)
- Grasha, A. F., & Riechmann, S. W. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 87, 213-223.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburg, PA: Alliance.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, S., & Özerbaş, M. A (2018). *Öğrenme ve öğretim stilleri* (3.Baskı). Ankara: Pegem.
- Hematian F., Rezaei A., & Mohammadyfar M. (2017). On the effect of goal setting on self-directed learning, achievement motivation, and academic achievement among students. *Modern Applied Science*, 11(1), 37-47.
- İnanır, B. M. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences: Learning, instruction*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H., & Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 51-68.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş K., & Başbay M., (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *Ilkogretim Online*, 13(3), 916-933.

- Knowles M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kolb, A. D. (1988). Integrity, advanced professional development, and learning. S. Srivastva (Ed.). In *Executive integrity: The search for high human values in organizational life* (pp. 66–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kumar, P., Kumar, A., & Smart, K. (2004). Assessing the impact of instructional methods and information technology on student learning styles. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 1, 533-544.
- Lindner, R. W., & Harris, B. (1992). The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction. In *Proceedings of selected research and development presentations at the convention of the association for educational communications and technology and sponsored by the research and theory division* (pp. 2-13). Report ED348010, Eric.
- McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6), 46-51.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mezirow J. (1985). *A critical theory of self-directed learning, self-directed learning: From theory to practice. new directions for continuing education*. S. Brookheld, D. (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Özlu, K. (2022). Investigation of sports science undergraduate students' epistemological beliefs for learning and their learning styles. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(19), 1672-1717. doi: [10.35826/ijetsar.507](https://doi.org/10.35826/ijetsar.507)
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Sahoo, P., & Chandra S. A (2013). Study of learning styles of bed. trainers of Indira Gandhi National Open University. *MIER Journal of Educational Studies, Trend & Practices*, 3(1), 33-45.
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter? *Journal of Adolescence*, 73(1), 73-84. doi: [10.1016/j.adolescence.2019.04.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.004)
- Sidekli, S., & Akdoğdu, E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2), 503-517. doi: [10.16986/HUJE.2017027919](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027919)
- Şen, Ö. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 852-862. doi: [10.17860/mersinefd.324217](https://doi.org/10.17860/mersinefd.324217)
- Şentürk, F., & Yıldız-İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 250-276.
- Şimşek A. (2004). *Öğrenme biçimi. Eğitimde bireysel farklılıklar*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th International edition cover edn). New Jersey: Sage, Thousand Oaks.
- Tatar, E., Tüysüz, C., & İlhan, N. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 186-192.
- Teke, A. (2020). *Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Topal Kaya, N. (2021). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bartın.

Tosun, A., & Tangülü, Z. (2019). Study of teaching styles of the social studies teachers with respect to several variables (Example of The Mugla Province). *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 621-631.

Varışoğlu, M.C. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(73), 573-584.

Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları. Eğitimde kuram ve uygulama. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 481-496.

Yıldız, A. M. (2016). *Farklı yapıda hazırlanmış iki öğrenme materyalinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Zereyak, E. (2005). Grasha-Riechmann öğrenci öğrenme stilleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 4(8), 117-138.

Zimmerman, B. J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. M. Ferrari (Ed.), In *The pursuit of excellence through education* (pp. 85–110). Mahwah, NJ: Erlbaum.