



Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*

Aysel Arslan^a

a Dr.Öğr.Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stili alt faktörlerine dağılımının saptanması; öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüş olup veriler seçkisiz uygulama tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmaya katılan örneklem grubu 2020-2021 güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi fakülte ve meslek yüksekokullarına devam eden 745 (371 kadın-374 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Süral ve Sartaş'ın (2010) Türkçeye uyarlamasını yaptığı Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğinin öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde uygulanan tanımlayıcı istatistiklerin sonuçları doğrultusunda bağımsız gruplar t testi, ANOVA, ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizlerde elde edilen bulgulara bakıldığında; üniversite öğrencilerinin cinsiyet, eğitim gördükleri okul türü, ekonomik durum ve ikamet yeri değişkenlerine göre puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim türü, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim türü değişkenlerinin öğrenme stillerini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek toplam puanı ile çekingen öğrenme stili faktörü arasında orta düzeyde korelasyon olduğu, diğer faktörlerle ise yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu saptanmıştır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü

Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim tarihi:

11.11.2021

Kabul tarihi:

17.02.2022

Anahtar Kelimeler

Öğrenme Stili,
Grasha-Reichmann,
Öğrenci,
Üniversite

Atf Bilgisi: Arslan, A. (2022). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (18), 114-138.

Sorumlu yazar: Aysel Arslan, e-posta: ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

* Yapılan bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan başvuru sonucunda çalışmanın uygun olduğuna ilişkin olarak 07.09.2021 tarihinde Sayı: E-60263016-050.06.04-72330 ile olumlu karar alınmıştır.



Examining University Students' Learning Styles in Terms of Various Variables (Sample of Sivas Cumhuriyet University)*

Aysel Arslan^a

^a Assist. Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet University, ORCID: 0000-0002-8775-1119

ABSTRACT

This study aims to determine university students' levels of learning styles, determine the distribution of learning style sub-factors, and examine the learning styles in terms of various variables. The study employed a survey design. The data of the study were obtained through random selection. The sample of the study consists of 745 undergraduate students (371 women-374 men) studying at Sivas Cumhuriyet University in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data of the study were obtained by using the Grasha-Reichmann Learning Style Scale (LSS), which Süral and Sarıtaş (2010) adapted into Turkish. For the analysis of the data, in line with the results of the descriptive statistics; independent groups t-test, ANOVA, and Pearson correlation tests were performed. Findings showed that there was a statistically significant difference in the mean scores of the students according to the variables of gender, school type, economic status, and residential address. It was concluded that the variables of education type, graduated high school type, and parent education type did not affect learning styles significantly. There was a moderate correlation between the total score of the scale and the avoidant learning style factor. There was a high level of correlation between the total score of the scale and other factors.

Article Type
Research

Article Background
Received:
11.11.2021
Accepted:
17.02.2022

Key Words
Learning Style,
Grasha-Reichmann,
Student,
University

To cite this article: Arslan, A. (2022). Examining university students' learning styles in terms of various variables (sample of Sivas Cumhuriyet University). *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 10 (18), 114-138.

Corresponding Author: Aysel Arslan, e-mail: ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

*As a result of the application made to Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Committee, a positive decision was taken on 07.09.2021 with the number: E-60263016-050.06.04-72330.

Giriş

Birey dünyaya geldiği andan itibaren çevresini algılamaya ve öğrenmeye başlamaktadır. Bu öğrenme sürecinin birey açısından hayati önemi bulunmaktadır. Çünkü hayatını öğrendikleri bilgiler çerçevesinde idame ettirmekte ve diğer insanlarla ilişki kurmaktadır (Çetinel, 2019). Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım (2000) öğrenmeyi; bireyin bilgiyi algılaması, zihninde kaydetmesi, gerektiğinde hatırlayarak kullanmasını içeren süreçler bütünü olarak tanımlamaktadır. Birey öğrenme sürecinde sadece kendi kişisel deneyimlerinden değil aile, okul, arkadaş gibi birçok unsurdan destek almaktadır. Bireyin gerek günlük hayat, gerek mesleki gerekse akademik alandaki öğrenmelerinde bu desteklerin yanı sıra kendi kişisel özellikleri de önemlidir. Bu özellikler arasında öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlar olduğu gibi öğrenmeyi zorlaştıran unsurlar da bulunmaktadır. Öğrenilecek bilginin öğrenci konumundaki bireyin kolaylıkla öğrenmesini sağlayacak özellikte olması, bireyin bilgiyi kolaylıkla zihinde kodlayarak kalıcı olarak öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Burada bireyin bilgiyi en kolay nasıl anladığı zihninde nasıl şekillendirdiğinin önemi büyüktür. Elbette her birey için öğrenme süreci aynı olmamaktadır. Her bir bireyin bilgiyi aynı şekilde öğrenememesinin temelinde öğrenme stillerindeki farklılıklar yatmaktadır (Felder, 1996).

Öğrenme stilleri, alanyazında ilk kez 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmış ancak okullarda öğrenme stillerinde yönelik ilk çalışmalar 1970'li yıllarda başlamıştır (Şimşek, 2007). 1980 ve sonrasında ise öğrenme stiline yönelik hem niteliksel hem de niceliksel çalışmalarda büyük bir artışın olduğu görülmektedir (Koç, 2018). Öğrenme stilini Krätzig ve Arbuthnott (2006), bireylerin içinde var oldukları çevreyle ne şekilde etkileşim içinde oldukları, çevrelerinde var olan şeylere nasıl anlam yükledikleri ve tepki verdikleriyle ilişkili olan kişisel özellik ve tercihleri olarak tanımlamıştır. Açışlı (2016), öğrenme stilini bireylerin öğrenmeye dair yönelimleri ya da tercihlerini ortaya koyan özellikler olduğunu; McCarthy (1982), bilgiyi algılama ve işleme sürecindeki tercihleri olduğunu söylemektedir. Gregorc (1985) bireyin öğrenme stiline kendi öğrenme şeklini belirlediğini ve öğrendiklerini uygulama sürecinde bunu nasıl yaptığına ilişkin ayırt edici davranışları içerdiğini ifade etmiştir. Dunn ve Dunn (1993) ise öğrenme stiline zihinsel ya da psikolojik süreçleri içermesinden ziyade öğrenme ortamlarındaki farklılıklardan yola çıkılarak her bir bireye göre farklılaşan, bireylerin zor ve ilk kez karşılaştıkları akademik bilgi ve becerileri öğrenmek amacıyla yoğunlaşmalarını ifade eden tamamen kişisel özellikler olduğunu belirtmektedir. Yapılan tanımlar birlikte değerlendirildiğinde öğrenme stili; bireylerin öğrenme çevrelerini algılama tarzları, bu çevreyle kurdukları iletişim ve etkileşim şekilleri, öğrendikleri bilgileri zihinde kaydetme ve uygulama süreçlerinde sahip oldukları bireysel farklılıklar olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisi anlaşıldıktan sonraki süreçte alanda çalışan kuramcılar tarafından öğrenme stillerine ilişkin modeller geliştirilmiştir (Güven, 2004). Bu öğrenme stili modellerinin her birinde öğrenmeye etki eden farklı unsurlar üzerinde durulduğu için birbirinden farklılaştıkları görülmektedir (Ekici ve Kurt, 2013). Jung tarafından 1900'lü yılların başında geliştirilen psikolojik tipler modeli ilk çalışmalar arasında yer almaktadır (Jung, 2019). Bu modelde bireylerin öğrenme stillerinin kalıtsal özellikler taşıdığı öne sürülmüştür (Şimşek, 2007). Bu model kendisinden sonra ortaya çıkan birçok öğrenme stiline çıkış noktası olmuştur. Dunn ve Dunn (1974), bireylerin sahip olduğu biyolojik ve kişisel özelliklerden yola çıkarak öğrenme stili modelini

geliştirmiştir (Riding ve Rayner, 2013). Her bireyin kendine özgü bedensel ve zihinsel özellikleri olduğu, bu özelliklerin ise bireyin öğrenme sürecini etkilediği ifade edilmektedir (Dunn, Dunn ve Price, 1996). Bu modelin temelini beynin yerleşim teorisi ile biliş stili oluşturmaktadır (Berry, 2010). Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili modeli yaşayarak öğrenme veya yaşantısal öğrenme olarak ifade edilen kurama dayanmaktadır. Öğrenmenin algı, biliş, yaşantı ve davranışlardan oluşan bir bileşim olduğu kabul edilmektedir (Kolb, 1984). McCarthy'nin (1982) geliştirdiği öğrenme stili modelinde öğrencilerin bilgi ve deneyimleri farklı şekillerde algıladıkları ve sonrasında edindikleri bilgiyi de farklı şekillerde ortaya koydukları belirtilmektedir. Bilginin algılanma ve işlenmesine yönelik tekniklerden oluşan bileşimlerin öğrenme stilini belirlediği ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2014). Myers-Brings'in geliştirdiği öğrenme stili modeli Jung'un 1921 yılında geliştirdiği modeldeki tip kavramı çerçevesinde oluşturulmuştur (Kafadar, 2013). Honey ve Mumford tarafından geliştirilen öğrenme tercihleri modeli ise Kolb'un modelini temele almıştır (Özdemir-Özden, 2011).

Grasha ve Reichman (1974) tarafından geliştirilen modelde öğrenme stilleri bağımlı-bağımsız, çekingen-katılımcı, rekabetçi-paylaşımçı şeklinde her birinin içinde kendi zıttının yer aldığı üç boyutta sınıflandırılmıştır. Çekingen-katılımcı öğrenme stilinde öğrencilerin öğrenme yolu ile kişisel talepleri, sınıf ortamındaki durum ve olaylar ilişkin tutum ve tepkileri ele alınmıştır. Öğrenmeye açık, öğrenmeyi isteyen, sorumluluktan hoşlanan öğrencilerin katılımcı; öğrenmekten kaçınan, derse karşı ilgisiz, öğrenmeye dirençli öğrencilerin ise çekingen stile sahip olduğu ifade edilmiştir. Rekabetçi-paylaşımçı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının temelinde kişisel yönlendirmeler yer almaktadır. Sınıflarında arkadaşlarını rakip olarak kabul ederek herkesten daha iyi ve önde olmak isteyen öğrenciler rekabetçi, arkadaşlarıyla küçük gruplar halinde birlikte çalışmayı tercih eden öğrenciler ise paylaşımçı öğrenme stiline sahiptir. Bağımlı-bağımsız öğrenme stili ise öğrenme ortamının sıkı bir denetim altında olması ya da özgür olmasına ilişkin öğrencilerin tutumlarının nasıl olduğuyla ilişkilidir. Öğretmen ve diğer öğrencilerin yönlendirmelerini öğrenmesinin merkezine alan, bu olmadığında öğrenme süreçlerinde sıkıntılar yaşayan öğrenciler bağımlı; yalnız çalışmaktan, araştırmaktan hoşlanan, öğrenmeyi ve keşfetmeyi seven öğrenciler ise bağımsız öğrenme stiline sahiptir (Riding ve Rayner, 2013).

Farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin herhangi bir konuyu öğrenirken farklı öğrenme avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Reid (1987). Bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıklar öğrenme ortamlarında da farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir (Caine ve Caine, 1991). Öğrencilerin büyük bir kısmı kendi öğrenme stillerinin farkında olmadan öğrenme süreçlerine dâhil oldukları için öğrenme ortamlarındaki bilgi ve becerilerin kısıtlı bir bölümünü edinmektedirler. Öğrenme stilleri ile öğrenme ortamlarında yaşanan uyumsuzluk durumlarının sonucunda ise öğrenciler motivasyonsuzluk, hayal kırıklığı ve başarısızlık duygusunu yaşamaktadır (Reid (1987). Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri kendi öğrenmelerine yönelik öz farkındalık oluşturarak hem okul içi hem de okul dışı öğrenme süreçlerinde daha üst düzeyde başarı elde etmelerine olanak sağlayacaktır (Selçuk, 2007). Veznedaroğlu ve Özgür (2005), öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmasının öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yanı sıra farklılıklara karşı daha fazla toleranslı olma, öz-disiplin sahibi olma, öğrenme ortamı ve süreçlerine ilişkin daha

olumlu bir tutuma sahip olma gibi birçok farklı boyutta da etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olunması sadece öğrenci açısından değil öğrenmede harcanan zamanı azalttığı için öğretmen açısından da önemlidir (Yalın, 2001).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin onların akademik başarılarına olan olumlu etkisi alanyazında yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Açıslı, 2016; Karakuyu ve Tortop, 2011; Şentürk ve Yıldız-İkikardeş, 2011; Tüysüz, 2013). Alanyazında Grasha-Reichman öğrenme stili modeli kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında; Karakuyu ve Tortop'un (2011) öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının fizik dersindeki akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini, Şentürk ve Yıldız-İkikardeş'in (2011) ortaokul öğrencilerinin matematik başarısına etkisini, Deniz'in (2013) öğretmen adaylarının farklı demografik değişkenleri üzerindeki etkisini incelediği görülmektedir. Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda farklı öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu anlamda öğrencilerin özelliklerinin tespit edilmesi; eğitim-öğretim süreci planlanırken onların algı, anlama, becerilerinin dikkate alınmasını ve ihtiyaçlarına yönelik doğru öğrenme ortamlarının hazırlanmasına olanak sunmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin farklılıklarının bilinmesiyle etkileşimli olarak öğrenmelerine olanak sağlanmasını desteklemektedir. Ayrıca farklı öğrenme stilleri üzerindeki etkisi olan etkenlerin belirlenmesiyle de öğretimin daha nitelikli hale getirilmesi sağlanmaktadır. Bu çalışmada üniversiteye devam eden lisans ve önlisans öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bireylerin öğrenme stillerinin hem bireysel özelliklerinden hem de çevresel faktörlerden etkilendiği gerçeğinden yola çıkılarak öğrencilerin cinsiyet, öğretim türü, mezun olunan lise türü, öğretim alınan okul türü, ekonomik durum, ikamet yeri, ebeveyn eğitim durumu değişkenlerine göre araştırılması planlanmıştır. Alanyazında yapılan diğer çalışmalara bakıldığında üniversite düzeyindeki araştırmalarda önlisans ve lisans gruplarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünüldükçe aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

Üniversite öğrencilerinin;

- Grasha ve Reichman ölçeğinin faktörlerine göre puan ortalamaları nedir?
- Grasha ve Reichman ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puan ortalamaları okul türü, ekonomik durum, ikamet yeri, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Grasha ve Reichman ölçeğinin toplam puan ile faktörleri arasında aldıkları puan ortalamalarının ilişkisi düzeyi nedir?

Yöntem

Yapılan bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapılan başvuru sonucunda çalışmanın uygun olduğuna ilişkin olarak 07.09.2021 tarihinde Sayı: E-60263016-050.06.04-72330 ile olumlu karar alınmıştır. Bu bölümde araştırmada kullanılan model, örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin elde

edilme süreci ve analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Bu model içinde yer alan olasılığa dayalı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme; araştırılan olgu, konu veya durumla ilgili olarak bir evrende var olan tüm elemanlara eşit olarak seçilme şansı sunmaktadır. Her bir birimin seçilme olasılığı diğer birimleri etkilememektedir (Özen ve Gül, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmaya katılan örneklem grubu 2020-2021 güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (SCÜ) merkez kampüste yer alan yedi fakülte (Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İletişim Fakültesi, Fen Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi) ve üç meslek yüksekokuluna (Cumhuriyet Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Sivas Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu) devam eden 745 (371 kadın - 374 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu betimleyen bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

| Değişkenler | | (f) | (%) |
|-------------------------|----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 371 | 49.8 |
| | Erkek | 374 | 50.2 |
| Ekonomik durum | Çok iyi | 75 | 10.1 |
| | İyi | 326 | 43.8 |
| | Orta | 290 | 38.9 |
| | Düşük | 54 | 7.2 |
| Anne eğitim | İlkokul | 327 | 43.9 |
| | Ortaokul | 194 | 26.0 |
| | Lise | 146 | 19.6 |
| | Üniversite | 78 | 10.5 |
| Baba eğitim | İlkokul | 198 | 26.6 |
| | Ortaokul | 163 | 21.9 |
| | Lise | 228 | 30.6 |
| | Üniversite | 156 | 20.9 |
| Öğretim türü | Normal öğretim | 532 | 71.4 |
| | İkinci öğretim | 213 | 28.6 |
| Eğitim aldığı okul türü | Fakülte | 369 | 49.5 |
| | MYO | 376 | 50.5 |
| İkamet yeri | Köy | 109 | 14.6 |
| | İlçe | 123 | 16.5 |
| | Şehir | 358 | 48.1 |
| | Büyükşehir | 155 | 20.8 |
| Mezun olunan lise türü | Meslek | 244 | 32.8 |
| | Anadolu | 402 | 54.0 |
| | İHL | 52 | 7.0 |
| | Diğer | 47 | 6.3 |

Veri Toplama Araçları

Veriler Sarıtaş ve Süral'in (2010) Türkçeye uyarlamasını yaptığı "Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği"nin öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Uyarlanan ölçek bağımlı, bağımsız, katılımcı, çekingen, işbirlikçi ve rekabetçi olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Her faktörde 10 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir faktöründe 10 madde bulunmakta ve ölçek toplamda 60 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin toplam

puanda güvenilirliği .802, bu çalışmada ise .924 olarak belirlenmiştir. Beşli likert olarak hazırlanan ölçek “Hiç Katılmıyorum=1 ... Tamamen Katılıyorum=5” aralığında derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerinin tamamına tamamen katılıyorum yanıtı verilmesi durumunda 300, hiç katılmıyorum yanıtı verilmesi durumunda 60 puan alınmaktadır.

Ölçeklerin derecelendirilmelerine paralel olarak madde puan aralıklarının belirlenmesi için ölçekten alınabilecek en yüksek puandan en düşük puanın çıkarılması ve ölçeğin seçenek sayısına bölünmesi gerekmektedir. [$\text{ÖSÖ}=(5-1)/4=0.80$]. Ölçek puan aralıklarının da buna uygun olarak hesaplanması için ölçekten alınabilecek maksimum puandan minimum puanın çıkarılması ve ölçeğin seçenek sayısına bölünmesi gerekmektedir [$\text{ÖSÖ}=(300-60)/5=48$] (Şad ve Nalçaçı, 2015). Ölçeğin her bir faktörü 10 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda ölçek faktörleri için bu oran [$\text{Ölçek faktörü}=(50-10)/5=8$] şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek madde puan aralığı aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenme Stilleri İçin Belirlenen Puan Aralıkları

| Puan aralığı | | Öğrenme Stili Ölçeği Derecelendirme Aralığı | Ölçek Güvenirlik Derecelendirmesi | Toplam Puan Aralığı |
|--------------|----------------|---|--------------------------------------|---------------------------|
| Madde Puanı | Ölçek Puanı | | | |
| 1.00-1.80 | 61.00-108.00 | Hiç katılmıyorum | Düşük (1.00-2.20) | 60-132 |
| 1.81-2.60 | 109.00-156.00 | Katılmıyorum | | |
| 2.61-3.40 | 157.01-204.00 | Az katılıyorum | Orta (2.21-3.80) | 133-228 |
| 3.41-4.20 | 205.00.-252.00 | Katılıyorum | | |
| 4.21-5.00 | 253.00-300.00 | Tamamen katılıyorum | Yüksek (3.81-4.00) | 229-300 |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2020-2021 güz döneminde SCÜ’de öğrenim gören öğrencilere Grasha-Reichmann öğrenme stili ölçeğinin internet ortamında hazırlanan formunun (Google formlar) 25 Eylül 2021-15 Ekim 2019 tarihleri arasında uygulanmasıyla elde edilmiştir. Katılımcılara ölçeğin bağlantısı gönderilmiş ve yanıtlamaları zorunlu tutulmamıştır. Toplamda 1200 öğrenciye gönderilmiş olan ölçeği 745 öğrenci yanıtlamıştır. Ölçek verileri excel dosyası olarak indirilip gerekli düzenlemeler yapılarak SPSS .25 programına yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Verilerin normallik analizi Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile kontrol edilmiştir. Analiz neticesinde normalliğin karşılanmadığı ancak toplam ve tüm faktörlerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu (± 1.96) (\pm Çarpıklık= -.070/-.602; Basıklık= -.202/1.584) belirlenmiştir (Hair, Black, Babın ve Anderson, 2010). Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik testler arasında yer alan bağımsız grupla t test ve ANOVA testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2018). Tukey testi de ANOVA testinde anlamlı farklılık gösteren değişkenlerde farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılmıştır. Farklı değişkenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini yordayıp yordamadığı ise basit regresyon analiziyle kontrol edilmiştir. Yapılan analizlerin neticesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun şekilde tablolar halinde sunulmuştur. Her bir tablonun altında açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrencilerin ÖSÖ'den aldıkları faktör ve madde puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve Cronbach Alfa değerleri bir bütün olarak Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. ÖSÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler

| ÖSÖ | n | En Düşük Puan | En Yüksek Puan | \bar{x} | Madde Ort. (1-5) | Madde Ort. (100) | ss | Cronbach Alfa |
|------------|-----|---------------|----------------|-----------|------------------|------------------|-------|---------------|
| Toplam | 745 | 64 | 287 | 198.83 | 3.31 | 66.20 | 31.78 | .802 |
| Bağımlı | 745 | 11 | 50 | 34.30 | 3.43 | 68.60 | 6.55 | .740 |
| Bağımsız | 745 | 11 | 50 | 34.41 | 3.44 | 68.80 | 6.41 | .728 |
| İşbirlikli | 745 | 10 | 50 | 34.15 | 3.42 | 68.40 | 7.11 | .784 |
| Çekingen | 745 | 11 | 48 | 31.47 | 3.15 | 63.00 | 6.39 | .695 |
| Rekabetçi | 745 | 10 | 50 | 31.57 | 3.16 | 63.20 | 7.39 | .787 |
| Paylaşımçı | 745 | 10 | 50 | 32.96 | 3.30 | 66.00 | 6.71 | .734 |

Tablo 3 incelendiğinde; bu çalışmada uygulanan ölçek ortalamalarının toplam ve tüm faktörlerde orta düzeyde olduğu ($p<3.80$), ölçek güvenilirliğinin toplamda .802, faktörlerde .695 ile .787 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasını bağımsız öğrenme stilinden aldıkları en düşük puan ortalamasını ise çekingen öğrenme stilinden aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ÖSÖ'den aldıkları puanlarda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|------------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|
| Bağımlı | Kadın | 371 | 35.56 | 6.39 | 5.328 | 743 | .000* |
| | Erkek | 374 | 33.05 | 6.48 | | | |
| Bağımsız | Kadın | 371 | 34.72 | 5.96 | 1.323 | 743 | .186 |
| | Erkek | 374 | 34.10 | 6.81 | | | |
| İşbirlikli | Kadın | 371 | 34.92 | 6.60 | 2.972 | 743 | .003* |
| | Erkek | 374 | 33.39 | 7.51 | | | |
| Çekingen | Kadın | 371 | 31.57 | 6.41 | .421 | 743 | .674 |
| | Erkek | 374 | 31.37 | 6.37 | | | |
| Rekabetçi | Kadın | 371 | 31.81 | 7.32 | .908 | 743 | .364 |
| | Erkek | 374 | 31.32 | 7.46 | | | |
| Paylaşımçı | Kadın | 371 | 33.42 | 6.57 | 1.881 | 743 | .060 |
| | Erkek | 374 | 32.50 | 6.82 | | | |

*p<.05

Tablo 4'teki bulgulara göre; üniversite öğrencilerinin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin bağımlı ve işbirlikli faktörlerinde kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Ölçeğin diğer faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 5. Öğretim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Öğretim Türü | n | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|------------|----------------|-----|-----------|------|-------|-----|------|
| Bağımlı | Normal öğretim | 532 | 34.32 | 6.68 | .137 | 743 | .891 |
| | İkinci öğretim | 213 | 34.25 | 6.25 | | | |
| Bağımsız | Normal öğretim | 532 | 34.35 | 6.63 | -.410 | 743 | .682 |
| | İkinci öğretim | 213 | 34.55 | 5.82 | | | |
| İşbirlikli | Normal öğretim | 532 | 34.12 | 7.16 | -.215 | 743 | .830 |
| | İkinci öğretim | 213 | 34.24 | 6.99 | | | |
| Çekingen | Normal öğretim | 532 | 31.37 | 6.59 | -.661 | 743 | .509 |
| | İkinci öğretim | 213 | 31.70 | 5.86 | | | |
| Rekabetçi | Normal öğretim | 532 | 31.45 | 7.34 | -.675 | 743 | .500 |
| | İkinci öğretim | 213 | 31.86 | 7.53 | | | |
| Paylaşımçı | Normal öğretim | 532 | 33.05 | 6.62 | .537 | 743 | .591 |
| | İkinci öğretim | 213 | 32.75 | 6.95 | | | |

Üniversite öğrencilerinin öğretim türü değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda anlamlı farklılık oluşup oluşmadığının tespiti amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının öğretim türü değişkenine göre ölçeğin tüm faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koymadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların okul türü değişkeni açısından manidar düzeyde anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için uygulanan bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Okul Türü | n | \bar{x} | ss | t | sd | p |
|------------|-----------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| Bağımlı | Fakülte | 369 | 33.72 | 6.76 | -2.415 | 743 | .016* |
| | MYO | 376 | 34.87 | 6.30 | | | |
| Bağımsız | Fakülte | 369 | 34.02 | 6.67 | -1.643 | 743 | .101 |
| | MYO | 376 | 34.79 | 6.12 | | | |
| İşbirlikli | Fakülte | 369 | 33.98 | 6.88 | -.649 | 743 | .517 |
| | MYO | 376 | 34.32 | 7.34 | | | |
| Çekingen | Fakülte | 369 | 31.75 | 6.63 | 1.211 | 743 | .226 |
| | MYO | 376 | 31.19 | 6.14 | | | |
| Rekabetçi | Fakülte | 369 | 32.49 | 7.32 | 3.409 | 743 | .001* |
| | MYO | 376 | 30.66 | 7.36 | | | |
| Paylaşımçı | Fakülte | 369 | 33.51 | 6.64 | 2.244 | 743 | .025* |
| | MYO | 376 | 32.41 | 6.74 | | | |

* $p<.05$

Tablo 6'da yer alan bulgulara göre; üniversite öğrencilerinin ÖSÖ ölçeğinden aldıkları puanlarda ölçeğin üç faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). MYO'DA öğrenim gören öğrencilerin fakültede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşacak şekilde bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Fakültede öğrenim gören öğrencilerin MYO'da öğrenim gören öğrencilere göre rekabetçi ve paylaşımçı öğrenme stillerinde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ekonomik durumuna göre öğrenme stillerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ANOVA testi bulgularının sunulduğu Tablo 7'ye aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 7. Ekonomik Durum Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Ekonomik Durum | n | \bar{x} | ss | Varyans Kaynağı | sd | F | p | Anlamlı Farklılık |
|------------|----------------|-----|-----------|------|-----------------|-----|-------|-------|-------------------|
| Bağımlı | 1.Çok iyi | 75 | 33.48 | 8.28 | Gruplar arası | 3 | 6.622 | .000* | *2-4, |
| | 2.İyi | 326 | 34.90 | 6.24 | Gruplar içi | 741 | | | *3-4 |
| | 3.Orta | 290 | 34.48 | 5.42 | Toplam | 744 | | | |
| | 4.Düşük | 54 | 30.81 | 9.62 | | | | | |
| Bağımsız | 1.Çok iyi | 75 | 33.65 | 8.04 | Gruplar arası | 3 | .679 | .565 | - |
| | 2.İyi | 326 | 34.58 | 5.85 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3.Orta | 290 | 34.54 | 6.07 | Toplam | 744 | | | |
| | 4.Düşük | 54 | 33.70 | 8.58 | | | | | |
| İşbirlikli | 1.Çok iyi | 75 | 34.01 | 8.19 | Gruplar arası | 3 | 3.974 | .008* | *2-4, |
| | 2.İyi | 326 | 34.57 | 6.60 | Gruplar içi | 741 | | | *3-4 |
| | 3.Orta | 290 | 34.30 | 6.61 | Toplam | 744 | | | |
| | 4.Düşük | 54 | 31.02 | 9.98 | | | | | |
| Çekingen | 1.Çok iyi | 75 | 32.32 | 8.38 | Gruplar arası | 3 | 2.376 | .069 | - |
| | 2.İyi | 326 | 30.93 | 6.16 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3.Orta | 290 | 32.03 | 5.72 | Toplam | 744 | | | |
| | 4.Düşük | 54 | 30.50 | 7.66 | | | | | |
| Rekabetçi | 1.Çok iyi | 75 | 32.67 | 8.88 | Gruplar arası | 3 | 8.817 | .000* | *1-4, |
| | 2.İyi | 326 | 32.29 | 6.94 | Gruplar içi | 741 | | | *2-4, |
| | 3.Orta | 290 | 31.33 | 6.69 | Toplam | 744 | | | *3-4 |
| | 4.Düşük | 54 | 27.00 | 9.58 | | | | | |
| Paylaşımçı | 1.Çok iyi | 75 | 33.87 | 8.23 | Gruplar arası | 3 | 9.487 | .000* | *1-4, |
| | 2.İyi | 326 | 33.81 | 6.47 | Gruplar içi | 741 | | | *2-4, |
| | 3.Orta | 290 | 32.52 | 5.75 | Toplam | 744 | | | *3-4 |
| | 4.Düşük | 54 | 28.91 | 8.78 | | | | | |

*p<.05

Yukarıda sunulan Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin öğrenme stillerinin ekonomik durum değişkenine göre ölçeğin dört faktöründe manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin anlamlı farklılık gösteren tüm faktörlerinde ekonomik durumu iyi ve orta olan öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin rekabetçi ve paylaşımçı faktörlerinde ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerle düşük öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil olan üniversite öğrencilerinin ikamet yeri değişkenine göre öğrenme stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. İkamet Yeri Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

| ÖSÖ | İkamet Yeri | n | \bar{x} | ss | Varyans Kaynağı | sd | F | p | Anlamlı Farklılık |
|------------|---------------|-----|-----------|------|-----------------|-----|-------|-------|-------------------|
| Bağımlı | 1. Köy | 109 | 32.78 | 6.80 | Gruplar arası | 3 | 2.568 | .048* | *3-1 |
| | 2. İlçe | 123 | 34.09 | 6.80 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Şehir | 358 | 34.66 | 5.99 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Büyükşehir | 155 | 34.70 | 7.28 | | | | | |
| Bağımsız | 1. Köy | 109 | 33.98 | 6.41 | Gruplar arası | 3 | 1.421 | .235 | - |
| | 2. İlçe | 123 | 34.03 | 6.06 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Şehir | 358 | 34.91 | 6.04 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Büyükşehir | 155 | 33.85 | 7.40 | | | | | |
| İşbirlikli | 1. Köy | 109 | 32.68 | 7.52 | Gruplar arası | 3 | 3.332 | .019* | *3-1 |
| | 2. İlçe | 123 | 34.02 | 7.04 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Şehir | 358 | 34.91 | 6.67 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Büyükşehir | 155 | 33.54 | 7.68 | | | | | |
| Çekingen | 1. Köy | 109 | 31.00 | 6.80 | Gruplar arası | 3 | 2.477 | .049* | *4-2 |
| | 2. İlçe | 123 | 30.40 | 6.09 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Şehir | 358 | 31.58 | 6.27 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Büyükşehir | 155 | 32.39 | 6.50 | | | | | |
| Rekabetçi | 1. Köy | 109 | 31.26 | 7.93 | Gruplar arası | 3 | .254 | .859 | - |
| | 2. İlçe | 123 | 31.20 | 6.81 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Şehir | 358 | 31.77 | 7.29 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Büyükşehir | 155 | 31.62 | 7.72 | | | | | |
| Paylaşımçı | 1. Köy | 109 | 31.79 | 6.83 | Gruplar arası | 3 | 2.308 | .075 | - |
| | 2. İlçe | 123 | 32.46 | 6.55 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Şehir | 358 | 33.55 | 6.50 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Büyükşehir | 155 | 32.81 | 7.13 | | | | | |

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde; ölçeğin bağımlı ve işbirlikli faktörlerinde “şehir-köy” arasında şehir lehine; çekingen faktöründe “büyükşehir-ilçe” arasında büyükşehir lehine anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$), diğer faktörlerde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre öğrenme stillerinin istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için uygulanan ANOVA testi bulguları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Lise Türü | n | \bar{x} | ss | Varyans Kaynağı | sd | F | p | Anlamlı Farklılık |
|------------|------------|-----|-----------|------|-----------------|-----|-------|------|-------------------|
| Bağımlı | 1. Meslek | 244 | 33.93 | 6.56 | Gruplar arası | 3 | .392 | .759 | - |
| | 2. Anadolu | 402 | 34.44 | 6.68 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. İHL | 52 | 34.56 | 5.48 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Diğer | 47 | 34.66 | 6.65 | | | | | |
| Bağımsız | 1. Meslek | 244 | 33.89 | 6.67 | Gruplar arası | 3 | .2161 | .091 | - |
| | 2. Anadolu | 402 | 34.53 | 6.41 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. İHL | 52 | 36.29 | 5.94 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Diğer | 47 | 33.98 | 5.08 | | | | | |
| İşbirlikli | 1. Meslek | 244 | 33.77 | 7.18 | Gruplar arası | 3 | .788 | .501 | - |
| | 2. Anadolu | 402 | 34.16 | 7.39 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. İHL | 52 | 34.94 | 5.25 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Diğer | 47 | 35.19 | 6.02 | | | | | |
| Çekingen | 1. Meslek | 244 | 31.40 | 6.66 | Gruplar arası | 3 | .985 | .399 | - |
| | 2. Anadolu | 402 | 31.40 | 6.39 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. İHL | 52 | 30.96 | 5.73 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Diğer | 47 | 32.96 | 5.56 | | | | | |
| Rekabetçi | 1. Meslek | 244 | 31.86 | 7.27 | Gruplar arası | 3 | 1.056 | .367 | - |
| | 2. Anadolu | 402 | 31.22 | 7.29 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. İHL | 52 | 32.98 | 8.46 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Diğer | 47 | 31.49 | 7.66 | | | | | |
| Paylaşımçı | 1. Meslek | 244 | 33.06 | 6.45 | Gruplar arası | 3 | 1.014 | .386 | - |
| | 2. Anadolu | 402 | 32.77 | 6.87 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. İHL | 52 | 34.40 | 7.20 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Diğer | 47 | 32.47 | 6.03 | | | | | |

Tablo 9'da yer alan bulgulara incelendiğinde; öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin anne eğitim durumu açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ANOVA testi bulgularına ilişkin Tablo 10 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Anne Eğitim | n | \bar{x} | ss | Varyans Kaynağı | sd | F | p | Anlamlı Farklılık |
|------------|---------------|-----|-----------|------|-----------------|-----|-------|------|-------------------|
| Bağımlı | 1. İlkokul | 327 | 34.60 | 5.64 | Gruplar arası | 3 | .878 | .452 | - |
| | 2. Ortaokul | 194 | 34.46 | 6.85 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 146 | 33.83 | 6.75 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 78 | 33.53 | 8.68 | | | | | |
| Bağımsız | 1. İlkokul | 327 | 34.38 | 6.02 | Gruplar arası | 3 | .771 | .510 | - |
| | 2. Ortaokul | 194 | 34.61 | 6.36 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 146 | 34.71 | 6.45 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 78 | 33.44 | 7.87 | | | | | |
| İşbirlikli | 1. İlkokul | 327 | 34.03 | 6.86 | Gruplar arası | 3 | 1.744 | .157 | - |
| | 2. Ortaokul | 194 | 34.70 | 7.20 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 146 | 34.51 | 6.93 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 78 | 32.63 | 8.08 | | | | | |
| Çekingen | 1. İlkokul | 327 | 30.84 | 5.75 | Gruplar arası | 3 | 2.128 | .095 | - |
| | 2. Ortaokul | 194 | 31.68 | 6.40 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 146 | 32.27 | 6.93 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 78 | 32.06 | 7.59 | | | | | |
| Rekabetçi | 1. İlkokul | 327 | 31.29 | 6.82 | Gruplar arası | 3 | .687 | .560 | - |
| | 2. Ortaokul | 194 | 31.39 | 7.53 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 146 | 31.97 | 7.42 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 78 | 32.42 | 9.18 | | | | | |
| Paylaşımçı | 1. İlkokul | 327 | 33.09 | 6.29 | Gruplar arası | 3 | .614 | .606 | - |
| | 2. Ortaokul | 194 | 32.61 | 6.40 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 146 | 32.71 | 6.78 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 78 | 33.72 | 8.79 | | | | | |

Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin baba eğitim durumu açısından farklılık gösterip

göstermediğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ANOVA testi bulgularına ilişkin Tablo 11 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Baba Eğitim Durumu Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

| ÖSÖ | Baba Eğitim | n | \bar{x} | ss | Varyans Kaynağı | sd | F | p | Anlamlı Farklılık |
|------------|---------------|-----|-----------|------|-----------------|-----|-------|------|-------------------|
| Bağımlı | 1. İlkokul | 198 | 33.82 | 6.52 | Gruplar arası | 3 | .948 | .417 | - |
| | 2. Ortaokul | 163 | 34.98 | 5.76 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 228 | 34.20 | 6.50 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 156 | 34.35 | 7.40 | | | | | |
| Bağımsız | 1. İlkokul | 198 | 34.17 | 6.05 | Gruplar arası | 3 | 1.484 | .218 | - |
| | 2. Ortaokul | 163 | 34.89 | 5.88 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 228 | 34.80 | 6.77 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 156 | 33.62 | 6.79 | | | | | |
| İşbirlikli | 1. İlkokul | 198 | 33.49 | 7.21 | Gruplar arası | 3 | .986 | .399 | - |
| | 2. Ortaokul | 163 | 34.72 | 6.16 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 228 | 34.35 | 7.47 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 156 | 34.10 | 7.37 | | | | | |
| Çekingen | 1. İlkokul | 198 | 30.69 | 6.20 | Gruplar arası | 3 | 1.658 | .175 | - |
| | 2. Ortaokul | 163 | 31.55 | 6.04 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 228 | 31.61 | 6.32 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 156 | 32.17 | 7.01 | | | | | |
| Rekabetçi | 1. İlkokul | 198 | 30.88 | 7.01 | Gruplar arası | 3 | 1.475 | .220 | - |
| | 2. Ortaokul | 163 | 32.08 | 6.26 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 228 | 32.12 | 7.62 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 156 | 31.90 | 8.49 | | | | | |
| Paylaşımçı | 1. İlkokul | 198 | 32.61 | 6.46 | Gruplar arası | 3 | 1.026 | .380 | - |
| | 2. Ortaokul | 163 | 33.71 | 5.97 | Gruplar içi | 741 | | | |
| | 3. Lise | 228 | 33.00 | 6.78 | Toplam | 744 | | | |
| | 4. Üniversite | 156 | 32.58 | 7.59 | | | | | |

Tablo 11 incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Üniversite öğrencilerinin ÖSÖ'den aldıkları puan ortalamalarının korelasyon düzeylerinin belirlenmesi için yapılan Pearson Korelasyon Testi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. ÖSÖ Toplam ve Faktörlerine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

| | Toplam | Bağımlı | Bağımsız | İşbirlikli | Çekingen | Rekabetçi | Paylaşımıcı |
|-------------|--------|---------|----------|------------|----------|-----------|-------------|
| Toplam | 1.00 | .847** | .829** | .832** | .549** | .797** | .832** |
| Bağımlı | | 1.00 | .686** | .705** | .353** | .567** | .668** |
| Bağımsız | | | 1.00 | .649** | .403** | .536** | .639** |
| İşbirlikli | | | | 1.00 | .303** | .572** | .649** |
| Çekingen | | | | | 1.00 | .324** | .238** |
| Rekabetçi | | | | | | 1.00 | .689** |
| Paylaşımıcı | | | | | | | 1.00 |

Tablo 12 incelendiğinde; öğrencilerin ÖSÖ toplam puanları ile bağımlı ($r=.847$), bağımsız ($r=.829$), işbirlikli ($r=.832$), rekabetçi ($r=.797$), paylaşımıcı ($r=.832$) öğrenme stilleri faktörleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; çekingen ($r=.549$) öğrenme stili faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bağımlı öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun işbirlikli ($r=.705$), en düşük korelasyonun çekingen öğrenme stili arasında olduğu ($r=.353$); bağımsız öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun bağımlı ($r=.686$), en düşük korelasyonun çekingen ($r=.403$) öğrenme stili arasında olduğu saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun bağımlı ($r=.705$), en düşük korelasyonun çekingen ($r=.303$) öğrenme stili arasında olduğu; çekingen öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun bağımsız ($r=.403$), en düşük korelasyonun paylaşımıcı ($r=.238$) arasında olduğu tespit edilmiştir. Rekabetçi öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun paylaşımıcı ($r=.689$), en düşük korelasyonun çekingen ($r=.324$); paylaşımıcı öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun rekabetçi ($r=.689$), en düşük korelasyonun çekingen ($r=.238$) arasında olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada uygulanan ölçek ortalamalarının toplam ve tüm faktörlerde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin puan ortalamalarının en yüksek bağımsız öğrenme stili faktöründe en düşük ise çekingen öğrenme stili faktörüne ait olduğu aldıkları görülmektedir. Tüysüz (2013) tarafından üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin en yüksek puanı öğrenme stili paylaşımıcı en düşük puanı ise çekingen öğrenme stilinden aldıkları saptanmıştır. Karakuyu ve Tortop'un (2010) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada ise bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin en yüksek, rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stilleri öğrencilerin düşünme ve öğrenme biçimlerini tanımlamanın yanı sıra bunlara etki eden etkenlerin saptanması açısından önemlidir. Ayrıca öğrenme stillerine bireyin öğrenme sürecini kolaylaştırması açısından bakıldığında eğitim sürecinde onun nasıl daha iyi öğrenebileceğine ilişkin soruların bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler dikkate

alınarak eğitim ortamlarının oluşturulması eğitimin kalitesinin ve verimliliğinin üst düzeye ulaşmasını destekleyecektir. Günümüz eğitim süreçlerinde tek tip öğrenmenin tüm öğrencileri kapsamadığı bilinmektedir. Kimin neyi nasıl öğrenebileceğinin spesifik olarak tespit edilmesi sayesinde öğretim sürecindeki gereksiz emek ve zaman kaybı önlenecektir (Boydak, 2001). Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme özellikleri gelecekte hangi mesleklerde daha başarılı olabileceklerinin de ipucunu sunmaktadır. Kaplan ve Kies (1995) öğrenme stillerinin tıpkı DNA yapısı gibi bireyin kendine özgü bir özelliği olduğunu ve kısa sürede değişmesinin mümkün olmamakla birlikte tüm hayatını etkilediğini söylemektedir. Boydak (2001) öğrenme stiline bireyin günlük hayatında konuşmasından yazmasına, yürümesinden iletişim kurmasına kadar etkisinin olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları onların nasıl öğrenebileceklerinin de farkında olmalarını sağlayarak akademik başarılarını olumlu etkilemektedir (Carroll, 2001). Bu çalışmadaki bulgularda öğrencilerin bağımsız öğrenme stiline daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları onların grup çalışmasından ziyade kendi başlarına çalışmaktan hoşlandıklarını göstermektedir (Riding ve Rayner, 2013).

Öğrencilerin öğrenme stili ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre bağımlı ve işbirlikli öğrenme stillerinde kadın öğrencilerin daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer öğrenme stillerinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda kadın öğrencilerin öğrenmelerinde işbirlikli öğrenme stiline tercih ettikleri, öğretmen ya da arkadaşlarından destek talep eden bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir. Deniz (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin çekingen, bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stillerinde anlamlı farklılık saptanmıştır. Ölçeğin çekingen öğrenme stili faktöründe erkek öğrencilerin, diğer tüm öğrenme stillerinde ise kadın öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki bağımlı öğrenme stili sonuçlarıyla elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Ayrıca araştırmacının sonuçlarında işbirlikli öğrenme stili açısından anlamlı farklılık belirlenmemesine karşın kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden bu çalışmayla paralel olarak daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Yenilmez ve Çakır (2005) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrenme stilleri üzerinde erkek öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şen'in (2018) çalışmasında çekingen öğrenme stiline erkek öğrencilerin, bağımsız öğrenme stiline ise kadın öğrencilerin anlamlı farklılık oluşturacak şekilde yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Öztürk'ün (2019) çalışmasında da bağımlı ve işbirlikli kadın öğrencilerin aldıkları puanların anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olduğu görülmüştür. Bakır ve Mete (2014) tarafından yapılan çalışmada çekingen öğrenme stiline erkek, bağımlı, rekabetçi, paylaşımcı ve işbirlikli öğrenme stillerinde kadın öğrencilerin anlamlı farklılık oluşturacak kadar yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Otrar (2006) yaptığı çalışmada kadın öğrenciler lehine olacak şekilde anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Karamustafaoğlu, Şeker, Şahin ve Denizli (2016) yaptıkları araştırmada cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Alanyazında bu çalışmanın sonucundaki kadınların başkalarına bağımlı olarak ve işbirlikli öğrenme stillerinde yatkın olmaları bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi desteklemeyen çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Bahar (2009), bireyin cinsiyetine özgü öğrenme stiline sahip olmadığını ve öğrenme stillerinin de çevre tarafından bireye yüklenen roller, değerler çerçevesinde şekillendiğini söylemektedir. Bu bağlamda ele alınırsa öğrenme stillerinin de değiştirilebileceği bireyin ihtiyaç duyduğu şekilde geliştirilebileceği yorumunda bulunulabilir (Grasha, 2002).

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının öğretim türü değişkenine göre ölçeğin tüm faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koymadığı saptanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin normal öğretime ya da ikinci öğretime devam etmelerinin öğrenme stilleriyle bağlantısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre ölçeğin bağımlı, rekabetçi ve paylaşımcı faktörlerinde faktöründe anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. MYO'DA öğrenim gören öğrencilerin fakültede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşacak şekilde bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Yani MYO öğrencileri fakültede öğrenim gören öğrencilere kıyasla öğrenme süreçlerinde başkalarına bağımlı olarak öğrenmektedir. Fakültede öğrenim gören öğrencilerin MYO'da öğrenim gören öğrencilere göre rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stillerinde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Fakülteye devam eden öğrencilerin MYO'daki öğrencilere kıyasla arkadaşlarıyla rekabete açık oldukları, mücadele etmekten korkmadıkları ve öğrendikleri bilgileri arkadaşlarıyla paylaştıkları yorumunda bulunulabilir. Deniz (2013) çalışmasında Eğitim ile Fen ve Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Rekabetçi ve bağımlı öğrenme stillerinde Eğitim fakültesi öğrencileri, bağımsız, paylaşımcı ve işbirlikli öğrenme stillerinde ise Fen ve Edebiyat fakültesi öğrencilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin ekonomik durum değişkenine göre ölçeğin dört faktöründe manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin genelinde ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin ekonomik durumu iyi ve orta olan öğrencilere göre bağımlı ve işbirlikli öğrenme stilleri puan ortalamalarında daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Rekabetçi ve paylaşımcı öğrenme stillerinde de ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin diğer gruplara göre daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin başkalarına bağımlı öğrenmeye tercih etmedikleri, işbirliği yapmaktan hoşlanmadıkları görülmektedir. Yine bu öğrenciler Bağımsız öğrenmeye tercih ederek rekabet etmekten kaçınmaktadır. Özellikle ailenin öğrencilere sunduğu eğitim olanaklarının maddi olanaklarla paralel olduğu göz önüne alındığında bu sonuçlar daha anlaşılır olmaktadır. Çünkü öğrencilerin zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında bulunması bireysel olarak öğrenmeyi öğrenmesine olanak sağlamaktadır (Fırat, 2011). Bakır ve Mete (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ekonomik durumlarının ölçeğin bağımsız öğrenme stili alt faktöründe anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Otrar'ın (2006) yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde ekonomik durumun öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla birlikte ele alındığında çevre faktörünün önemli olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin bağımlı ve işbirlikli faktörlerinde şehir-köy arasında şehirde ikamet eden öğrencilerin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu yani şehirde yaşayan öğrencilerin daha bağımlı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Büyükşehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre çekingen öğrenme stiline ilişkin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Burada daha kalabalık ortamlarda bulunmanın öğrencilerin başkalarına yönelik beklentilerini artırdığı ve dolayısıyla öğrenirken kendi başlarına hareket etmek yerine daha fazla destek bekledikleri düşünülebilir. Bu

doğrultuda da işbirliğini daha fazla yatkın oldukları söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde çevresel etmenlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Karamustafaoğlu vd'nin (2016) yaptıkları araştırmada İstanbul, Çorum ve Tokat'ta ikamet eden öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırmış ve ikamet yerinin öğrenme stili üzerinde belirleyici bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak daha kalabalık yerlerde yaşayan öğrencilerin bireysel değil de başkalarına bağımlı ve işbirliği öğrenme stillerinde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından ikamet yeri olarak Mardin ve Bolu'da yaşayan öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışmada ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Katılımcıların mezun oldukları lise türü değişkenine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu anlamda mezun olunan lisenin öğrenme stilleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı yorumunda bulunulabilir. Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin mezun oldukları lise türünün öğrenme stilleri üzerinde belirleyici etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otrar (2006) tarafından yapılan çalışmada da lise türü değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu bulgusu elde edilmiştir. Görüldüğü gibi alan yazında bu çalışmayla farklılık gösteren bulgular elde edilmiştir. Elbette her bir çalışmadan elde edilen sonuçlar farklılık gösterebilir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre öğrenme stillerinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumu öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde manidar farklılık oluşturmamaktadır. Yenilmez ve Çakır tarafından (2005) yapılan araştırma bulgularında anne-baba eğitim durumlarının bu çalışmayı destekleyici şekilde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Karamustafaoğlu vd'nin (2016) yaptıkları çalışmada da ebeveyn eğitim durumunun öğrenme stilleri açısından anlamlı farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmayla çelişen bulguların da bulunduğu görülmüştür. Şen (2018) ve Otrar (2006) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme stilleri üzerinde anne ve baba eğitim durumunun belirleyici düzeyde etki oluşturduğu saptanmıştır. Bakır ve Mete (2014) yaptıkları araştırmada bağımsız öğrenme stiline ebeveyn eğitim durumunun anlamlı farklılık oluşturduğunu ancak diğer öğrenme stillerinde oluşturmadığını belirlemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla alanyazındaki çalışmalar arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir. Burada araştırmaların farklı düzeylerdeki öğrencilere yönelik yapılmasının etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yenilmez ve Çakır (2005) yaptıkları araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca etki eden etmen olarak katılımcıların ebeveynlerinin ağırlıklı olarak İlkokul mezunu olmalarını göstermişlerdir. Bir çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren öğrenmeleri üzerinde özellikle annenin belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Annenin eğitimi olması doğal olarak çocuğunun da öğrenmesini destekleyecek ortamlar sunması açısından önemlidir. Farkındalığı yüksek ve etkileşimli bir öğrenme ortamına sahip olan öğrencilerin olumlu kabul edilen öğrenme stillerinin geliştirmesi beklenmektedir. Bu çalışmada da anne eğitim durumunun ağırlıklı olarak İlkokul ve ortaokul düzeyinde olmasının elde edilen bulgular üzerinde etkisi olduğu kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin toplam puan ortalamalarının ölçeğin bağımlı, bağımsız, işbirlikli, rekabetçi, paylaşımcı öğrenme stilleri faktörleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; çekingen öğrenme stili faktörü arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bağımlı öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun

işbirlikli, en düşük korelasyonun çekingen öğrenme stili arasında olduğu; bağımsız öğrenme stili ile en yüksek korelasyonun bağımlı en düşük korelasyonun çekingen öğrenme stili arasında olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri arasında en yüksek korelasyonun bağımlı ile işbirlikli öğrenme stili arasında olduğu en düşük korelasyonun ise çekingen ile paylaşımcı öğrenme stili arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stilleri arasında en yüksek korelasyonun işbirlikli ile işbirlikli ile paylaşımcı öğrenme stili arasında olduğu, en düşük korelasyonun ise bağımsız ile çekingen öğrenme stili arasında olduğu saptanmıştır. Tüysüz'ün (2013) araştırmasında en yüksek ilişki paylaşımcı ve bağımlı öğrenme stilleri arasında en düşük ilişki paylaşımcı ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında olduğu bulunmuştur. Arslan ve Uslu (2014) tarafından yapılan çalışmada en yüksek ilişkinin paylaşımcı ve bağımlı, en düşük ilişkinin ise bağımsız ve çekingen öğrenme stilleri arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öztürk'ün (2019) yaptığı çalışmada ölçeğin işbirlikli ve paylaşımcı alt faktörleri arasında en yüksek korelasyonun çekingen ve işbirlikli alt faktörleri arasında ise en düşük korelasyonun bulunduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde birbirine destekleyecek özellikte olan öğrenme stilleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin, birbirine desteklemeyecek özelliklere sahip öğrenme stilleri arasında ise daha düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Grasha-Reichman öğrenme stili ölçeğinden elde puan ortalamalarının cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, ekonomik durum ve ikamet yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara ve program hazırlayıcılara şu öneriler getirilebilir.

- ✓ Eğitimin içerik ve uygulama sürecinin sürekli olarak güncellendiği dikkate alındığında her düzeyde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini etkileyen etkenlerin belirlenmesi için çalışmaların belirli periyotlarla yapılması gerekmektedir.
- ✓ Öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda öğrenme stillerinin belirlenmesi de onların öğrenme süreçlerinde zorlanmalarının önüne geçecektir. Bu doğrultuda okul öncesinden itibaren öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde kişisel ve çevresel etkenlerin etkisinin belirlenmesinin nitelikli öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır. Bu doğrultuda farklı etkenlerin etkisinin birlikte araştırılması önerilmektedir.
- ✓ Öğrenme stillerinin alınan eğitimle ve süreçle birlikte değiştiği, geliştiği göz önüne alınarak rogram hazırlayıcıların her kademedede farklı öğrenme stillerine uygun olarak öğretim programlarını hazırlamaları gerekmektedir.
- ✓ Öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olan farklı etkenlerin incelenmesi ve bunların belirli periyotlarla yapılan bir meta analiz çalışmalarıyla ortaya konulmasının program hazırlayıcılara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.
- ✓ Öğrenme stilleri üzerinde olumlu etkisi olan değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmanın tüm aşamaları, yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Açıslı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 15(1), 273-285. DOI: 10.17051/io.2016.78596
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 341-354.
- Bahar, M. (2009). The relationships between pupils' learning styles and their performance in mini science projects. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), 31-49.
- Bakır, S. ve Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 127-145.
- Berry, J.W. (2010). *Ninth grade student accuracy in recognizing their preferred learning style* Walden University.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(2), 381-400.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Caine, R.N. ve Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*. USA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carroll, A.M. (2001). *How to study better and faster*. Portland, USA: Walch Publishing.
- Çakıroğlu, S. (2014). *Öğrenme stilleri ve beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetinel, H. (2019). Kavram olgusu; dini kavramların öğretimi, önemi ve sınırlılıkları üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(47), 89-114.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Deniz, S. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-684.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1974). Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *The Phi Delta Kappan*, 56(4), 275-278.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approach for grades 3-6*. Massachusetts, USA: Pearson.

- Dunn, R., Dunn, K. ve Price, G. E. (1996). *Learning style inventory*. KS, Price Systems, Lawrence.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2013). Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımaları. Ekici, G. ve Güven, M. (Ed.). *Yeni öğrenme – öğretim yaklaşımaları ve uygulama örnekleri içinde* (ss. 40-82). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Grasha, A.F. (2002). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernadio USA: Alliance Publishers.
- Grasha, A.F. ve 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(2), 213-223. DOI: 10.1080/00223980.1974.9915693
- Gregorc, A.F. (1985). *Gregorc style delineator. Developmental technical and administrative manual*. Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Güven, M. (2014). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th Edition). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jung, C.G. (2019). *Psikolojide tipler* (Çev. N. Mirven). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Kafadar, T. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (9. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaplan, E.J. ve Kies, D.A. (1995). Teaching styles and learning styles. *Journal of Instructional Psychology* 22(1), 29-34.
- Karakuyu, Y. ve Tortop, H.S. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10(1), 47-55.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H. ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 51-68.
- Koç, S. (2018). *4MAT modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Doğrusal denklemler örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, Return

- Krätzig, G.P. ve Arbuthnott, K.D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246. DOI: 10.1037/0022-0663.98.1.238
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4MAT. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir-Özden, D. (2011). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111. DOI: 10.2307/3586356
- Riding, R. ve Rayner, S. (2013). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London and New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781315068015
- Selçuk, Z. (2007). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 2162-2177.
- Şad, S.N. ve Nalçacı, Ö.İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 177-197.
- Şen, Ö. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 852-862. DOI: 10.17860/mersinefd.324217
- Şentürk, F. ve Yıldız-İkikardeş, N.Y (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkoğlu, A., Doğanay, A. ve Yıldırım, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik bir durum çalışması: Kahramanmaraş il örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 19-28.

Veznedaroğlu, R.L. ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *Elementary Education Online*, 4(2), 1-16.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 569-585.