

5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Malatya ve Elazığ İli Örneği)*

İbrahim Yaşar KAZU¹, Sevda KOÇ AKRAN^{2**} 

¹ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye

² Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Siirt, Türkiye

* Bu çalışma, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Yaşar Kazu'nun danışmanlığında, Sevda Koç tarafından yürütülen “İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı ile İlişki (Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma 2009 öğretim yılı içerisinde, Malatya'da 13, Elazığ'da 14 ilköğretim okulunda okuyan beşinci ve altıncı sınıftaki 930 kız, 932 erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kanadlı ve Summak tarafından güvenilirlik çalışması yapılmış “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Öğrencinin akademik başarısını belirlemek amacıyla öğrencilerin dört ve beşinci sınıftaki ağırlıklı yılsonu notlarının ortalaması araştırmanın yapıldığı okullarda yöneticiler tarafında e-okul sisteminden alınmıştır. Verilerin analizinde, öğrenme stillerinin akademik başarı seviyesinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki anlamlı farkı ortaya koymak amacıyla ki-kare; öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla da t-testi ve ANOVA analizlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin “pekiyi ve iyi” derecelerinin büyük bir kısmının değiştiren öğrenme stilini olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik ve sosyo-kültürel özellikler yönünden cinsiyet, dershaneye gitme, çalışma odası, bilgisayarı olma, ulaşım, ders çalışma saati, anne-baba eğitimi, baba mesleği, gelir durumları ile öğrencilerin öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Bellek, Stil, Öğrenme Stili, Akademik Başarı.

Makale Bilgileri

Article Info:

Gönderim / Received:

01.06.2018

Kabul / Accepted:

27.07.2018

** Sorumlu Yazar /

Corresponding Author:

Siirt Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Siirt, Türkiye

sevda.k@smail.com

Atf için / To cite this article:

Kazu, İ. Y., & Koç-Akran, S. (2018). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Malatya ve Elazığ ili örneği). *Curr Res Educ*, 4(2), 62-85.

Learning Styles of Students' Attending the 5th and 6th and its Relation with Academic Success (Example of Malatya and Elazığ Provinces)

Abstract

The main purpose of this study is to determine the relationship between learning style of the students attending in elementary education with academic success. This research was carried out on 930 girls and 932 boys attending the fifth and sixth grades in 13 and 14 elementary schools in Malatya and Elazığ, respectively, during the education year 2009. The model used for the research is relational scanning. Reliability of the study was checked by Kanadlı and Summak by using the "Kolb Learning Style Inventory" and the "Personal Information Form" developed by the researcher in order to identify learning styles of the students in the research. Weighted year-end average grades of the participants were obtained from the e-School Management Information System to determine academic success of the students. Multiple regression analysis was used to identify whether learning styles are important items explaining the academic success level, Also in that research, chi-square test was applied to determine whether there is a significant difference between students' learning styles in terms of academic success and t-test and ANOVA was applied to identify a significant relation between students' learning styles and their demographic and socio-cultural features. As a result of the research; it was seen that specific learning styles became decisive in majority of the students' "excellent and good" grades. While a significant relation was found between demographic and socio-cultural features such as sex, do not go to classroom, studying room, computer, transportation, studying hours, parents' education level, father's profession, income level, average scale points regarding students' learning styles.

Keywords: Learning, Memory, Style, Learning Style, Academic Success.

1. Giriş

İnsanoğlunun yaşamı boyunca kazanabileceği en önemli becerilerden biri hiç kuşkusuz öğrenmedir. Öğrenme, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden dinamik bir süreç ve bu sürecin sonucunda meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir (Gordon ve Cross, 1974, s. 7; Howe, 2001, s. 3). Her bireyde bu değişiklikler farklıdır. Çünkü bu bireylerin öğrenme tercihleri başka bir deyişle öğrenme stilleri aynı değildir. Öğrenme stilleri, öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan ve bireylerin öğrenme sürecini içerisinde öğrenmeyi nasıl geçirdikleri hakkındaki tercihleridir (Şimşek, 2007, s. 13). Bireylerin ve kültürel grupların bilgi ve fikirleri alma, işleme, sunma yöntemlerini tanımlayan bir yoldur (Demir, 2006, s. 30). Yani bireyin doğuştan sahip olduğu onun yaşamı boyunca başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir ve bireyler hakkında ipucu veren somut olarak gözlemlendiğimiz ve bunları ayırt edebildiğimiz davranışlardır (Güven, 2004, s. 22).

Tarihi süreç içerisinde öğrenme stilleri konusunda birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar yapılırken, bilim insanları (Örneğin Jung, Lawrence, Simon, Byram, Merrill, Hunt, McCarthy, Gregorc, Dunn ve Dunn, Butler, Kolb) (Elizabeth ve Alexandra, Craig ve Tim, 2005, s. 92) bazen ortak bazen de farklı değişkenleri ön planda tutmuştur (Bakınız: Tablo 1).

Tablo 1.

Farklı öğrenme stilleri ve bunların temel aldığı değişkenler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

Yıl	Tanım	Temele Alınan Değişkenler
Claxton ve Ralston 1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır.	

Tablo 1.

Farklı öğrenme stilleri ve bunların temel aldığı değişkenler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005) (devamı)

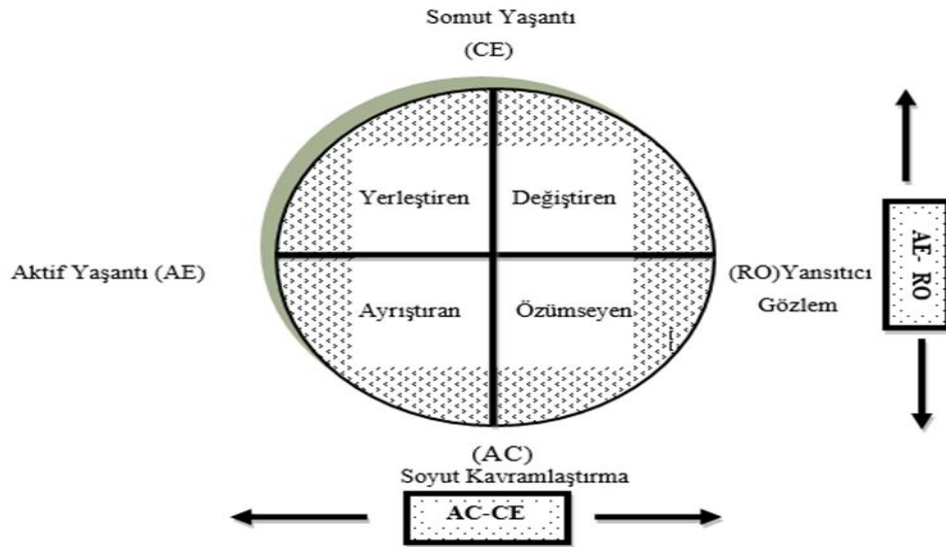
Yıl	Tanım	Temele Alınan Değişkenler
Keefe 1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau 1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme- öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn 1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn 1978	Öğrenme stili , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşimleri (uyuşumları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe 1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	
Reinert 1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Öğrenme stili davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel programdır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Entwistle 1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	
Kolb 1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir.
Das 1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck 1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğimlilikleridir.	

Tablo 1.

Farklı öğrenme stilleri ve bunların temel aldığı değişkenler (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005) (devamı)

Yıl	Tanım	Temele Alınan Değişkenler
Renzulli ve Smith 1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard 1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski 1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	

Tablo 1’de görüldüğü üzere birçok bilim insanının öğrenme stilleri üzerinde çalışmaları bulunmaktadır. Bu öğrenme stilleri içerisinde günümüzde en fazla kullanılan ve üzerinde çalışma yapılan Kolb’un öğrenme stilleridir. Kolb’un (1984) öğrenme stillerinin diğer öğrenme stillerinden farkı, çevre faktörünü ön planda tutması ve bireyin bu çevre ile sürekli iletişim içerisinde olmasıdır. Kolb’un aksine diğer bilim adamları öğrenme stilleri üzerinde biyolojik ve genetik faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden Kolb öğrenme yollarını dört ana (somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim) başlıkta toplamıştır (Gencel, 2006, s.61-62).



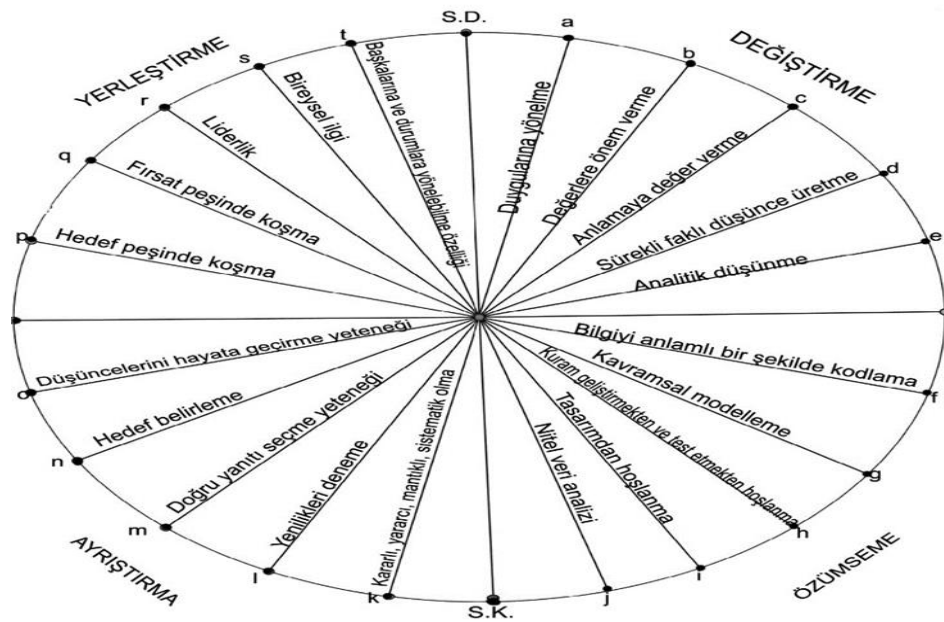
ÖĞRENME STİLLERİ				
Öğrenme Yolları	AC-CE		AE-RO	
	Soyut Kavramsallaştırma	Somut Yaşantı	Aktif Yaşantı	Yansıtıcı Gözlem
	Düşünerek öğrenme ve fikir analizi yapma. “Düşünme”	Sezgileri ile öğrenir. Hisselerin duyarlıdır. “Hissetme”	Yaparak öğrenme. “Yaparak-yaşayarak”	Dikkatli gözlem ve algıları ile öğrenir. “Algı”

Şekil 1. Kolb’un stilleri modeli (Hawk ve Shah, 2007, s. 5; Kolb, 1984, s.23, Marriott, 2002, s. 43)

Şekil 1’de görüldüğü üzere Kolb’un öğrenme stillerinden biri somut ve aktif yaşantının birleşimi olan *yerleştirendir* (*Accomodator*). Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin sebebi, değişimlere karşı açık olmaları ve bu değişimlere kolay uyum sağlamasıdır (Peker, 2003, s. 6). Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerde yönetim, pazarlama ve bankacılık gibi mesleklere eğilim bulunmaktadır (Akkoyunlu ve Soylu, 2008, ss. 183-193). Diğer öğrenme stili soyut kavramlaştırma ve aktif yaşanın birleşimi olan *ayrıştırandır* (*Converger*). Bu öğrenme stiline ayrıştıran denmesinin sebebi, tek çözümü olan problemleri ve testleri çözmekte başarılı olmalarıdır (Peker, 2003, s. 6). Bundan dolayı problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama gibi belli özelliklerin olduğu öğrenme sürecinde bütünü görmeye, bütünden parçaya gitmeye çalışırlar. Ekonomi, tıp, mühendislik ve fizik gibi meslek dallarını tercih ederler (Arslan ve Babadoğan, 2005, s. 38; Peker, 2003).

Kolb’un diğer öğrenme stilleri özümseyen ve değiştirendir. Soyut kavramlaştırmanın ve yansıtıcı gözlem birleşimi olan özümseyendir (*Assimilator*). Özümseyen öğrenme stili kavramsal modeller yaratmada başarılıdır ve bir şeyler öğrenirken soyut fikirlere yoğunlaşırlar. Yani bu öğrenme stiline sahip kişilerin kavramsal modelleri yaratma, bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşma, izleme ve kavramlar yolu ile düşünme en belirgin özellikleridir. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler daha çok eğitim, hukuk ve sosyoloji gibi mesleklere eğilim duyarlar (Şirin ve Güzel, 2006, s. 238; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s. 11). Son öğrenme stili yansıtıcı gözlem ve somut yaşantının birleşimi olan *değiştirendir* (*Diverger*). Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, olayları farklı şekillerde ele almakta ve düşünmektedir. Somut durumları birçok açıdan gözleyerek uyum sağlarlar. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel ve dikkatli yargıda bulunurlar. Buna karşın düşüncelerini dikkate alırken ve aynı zamanda kendi duygu ve düşüncelerini ön planda tutarken eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Bu öğrenme stiline değiştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip olan bireylerin, farklı fikirleri meydana getirmesi ve istendiği durumlarda daha iyi performans göstermelerindedir. Sanat, edebiyat ve gazetecilik mesleklerini tercih ederler (Kılıç ve Karadeniz, 2004, s. 132).

Yukardaki öğrenme stillerinin özellikleri, zayıf ve güçlü yönleri Tablo 2’de yer almaktadır ve Şekil 2’de de genel özellikleri verilmektedir.



Şekil 2. Yeterlik çemberi (Koç, 2009, s.45).

Tablo 2.

Kolb'un öğrenme stilleri ve özellikleri (Kaya, 2007, s. 28; Karakış, 2006, s. 58; Güven, 2004, s. 54)

	Yerleştiren	Özümseyen	Ayrıştırıcı	Değiştiren
Özellik	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eylem yönelimli olma, ➤ Meraklı ve sezgisel güce sahip olma, ➤ Hedef peşinde koşma, ➤ Fırsat peşinde koşma, ➤ Koşullara uyma ve esnek olma, ➤ Risk alabilme, ➤ Liderlik, ➤ Bir konuda ya da durumda taraf olma, ➤ Açık fikirli olma, ➤ İyi kılavuzluk yapma ve sosyal olma, ➤ İyi organize edebilme, ➤ Somut düşünme, ➤ Deneyime açık olma, ➤ Kuramcı olma, ➤ Bireye bağımlı olma 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Soyut düşünme, ➤ Tümevarımsal yolla anlama, ➤ İyi sentez yapma, ➤ Kuram geliştirmekten ve test etmekten hoşlanma, ➤ Rakamlardan hoşlanma, ➤ Anlamaya değer verme, ➤ Çoklu bakış açısı üretme, ➤ Analitik, mantıklı ve sistematik olma, ➤ Kavramsal modelleme, ➤ İyi düzenleme yapma, ➤ Çok sosyal olmama, ➤ Nitel veri analizi, ➤ Tasarımdan hoşlanma, ➤ Somut işlerden hoşlanma, ➤ Kararsız olma, ➤ Mekanik olmama, ➤ Öğrenmede önem verdikleri vurgu '<i>fikirlere başvurma</i>'dır. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sorunları iyi çözme, ➤ Kararlı, yararlı, mantıklı, sistematik olma ➤ İyi organize olma, ➤ İyi liderlik yapma ve bir şeye odaklanmış olma ➤ Tümdengelimci olarak mantık yürütme ➤ İyi ayrıştırma ➤ İşe odaklanma, ➤ Teknik konulardan hoşlanma, ➤ Geniş/Yanal düşünme, ➤ Deneyimden hoşlanma, ➤ Odaklaşmada sınırlı olma ve düşüncelere açık olmama, ➤ Empati kurma ve sezgi gücünün yetersizliği, ➤ Hayal gücünün azlığı 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İyi özetleme, ➤ İyi sentez yapma, ➤ Empati kurabilme, ➤ Hayal etme yeteneğine sahip, ➤ Sezgisel düşünebilme, ➤ Esneklik, ➤ Sosyal olma, ➤ Anlamaya değer verme ➤ Keşif yapmaktan hoşlanma, ➤ Fikir üretme, ➤ Sistematik olmama, ➤ Kararsız olma ➤ Duygusal olma, akılcı olmama ➤ Mantıksız olma
Öğrenme ile ilgili sorusu	<i>Ya.....ise?</i>	<i>Ne?</i>	<i>Nasıl?</i>	<i>Niçin?</i>
Üstün Yönleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eylem ve sonuç odaklı olma, ▪ Planları gerçekleştirme, ▪ Risk alma, ▪ Yeni bir durumla karşılaştığında zorluk çekmeme, ▪ Fırsat arama, ▪ Gerçeklere ve geleceğin gerçek olma durumuna inanma, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tümevarımsal sonuç çıkarma, ▪ Düşüncelerini geniş bir şekilde özümseme yeteneği, ▪ Güçlü mantık ve karar verme yeteneği, ▪ Olaylara tek yönlü değil birden fazla bakış açısı ile bakma, ▪ Analitik, soyut nitelikli görev isteği, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorun çözme ve karar verme yeteneği, ▪ Dikkatini herhangi bir alanda toplama, ▪ Düşüncelerini hayata geçirme yeteneği, ▪ Sistematik ve bilimsel yaklaşım, ▪ Teknik hedefler ve sorunları belirleme, ▪ Faydalı durumlar belirleme, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duygularına yönelme, ▪ Yaratıcı olma, ▪ Değerlere önem verme, ▪ Gözlem becerisine sahip olma, ▪ Olaylara çok yönlü yaklaşma, ▪ Açık görüşlü olma,

Tablo 2.

Kolb'un öğrenme stilleri ve özellikleri (Kaya, 2007, s. 28; Karakış, 2006, s. 58; Güven, 2004, s. 54) (devamı)

	Yerleştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Değiştiren
Üstün Yönleri (devamı)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Açık fikirli olma, ▪ Bireysel ilgi ▪ Faydalı olma, ▪ Benmerkezci olma yerine insan yönelimli olma, ▪ Sanatsal bakış açısına sahip olma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecrübelerini iyi tasarlama, ▪ Bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlama, ▪ Sistematik ve bilimsel yaklaşımı kullanma, ▪ Kuramsal modeller oluşturma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantık gücü, ▪ Hedef belirleme, ▪ Doğru yanıtı seçme yeteneği ▪ Yenilikleri deneme, ▪ Olaylarda farklı yolları deneme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anlamlı düşünmeye yönelme, ▪ Sezgi gücüne sahip olma, ▪ Olayları sentezleme, ▪ Analitik düşünme
Zayıf Yönleri:	<ul style="list-style-type: none"> • Başka insanların bilgilerine güvenme, • Kendi ulaştığı sonuca güvenmeme, • Bazen sabırsız olma, • Düzenli olamama, • Bilimsellik konusunda yeterli olmama 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel ilgilerin azlığı, • Sanatsal olmama, • İnsanlara ve duygulara yoğunlaşmanın azlığı, • Eylem eğilimli olmama, • Karar verebilme yeteneğinin azlığı 	<ul style="list-style-type: none"> • Açık fikirli olmama, • Nispeten duygusuz, • Yeterince sanatsal olmama, • Düşüncelerini açık belirtmek yerine kapalı düşünerek öğrenme, • Hayal gücünün zayıflığı, • Empati duygusunun yeterince gelişmemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünmeye yönelmede ve karar vermede zayıflık, • Düzenli olamama, • Bilimsel olamama, • Düşüncelerini uygulama aşamasında yetersizlik
Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımı	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Grup çalışması, ➢ Rol yapma, ➢ Öğrenciye verilen konular hakkında öğrencinin sunum yapması, ➢ Problem çözme, ➢ Grup halinde projeler hazırlama, ➢ Tartışma, ➢ Sorgulama ve araştırmaya yönelik sorular sorma, ➢ Benzetimler yapma, ➢ Laboratuvar çalışmaları 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Görsel malzemeler kullanma, ➢ Anlatım yapma, ➢ Bireysel araştırmalar yapma, ➢ Kitle iletişim araçlarından bilgi toplamasını sağlama, ➢ Seminerler düzenleme, ➢ Uzmanlardan yararlanma, ➢ Ders kitaplarındaki örnek problem çözümlerinden yararlanma 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Ev ödevleri, ➢ Problem çözme, ➢ Bireysel araştırma raporları hazırlama, ➢ Laboratuvar çalışmaları, ➢ Gösteri ile anlatımı beraber kullanma 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Soru-cevap kullanma, ➢ Hikâyeler okuma, ➢ Benzetim tekniği kullanma, ➢ Tartışma, ➢ Anlatım, ➢ Grup çalışması, ➢ Proje hazırlama

Tablo 2'de görüldüğü üzere, her öğrenme stiline ait özellikleri bulunmaktadır. Bireydeki bu özellikler bireysel farklılıklara göre değişmekte ve bireyin bütün yaşamında etkili olmaktadır. Özellikle yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyin akademik başarılarına, mesleki becerisinde, insan ilişkilerine vs. önemli katkılar sağlamaktadır (Arslan ve Babadoğan, 2005, s. 37). Bu sebeple öğretmenlerin ve ailelerin bireyin öğrenme stillerini göz ardı etmemesi beklenmektedir. Bireyler arasında rekabet ortamını oluşturmadan, onları bir biri ile kıyaslamadan eğitim vermelidir. Her bireyin tek ve özel olduğu gerçeğini

dikkate alınmalıdır. Böylelikle başta öğretmen hem başarılı bireylerin kendi bilişsel süreçlerinin hem de öğrenme stillerinin farkında olmasını sağlar (Duman, 2007, s. 300). Öğrenme stiline farkında olan birey öğretmen tarafından uygulanan bir stratejiyi kendi öğrenme stilleri ile eşleştirerek daha kolay öğrenir ve başarı güdüsü yüksek olur. Aksi takdirde öğrenci kendisini “başarısız, tembel, pasif “ olarak algılar ve öğrenmeye karşı yaşamında olumsuz bir tutum gösterir (Fuller, 2005, s. 46). Olumsuz tutum sergileyen birey topluma katkı sağlamadığı gibi, toplumdaki diğer bireylerin başarılı olmasında istenmeyen bir model olabilir. Bu durumların yaşanmaması ilkin eğitimin en önemli amacıdır. Bu amacı gerçekleştiren araçlar ise öğretmenlerdir. Öğretmenler bireylerin okulda yarışmalarını değil, işbirliği içerisinde yardımlaşmalarını, paylaşmalarını, tartışmalarını, analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını, olaylara farklı açılardan bakmalarını, yaratıcı olmalarını sağlamalıdır. Bunun içinde bireyin öğrenme stilini bilmeli ve buna uygun öğrenme faaliyetlerini/etkinliklerini organize etmelidir. Bu araştırma hangi öğrenme stiline ne tür etkinliklerde başarı göstereceği konusunda öğretmene, öğretim programlarına, informal eğitimin uygulayıcıları olan ve çocukların akademik başarılarında doğrudan/dolaylı etkili olan ailelere rehber olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlenmesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırma probleminde hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5.ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, akademik başarılarının yordayıcısı mıdır?
2. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır? .
3. Öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, iki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçladığından genel tarama modellerinden, ilişki tarama modeli ile hazırlanmıştır. İlişki tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişki çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir” (Karasar, 2005, s. 81).

Araştırmada öğrenme stili bağımsız değişken, akademik başarı ise bağımlı değişken olarak kabul edilip öğrenme stillerinin akademik başarının yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi modeli yapılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde öğrenme stillerinin özümleyen, değiştiren, ayrıştıran ve yerleştiren kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare (χ^2) testi, belirli koşullar için frekansların, o koşullar için gerekli olan ya da bilinen frekansların uygunluğunu test amacıyla kullanılan tekniklerden biridir (Hovardaoğlu, 1994, s. 38). Öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo- kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla da t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Malatya ve Elazığ ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya- Elazığ ili merkezinde bulunan MEB'na bağlı ilköğretim okullarında, 2009 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Malatya merkezde 164 ilköğretim okulu ve 73.950 öğrenci bulunurken, Elazığ merkezde ise, 153

İlköğretim okulu ve 58.868 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma evreni kapsamında toplam 317 ilköğretim okulu ile 132,818 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir.

Araştırma evrenin genişliği sebebi ile örneklem yansız kümeleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem evreni %9'unu oluşturmaktadır. Örneklem üzerinde uygulanacak envanter Malatya'da 13 okulda 976 öğrenciye ve Elazığ illindeki 14 okulda 886 öğrenciye uygulanmıştır. Bu okullarda okuyan 5. ve 6. sınıf öğrencilerine verilmek üzere 2000 tane envanter çoğaltılmış, hatalı olanlar çıkartıldıktan sonra geriye 1862 tanesi kalmıştır. Bu verilere sahip öğrencilerin okullarına göre dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Malatya ve Elazığ ilindeki okulların öğrenci sayıları ve yüzde dağılımı

Malatya İli Merkez Okulları	f	%	Elazığ İli Merkez Okulları	f	%
Vakıfbank İlköğretim Okulu	88	4,7	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	40	2,1
100.Yıl İlköğretim Okulu	66	3,5	Yücel İlköğretim Okulu	63	3,4
Gazi İlköğretim Okulu	110	5,9	Tuncay İlköğretim Okulu	43	2,3
Atatürk İlköğretim Okulu	78	4,2	Mezre İlköğretim Okulu	61	3,3
Hasan Varol-1 İlköğretim Okulu	68	3,7	Namık Kemal İlköğretim Okulu	66	3,5
Hidayet İlköğretim Okulu	103	5,5	Murat İlköğretim Okulu	58	3,1
Yahya Kemal İlköğretim Okulu	28	1,5	Şair Hayri İlköğretim Okulu	81	4,4
Barbaros İlköğretim Okulu	163	8,8	24 Kasım İlköğretim Okulu	40	2,1
Fırat İlköğretim Okulu	47	2,5	Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	55	3,0
Derme İlköğretim Okulu	45	2,4	Salim Hazardağlı İlköğretim Okulu	54	2,9
Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	40	2,1	Bahçelievler İlköğretim Okulu	82	4,4
Kemal Özalper İlköğretim Okulu	79	4,2	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	75	4,0
Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	61	3,3	Atatürk İlköğretim Okulu	71	3,8
			İstiklal İlköğretim Okulu	97	5,2
TOPLAM	976	52,4	TOPLAM	886	47,6

5.ve 6.sınıf öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

5.ve 6.sınıf öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	f	%	Değişken	f	%
Kız	930	49.9	5.Sınıf	1031	55.4
Cinsiyet Erkek	932	50.1	Sınıf 6.Sınıf	831	44.6
TOPLAM	1862	100	TOPLAM	1862	100

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan 1862 öğrencinin %49,9'unu kız öğrenciler oluştururken, %50,01'ni erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Tabloda aynı zamanda araştırmaya katılan 1862 öğrencinin devam ettikleri sınıfa göre

dağılımı bulunmaktadır. Bu dağılım sonucunda öğrencilerin %55,4 (1031) beşinci sınıf öğrencileri iken, %44,6'sı (831) altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmada örnekleme alınan öğrencilerin kişisel bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan 17 maddelik “Kişisel Bilgiler Formu” ile, öğrenme stillerine ilişkin veriler ise, Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Envanter 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter, Kolb’un dört öğrenme stilini ölçen sıralama tipi 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden, her maddede bulunan dört alt maddeye kendilerine en uygun olandan başlayarak 4-3-2-1 puanlarını vermeleri istenmektedir. Aynı zamanda envanter, bireyin öğrenme durumu ile öğrenme materyaline yönelik bireysel yaklaşımını ve bu konuda güçlü ve sınırlı olduğu boyutları belirlemeye çalışmaktadır. Kolb Öğrenme Stili Envanterinde Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Aktif Yaşantı (AY) öğrenme stili bulunmaktadır. Envanter dört alt kategoriye ayrılmıştır. Bu dört alt kategori toplam 48 unsuru oluşturmaktadır. Ankete katılan kişilerin verdikleri cevaplar sonucunda 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir. Bunun dışında; **SK-SY**: Soyut Kavramsallaştırma- Somut Yaşantı; **AY-YG**: Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem şeklinde öğrencilerin baskın olan öğrenme stilleri elde edilir. Birleştirilmiş puanlar sonucunda -36 ile +36 arasında puanlar elde edilir. SK-SY de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif puan öğrenmenin somut olduğunu gösterir. AY-YG üzerinde elde edilen puan pozitif ise öğrenme aktif, negatif ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu gösterir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Kolb öğrenme stilleri envanterinin Türkçe’ye çevrilerek güvenilirlik çalışmaları Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır. Öğrenme stilleri envanterinin Türkçe son sürümü Summak ve Kanadlı tarafından geliştirilerek güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır. Kolb ölçeğinin dışında kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form ile öğrencilere ait kişisel bilgiler sorgulanmıştır. 17 sorudan oluşan formda, cinsiyet, dershaneye gitme, çalışma odası, bilgisayar olma, ulaşım, ders çalışma saati, anne-baba eğitimi, baba mesleği, gelir durumları gibi bilgiler yer almıştır. Öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek öğrenme stilleri farklılıklarının, formdan elde edilecek bilgilere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Envanterin pilot uygulaması 300 kişi üzerinde yapılmış ve bu çalışmadan elde edilen güvenilirlik katsayısı (alfa) Tablo 5’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.

Envanterin cronbach-alpha katsayıları

Öğrenme Stili	Kolb’un Cronbach-alpa (n=268)	Aşkar-Akkoyunlu Cronbach-alpha (n=103)	Araştırmacı Cronbach-alpha (n=300)
Somut Yaşantı	82	58	68
Yansıtıcı Gözlem	73	70	61
Soyut Kavramsallaştırma	83	71	62
Aktif Yaşantı	78	65	68
Soyut-Somut (SK-SY)	88	77	71
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	81	76	72

Cronbach Alfa katsayısı, bir ölçekte yer alan soruların homojen bir bütünü ifade edip etmediğini ölçer. 0 ile 1 arasında değerler alır. Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şöyle yorumlanır (Kalaycı, 2006, s. 405); alfa 0.00 ile 0.40 arasında ise ölçek güvenilir değildir. Alfa 0.40 ile 0.60 arasında ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür. Alfa 0.60 ile 0.80 arasında ise ölçek oldukça güvenilirdir. Alfa 0.80 ile 1.00 arasında

ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Tablo 5'te görüldüğü üzere, araştırmacının bulduğu güvenilirlik katsayısının güvenilir olduğu ve orijinal envanterin güvenilirliğine yaklaştığı söylenebilir.

Araştırmada ayrıca envanterin Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Pearson korelasyon katsayıları

Öğrenme Biçimleri	SY	YG	SK	AY	SK-SY	AY-YG
SY	1.0	.31**	-.59**	-.26**	-.90**	-.37**
YG	.31**	1.0	-.54**	-.15**	-.47**	-.69
SK	-.59**	-.54**	1.0	-.29**	.87**	.10**
AY	-.26**	-.15**	-.29**	1.0	.00	.81**
SK-SY	-.90**	-.47**	.87**	.00	1.0	.27**
AY-YG	-.37**	-.69**	.10**	.81**	.27	1.0

Pearson korelasyon katsayısı iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını hakkında bilgi vermektedir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olması, her iki değişkenin birlikte azalıp arttığını; negatif bir ilişkinin olması, değişkenlerden birinin artarken diğerinin azalma eğiliminde olduğunu belirtir (Büyüköztürk, 2005, s. 32). Tablo 6'da katsayılara göre, Soyut kavramsallaştırma (SK) ile somut yaşantı (SY) arasında orta, aktif yaşantı (AY) ile yansıtıcı gözlem (YG) arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Soyut-somut (SK-SY) ile aktif-yansıtıcı (AY-YG) arasındaki ilişkiye baktığımızda bu ilişkinin düşük olduğunu görmekteyiz. Elde edilen bu puanlar Kolb (1985) tarafından elde edilen Pearson korelasyon katsayılarına (SK ve SY için -.42; AY ve YG için -.33) yakındır. Soyut kavramsallaştırma ve somut yaşantı ile aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem arasında negatif bir ilişkinin çıkması normaldir ve ölçeğin sağlıklı olduğunu gösterir. Çünkü bu öğrenme biçimleri Kolb'un öğrenme stilleri çemberinde birbirleriyle zıt kutuplarda yer almaktadırlar.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilen ve Summak ve Kanadlı tarafından tekrar güvenilirlik çalışma yapılarak uygulanan Kolb öğrenme stilleri envanterinin pilot uygulamalarından istenen güvenilirlik elde edildikten sonra örnekleme dâhil olan ilköğretim beş ve altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili sorular sorulmuş ve daha sonra öğrencilerin akademik başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için beş ve altıncı sınıf öğrencilerin bir yıl önceki yani beşinci sınıfın dört, altıncı sınıfında beşinci sınıf ağırlıklı yılsonu ortalamaları alınmıştır.

Kolb'un öğrenme stilleri envanteri ile toplanan veriler SPSS 20.0 paket programıyla işlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken öncelikle akademik başarı, öğrenme stilleri ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olup olmadığını ya da öğrenme stillerinin akademik başarı seviyesinin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada,

öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri arasında anlamlı bir ilişkiyi belirlemek amacıyla da t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-kare analizi (χ^2) yapılmıştır. Ki-kare analizinin (χ^2) uygulanması için iki önemli aşama bulunmaktadır;

1. Kategorik iki değişkenin normal dağılım göstermemesi gerekir.
2. Beklenen beşten küçük olan kategori sayısının, toplam kategori sayısının %20'sini aşmaması ve tüm kategorilerde bu değerin birden büyük olması gereklidir (Büyüköztürk, 2005, s. 144). Ki-kare testinde analizi yapılacak iki hipotez kurulur. Bunlar sıfır hipotezi (H_0) ve alternatif hipotez (H_A)'dir. Ki-kare testi sonuç tablosundan Pearson Chi-Square değerinin anlamlılık düzeyi (p) ile anlamlılık düzeyimiz alfa ($\alpha=0,05$) karşılaştırılır. Eğer;
 - a. $p > \alpha$ ise sıfır hipotezi kabul edilir, alternatif hipotez reddedilir.
 - b. $p < \alpha$ ise sıfır hipotez reddedilir, alternatif hipotez kabul edilir.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, akademik başarılarının yordayıcısıdır.” şeklindedir. Bu alt problem için öğrenme stillerinin, akademik başarı seviyesinin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Çoklu regresyon katsayıları

Bağımsız Değişken	Regresyon Katsayılar	ss	B	t	p	Partial	DurbinWatson	R	R ²
Sabit	4.013	.152		26.470	.002		1.40	246	.060
AY	.023	.003	.179	7.848	.001	.180			
YG	-.023	.004	-.143	-6.244	.003	-.144			

Bağımlı Değişken: Akademik başarı

Yordayıcı: Öğrenme stili (AY ve YG)

Çoklu Regresyon Modelimiz:

$$Y = \beta_0 + \beta_1AY + \beta_2YG$$

$$Y = 4,013 + 0,023AY - 0,023YG$$

$$Y = \beta_0 + \beta_1AY + \beta_2YG$$

Y: Akademik Başarı

AY: Aktif Yaşantı

YG: Yansıtıcı Gözlem

Yukarıda verilen Regresyon Katsayılar tablosunda R^2 değeri verilmektedir. Bu değer yordayıcının bağımlı değişkenin yüzde kaçını açıkladığını gösterir (Kalaycı, 2006, s. 203). Buradaki değer 0.06'tır. Akademik başarıdaki %6'lık değişim modele dâhil ettiğimiz öğrenme biçimleri tarafından açıklanmaktadır. Yani, akademik başarıdaki değişimin sadece %6'lık kısmı öğrenme stillerindeki farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç elde edilirken regresyon yöntemlerinden ileri basamak yöntemi kullanılmış ve öğrenme stillerini akademik başarıyı etki etme derecelerine göre bir sıralama yapılmıştır. Bunun sonucunda birinci sırada AY (Aktif Yaşantı) ikinci sırada ise, YG (Yansıtıcı Gözlem) olduğu görülmüştür. Diğer iki stil ise yeteri kadar anlamlı düzeyde modele girmemiştir.

Tablo 8.

Regresyon modelinin ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p
Regresyon	84.260	2	42.130	59.431	.001
Hata	1308.618	1846	.709		
Toplam	1392.878	1848			

Bağımsız Değişkenler: Aktif Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem

Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Tablo 8'de yorumlanması gereken önemli bir değer modelin anlamlılığını gösteren F istatistiği ve bu değer anlamlılığını gösteren anlamlılık değeridir. Eğer F değeri anlamlı bulduysa modelimizin tümüyle istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz (Kalaycı, 2006, s. 203). Burada anlamlılık değeri $0,01 < 0,05$ 'den küçük olduğu için akademik başarıyı, öğrenme stili ile açıkladığımız model anlamlıdır. Bu durum akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olduğunu gösterir.

3.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 1862 öğrenciden %58,7 (1093 kişi)'i değiştiren, %17,9 (334 kişi) özümseyen, %14,7 (274 kişi) yerleştiren, %8,6 (161 kişi) ayrıştıran, öğrenme stilini tercih etmektedir. Yani ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısı en az iken değiştiren öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin sayısı en fazladır. Öğrencileri akademik başarılarına göre incelediğimizde (pekiyi, iyi, orta, geçer seviyelerine göre), “pekiyi” seviyesinde 578 öğrenci içerisinde %49,8'in (288 kişi) değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler oluştururken, bu seviye içerisinde öğrencilerin %11,4'ü (66 kişi) ile ayrıştıran, %24,9'u (144 kişi) yerleştiren, geriye kalan ise %13,8'i (80 kişi) özümseyen öğrenme stilindeki öğrenciler oluşturmaktadır. “İyi” derecede ise, 788 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci grubunda en fazla %58,9 (464 kişi)'i değiştiren öğrenme stili, %8,4 (66 kişi)'ü ayrıştıran öğrenme stilini tercih etmektedirler. Geriye kalanlar içerisinde değiştirenden sonra %21,4'ü (169 kişi) ile özümseyenler, daha sonrada %11,3'ü (89 kişi) yerleştiren yer almaktadır. Burada pekiyi derecesinde yerleştiren özümseyenlerden fazla iken, iyide derecesinde özümseyenler yerleştirenlerden fazla olduğu görülmüştür. “Orta” derecede 401 öğrencinin bulunduğu grupta öğrencilerin %70,8'i (284 kişi) değiştiren öğrenme stilini tercih etmektedirler. Geriye kalan öğrencilerden değiştiren öğrenme stilinden sonra ikinci olarak %14,5'i (58 kişi) özümseyen, %8,7'si (35 kişi)'i yerleştiren % %6'sı (24 kişi) ayrıştıran öğrenme stilini tercih etmektedirler. “Geçer” dereceye sahip 95 öğrencinin çoğunluğunu değiştiren öğrenme stili olan

öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler %60'ı (57 kişi) değiştiren öğrenciler iken, en azını ise %5,3'ü (5 kişi) ayırıştırın öğrenme stili olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu sonuçlara göre akademik başarıları yüksek olan öğrenciler değiştiren öğrenme stiline sahipken başarı seviyesi düşük olan öğrenciler ayırıştırın öğrenme stiline sahiptir.

Tablo 9.

Akademik başarı ile öğrenme stillerinin ki-kare sonuçları

Akademik Başarı Seviyeleri	Öğrenci Sayıları	STİLLER				TOPLAM	χ^2	sd	p
		Değiştiren	Özümseyen	Ayırıştırın	Yerleştiren				
Geçer	N	57	27	5	6	95	108.347	9	0.01
	% Akademik	60%	28,4%	5,3%	6,3%	100%			
	% Stil	5,2%	8,1%	3,1%	2,2%	5,1%			
	Toplam	3,1%	1,5%	,3%	,3%	5,1%			
Orta	N	284	58	24	35	401			
	% Akademik	70,8%	14,5%	6%	8,7%	100%			
	% Stil	26,0%	17,4%	14,9%	12,8%	21,5%			
	Toplam	15,3%	3,1%	1,3%	1,9%	21,5%			
İyi	N	464	169	66	89	788			
	% Akademik	58,9%	21,4%	8,4%	11,3%	100%			
	% Stil	42,5%	50,6%	41%	32,5%	42,3%			
	Toplam	24,9%	9,1%	3,5%	4,8%	42,3%			
Pekiyi	N	288	80	66	144	578			
	% Akademik	49,8%	13,8%	11,4%	24,9%	100%			
	% Stil	26,3%	24,0%	41%	52,6%	31%			
	Toplam	15,5%	4,3%	3,5%	7,7%	31%			
TOPLAM	N	1093	334	161	274	1862			
	% Akademik	58,7%	17,9%	8,6%	14,7%	100%			
	% Stil	100%	100%	100%	100%	100%			
	Toplam	58,7%	17,9%	8,6%	14,7%	100 %			

3.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo- kültürel özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü üzere, cinsiyetlerine göre öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık soyut kavramlaştırma öğrenme yolunu tercih eden erkek ($\bar{X}=2.40$) ve aktif yaşantı öğrenme yolunu tercih eden kız ($\bar{X}=2.43$) öğrencilerin lehinedir. Buradan hareketle, erkek öğrencilerin bir bilgiyi somut değil, soyut olarak öğrendikleri, bilimsel çalışma yollarını tercih ettikleri, planlı çalıştıkları; kız öğrencilerin ise öğrendiklerini gerçek yaşama aktardıkları, tartışma ve grup çalışmalarına önem verdikleri söylenebilir.

Tablo 10.

Cinsiyetlerine göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin t-testi sonuçları

Öğrenme Biçimi	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
SY	Kız	930	2.67	.51	1860	-1.657	0.09
	Erkek	932	2.71	.51			
YG	Kız	930	2.47	.44	1860	-0.357	0.72
	Erkek	932	2.48	.43			
SK	Kız	930	2.40	.46	1860	-2.208	0.02*
	Erkek	932	2.44	.44			
AY	Kız	930	2.43	.55	1860	3.059	0.00*
	Erkek	932	2.35	.54			

* p<0.05

Tablo 11.

Dershaneye gitme durumlarına göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin t-testi sonuçları

Öğrenme Biçimi	Dershane	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
SY	Evet	648	2.67	.48	1860	-1.723	0.08
	Hayır	1214	2.71	.53			
YG	Evet	648	2.42	.410	1860	-3.694	0.01*
	Hayır	1214	2.50	.45			
SK	Evet	648	2.43	.42	1860	0.487	0.62
	Hayır	1214	2.42	.47			
AY	Evet	648	2.46	.52	1860	4.338	0.00*
	Hayır	1214	2.35	.56			

* p<0.05

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre, öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir (p<0.05). Bu farklılık dershaneye gitmeyen yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.50) ve dershaneye giden aktif yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.46) lehinedir. Buradan hareketle, dershaneye gitmeyen öğrencilerin soyut düşündükleri, olaylara farklı açılardan baktıkları, çok sosyal olmadıkları, iyi sentez yapabildikleri, sezgisel düşünebildikleri; dershaneye giden öğrenciler ise bilgiye ulaşırken pratik olmayı sevdiğikleri, yaparak yaşayarak öğrendikleri, bireysel çalışmadan çok grupta çalışmayı sevdiğikleri söylenebilir.

Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğrencinin kendisine ait odası olma durumuna göre, öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir (p<0.05). Bu farklılık odası olmayan yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.54) ve odası olan aktif yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.41) lehinedir. Buradan hareketle, kendisine ait çalışma odası olmayan öğrencilerin “doğru nedir? nasıl oluşur?” sorusunu sordukları, rakamlarla işlem yapmaktan hoşlandıkları, iyi özetleme yaptıkları; odası olan öğrencilerin ise herhangi bir çalışma yaptıkları risk aldıkları, ben merkezci olmadıkları, iyi lider oldukları, sorunları çözebildikleri söylenebilir.

Tablo 12.

Öğrencinin kendisine ait odası olma durumuna göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin t-testi sonuçları

Öğrenme Biçimi	Oda	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
SY	Evet	1214	2.68	.48	1860	-1.490	0.13
	Hayır	646	2.72	.53			
YG	Evet	1214	2.43	.41		-5.166	0.01*
	Hayır	646	2.54	.45			
SK	Evet	1214	2.44	.42		2.739	0.06
	Hayır	646	2.38	.47			
AY	Evet	1214	2.41	.52	2.370	0.00*	
	Hayır	646	2.34	.56			

* p<0.05

Tablo 13.

Bilgisayarı olma durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin t-testi sonuçları

Öğrenme Biçimi	Bilgisayar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
SY	Evet	847	2.70	.49	1860	0.657	0.51
	Hayır	1015	2.69	.53			
YG	Evet	847	2.44	.41		-3.071	0.01*
	Hayır	1015	2.50	.46			
SK	Evet	847	2.40	.42		-1.345	0.17
	Hayır	1015	2.43	.48			
AY	Evet	847	2.44	.53	3.503	0.00*	
	Hayır	1015	2.35	.56			

* p<0.05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, bilgisayarı olma durumuna göre, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir (p<0.05). Bu farklılık bilgisayarı olmayan yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.50) ve bilgisayarı olan aktif yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.44) lehinedir. Buradan hareketle, bilgisayarı olmayan öğrencilerin anlamaya değer verdikleri, insan ilişkilerinde aktif olmadıkları, bilgiyi anlamlı bir şekilde kodladıkları, düşüncelerini uygulama aşamasında problemler yaşadıkları; bilgisayarı olan öğrencilerin meraklı oldukları, koşullara uyma konusunda problem yaşamadıkları, açık fikirli oldukları, sorunları iyi çözebildikleri; bilgisayarı olan öğrencilerin ise herhangi bir çalışma yaptıkları risk aldıkları, benmerkezci olmadıkları, iyi lider oldukları, sorunları çözebildikleri söylenebilir.

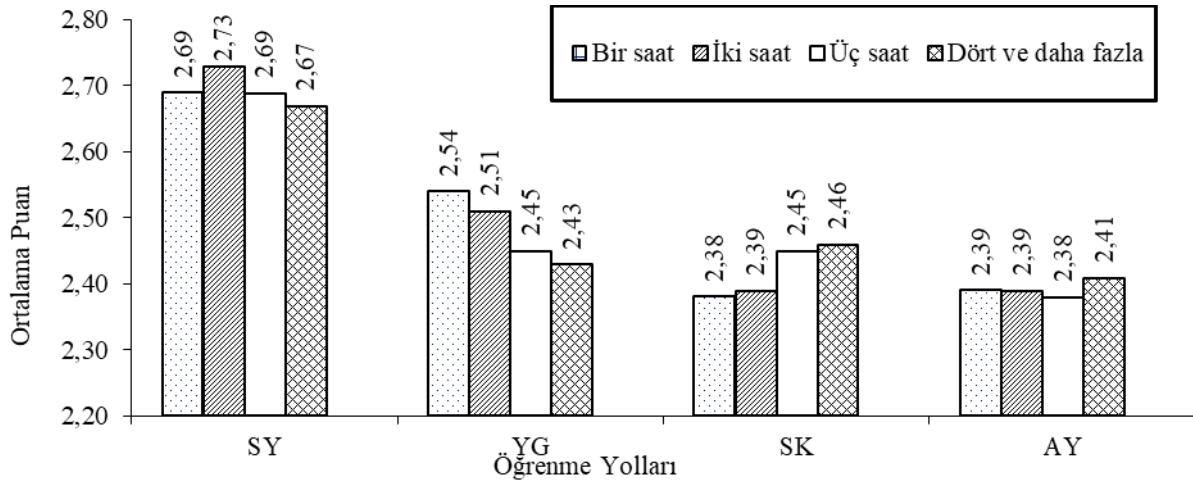
Tablo 14'te görüldüğü üzere, ulaşım tercihlerine göre, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir (p<0.05). Bu farklılık okula yürüyerek giden yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler (\bar{X} =2.49) lehinedir. Buradan hareketle, okula yürüyerek giden öğrencilerin karar vermede yetersiz oldukları, duygu ve düşüncelerini aktarmada problem yaşadıkları, parça-bütün arasında ilişki kurdukları, sezgisel düşündükleri söylenebilir.

Tablo 14.

Ulaşım tercihlerine göre, öğrencilerin öğrenme stillerinin t-testi sonuçları

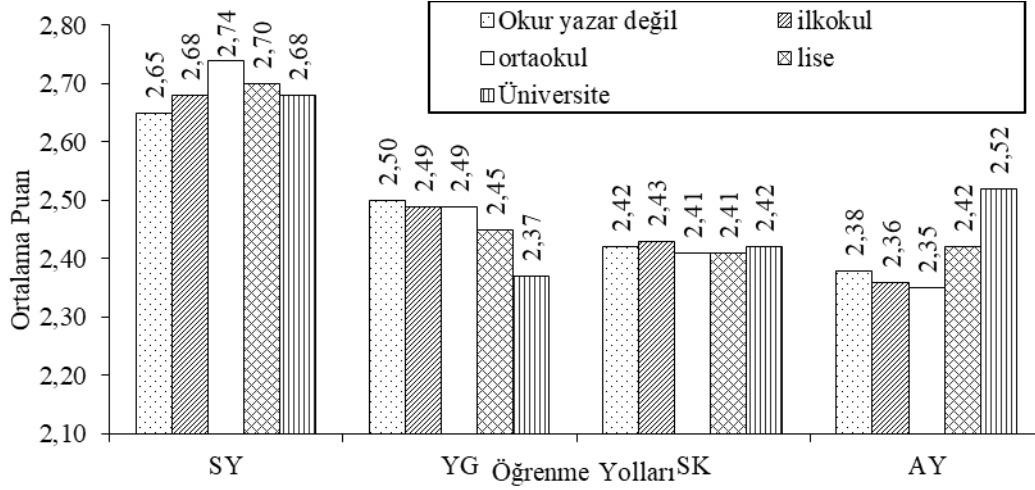
Öğrenme Biçimi	Ulaşım	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
SY	Servis	384	2.67	.49	1860	-1.016	0.31
	Yürüyerek	1478	2.70	.52			
YG	Servis	384	2.41	.41		-2.927	0.00*
	Yürüyerek	1478	2.49	.44			
SK	Servis	384	2.44	.44		1.179	0.23
	Yürüyerek	1478	2.41	.46			
AY	Servis	384	2.43	.53		1.677	0.09
	Yürüyerek	1478	2.38	.55			

* p<0.05



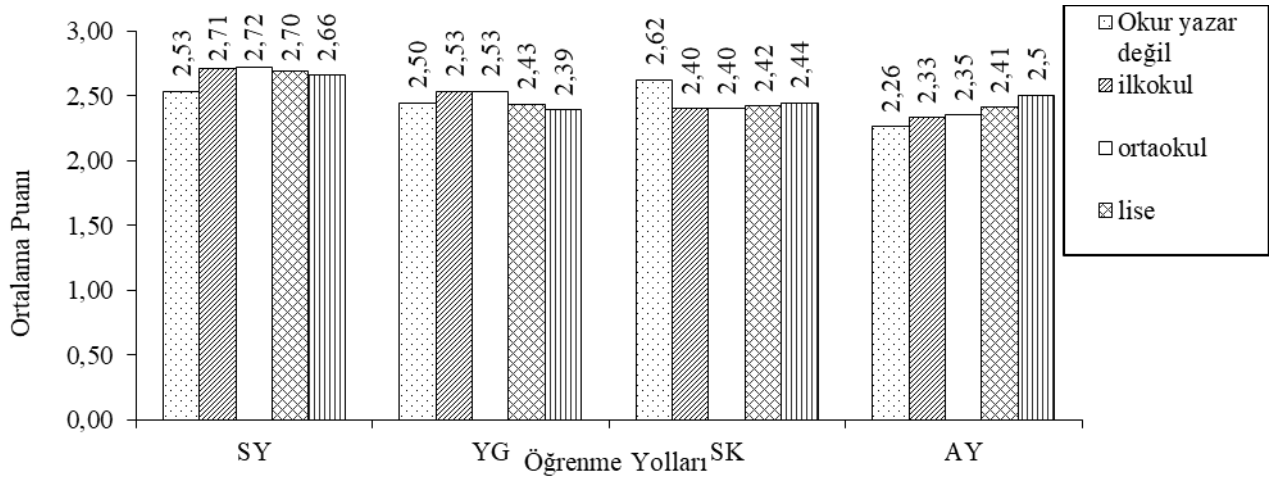
Grafik 1. Ders çalışma saati ortalama puanları ile öğrenme yolları arasındaki ilişkisi

Grafik 1’de görüldüğü üzere, somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler yansıtıcı gözlem, soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarına göre daha fazla çalıştıkları görülmüştür. Somut yaşantı öğrenme yoluna sahip öğrenciler, insan ilişkilerinde iyidirler, hissederek öğrenirler ve olaylara sezgisel yaklaşırlar. Buradan hareketle, bu öğrencilerin öğrenmeye ayırdıkları saatin iki olduğu (\bar{X} =2.73) ve öğrenme yolunda çok çalışmayı tercih etmedikleri söylenebilir. Çünkü somut yaşantı öğrenme yolunun önemli bir özelliği pratik düşünmeyi gerektirmekte ve sezgisel düşünerek olaylara çok zaman ayırmaktan ziyade kısa sürede çözme amaçlamaktadır.



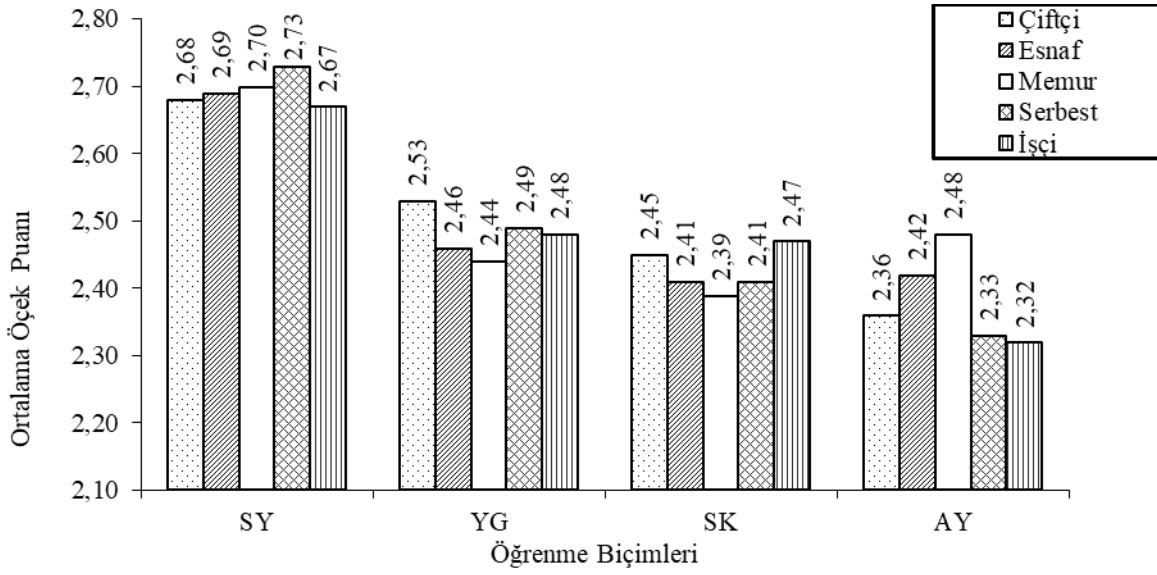
Grafik 2. Anne eğitim durumu puanları ile öğrenme yolları arasındaki ilişkisi

Grafik 2’de görüldüğü üzere, somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin anne eğitim durumları yansıtıcı gözlem, soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Grafikte somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin anneleri ortaokul ($\bar{X}=2.74$) ve lise mezunu ($\bar{X}=2.70$), diğer öğrenme yolundaki öğrencilerin anneleri ise okuryazar değil ya da ilkokul mezunu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buradan hareketle, somut yaşantı öğrenme yoluna sahip öğrencilerin duygusal oldukları, herhangi bir etkinlikte duygularını ön planda tuttukları, grup çalışması, hikâye okuma, anlatım, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri tercih ettikleri, başka insanların bilgilerine güvendikleri, bazen sabırsız oldukları, ben merkezi olmadıkları söylenebilir.

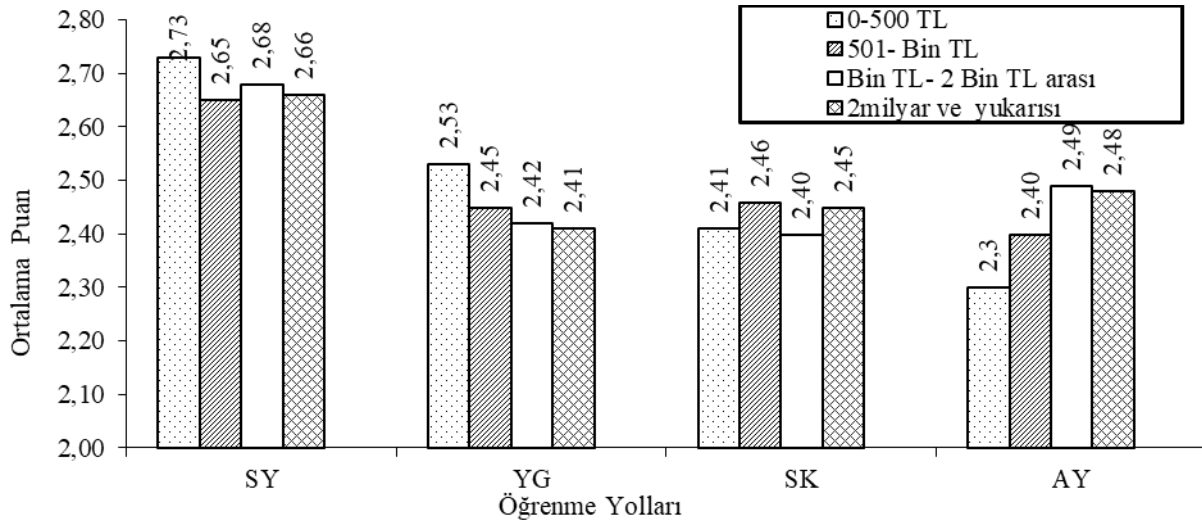


Grafik 3. Babanın eğitim durumu ortalama puanları ile öğrenme stilleri ilişkisi

Grafik 3’te görüldüğü üzere, bütün öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yollarında baba eğitim durumunun bir birine yakın olduğu görülmüştür. Grafikte, öğrencilerin baba eğitim durumlarının ilkokul, ortaokul ve lise çoğunlukta olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen diğer bir bulgu öğrencilerin babalarının daha çok işçi, esnaf ve memur olduklarıdır. (Bakınız Grafik 4). Özellikle somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin babalarının esnaf oldukları ve bunlarında ortaokul mezunları oldukları ($\bar{X}=2.72$), bu öğrencilerin olaylara sanatsal olarak yaklaştıkları, gerçekçi düşüncelere sahip oldukları, açık görüşlü oldukları görülmektedir.



Grafik 4. Baba mesleğinin ortalama puanları ile öğrenme stilleri ilişkisi



Grafik 5. Aile gelirinin ortalama puanları ile öğrenme stilleri ilişkisi

Grafik 4 ve 5'te görüldüğü üzere, somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin aile gelir durumları yansıtıcı gözlem, soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Grafikte somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin aile gelirlerinin en fazla 2 bin TL ve yukarısı (\bar{X} =2.66) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buradan hareketle somut yaşantı öğrenme yoluna sahip öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi topladıkları, eline geçen fırsatları değerlendirdikleri, geleceğe yönelik planlar yaptıkları, olaylara çok yönlü baktıkları, açık fikirli oldukları ve yaratıcı düşünmeye sahip oldukları söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stillerinin akademik başarının yordayıcısı olduğu ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin “pekiyi” seviyesinde başarı elde ettikleri görülmüştür. Değiştiren öğrenme stili, algılama ve kavramada hissederek; işleme ve dönüştürmede ise izleyerek öğrenmektedir. Foney (1994) ve Payne’ye

(2000) göre somut ve soyut döneme geçişte çocukların baskın öğrenme stilleri değiştirendir ve bu çocuklar somut yaşantı (hissederek) ve yansıtıcı gözlemin (izleyerek) bileşeni oldukları için bu iki öğrenme yolunun özelliğini gösterirler ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere öğretim programında uygun etkinlikler verildiğinde başarıları artmaktadır (Yoon, 2000; Çağıltay ve Tokdemir, 2004). Yoon (2000) Kore'deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelemiş ve öğrencilerin %40,7'sinin değiştiren, %34,1'inin özümseyen, %10,6'sının ayırıştırıcı, %14,5'ini yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu belirlenmiştir. Benzer sonuçları Harris, Dwyer, Leeming'de (2003) ve Kaya (2007) vurgulamıştır. Harris, Dwyer, Leeming (2003) ve Kaya (2007) Kolb öğrenme stilleri envanterini kullanarak yaptıkları araştırmada çocukların büyük çoğunluğunun değiştiren öğrenme stiline sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Mentkowski ve Strait'nin (1983) tarih ve coğrafya derslerinde öğrenciler üzerinde yapmış oldukları çalışmada bu sonucu destekler niteliktedir. Mentkowski ve Strait'e (1983) göre öğrenciler ilk yıl daha çok buldukları gelişim dönemlerine bağlı olarak somut yaşantı öğrenme yolunu tercih etmektedirler. Yaş olarak ilerleme kaydeden birey yine gelişim dönemine bağlı olarak dünyayı soyut olarak kavramaktadır. Bu durum Kolb'a göre soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarını tercih etmek demektir. Kolb, tüm öğrencilerin, okula başladıkları ilk yıldan son yıla doğru, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemden (değiştirme öğrenme stili), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıya (ayırıştırma öğrenme stili) doğru bir eğilim göstermektedir. Kolb'a göre, eğer öğretmenler öğrencilerin öğrenme stilleri iyi bir şekilde ve her şeyden önemlisi doğru bir şekilde tanımlarsa onların hayatları boyunca önemli başarılarla imza atmasını sağlamış olur. Fakat Kolb yapmış olduğu çalışmalarda yapılan bir hata üzerinde durmaktadır. Bu hatanın da öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmadan toplu halde sınavlara tabi tutulmalarıdır. Bu da her öğrencinin tek bir öğrenme stili varmış gibi davranılmasıdır. Kolb bu şekilde öğrencinin sınav vb. değerlendirmelerle akademik başarısının ölçülmesinin eğitimcilerle doğru sonuçlar vermeyeceğini vurgulamıştır. Stuart (1992)'da Kolb gibi bireyin öğrenmesinde sınavların belirleyici bir etmen olmadığı ve bireyin öğrenme stiline etki eden birçok faktörün olduğunu vurgulamıştır. Bu faktörler içerisinde bireyin içerisinde bulunduğu toplumun kültürü, inançları, bireyin zekâsı, yaşı, öğrenmek için kendisine uygun seçmiş olduğu strateji, öğrenme stili ve motivasyonudur. Öğretmenin sınıf içerisinde bu faktörlerden özellikle öğrencinin öğrenme stillerini dikkate alarak eğitim-öğretim yapması ve buna uygun yöntem, etkinlik kullanması öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Bu etkileri Ekici (2003) şu şekilde sıralamıştır; öğrencinin ve buna bağlı olarak sistemin başarısı artar, öğrenci için harcanan maddi kaynakların öğrencinin başarısız olması halinde büyük kayıplara yol açması engellenir, öğrenci başarısı için önemli faktör olan güven duygusunun artması ve eğitimde esneklik sağlanır. Bunun yanı sıra öğrencinin bulunduğu gelişim dönemi itibari ile eğitimin öğrenci düzeyine uygunluğu sağlanmış olur. Öğrenci okul içerisinde başarısız olduğu zaman çevrede başarısını artıracak alternatifler seçme yoluna gidebilir. Bu alternatifler içerisinde dersane, özel ders vb. olmaktadır. Bu durumun bazen öğrenci için olumlu sonuçları olsa bile maddi konuda bazen sıkıntılara neden olabilir. Böyle durumlarla karşılaşmamak için öğrencinin öğrenme stillerinin bilinerek ona uygun çalışmaların yapılması öğrencinin okul dışında yönelimlerini azaltacaktır.

Araştırmada öğrencinin öğrenme stilleri ile demografik ve sosyo-kültürel özellikleri anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Demografik özellikler içerisinde soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu erkeklerin, aktif yaşantının ise kız öğrencilerin tercih ettikleri görülmüştür. Garvey ve arkadaşları (1984) yaptıkları çalışmada öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, fakat öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; kız öğrenciler daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Davis (1998) ve Whitcomb (1999) öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, araştırma sonucunda erkek öğrencilerin çoğunluğunu soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline

sahip olduğunu belirtmiştir. Whitcomb'a (1999) göre bireylerin yaş seviyesi arttıkça yansıtıcı gözlem öğrenme yolunun tercih edilme oranının azalmakta, aktif yaşantı öğrenme yolunun tercih edilme oranının ise artmaktadır. Yapılan araştırmayı destekleyen diğer bir çalışmada Kolb'dur. Kolb (1985) tarafından yapılan araştırmada öğrenme biçimi açısından erkeklerin kızlardan daha çok soyut kavramsallaştırma biçimini tercih ettiklerini belirtmiştir.

Araştırmada dershaneye gitmeyen yansıtıcı gözlem ve dershaneye giden aktif yaşantı öğrenme yollarını tercih eden öğrencilerin puanları diğer öğrenme yollarına göre yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Bu öğrenme yollarından yansıtıcı gözlemin temel özelliklerine baktığımızda duyguları ile hareket etmeyi, uygulamaktan ziyade olayın özünü kavramayı, olaylara değişik açıdan bakmayı sevmektedirler. Aynı zamanda konun öğretmen tarafında anlatılmasını ve öğretmenin "ne?" sorusunu cevaplamalarını isterler. Aktif yaşantı öğrenme yoluna sahip bireyler ise, uygulama yapmaktan hoşlanırlar, öğrenmeyi sadece sınıf içerisi ile sınırlandırmazlar ve sürekli araştırmak isterler (Güven, 2004, s. 28). Okul içinde öğrendikleri ile yetinmediklerinden okul dışında onlara bilgi verecek, onlara rehber olacak faktörlere yönelirler. Bu faktörler dershane, özel ders, bilgisayar, kütüphane vb. olabilir. Eisa M. Al-Balhan'ın (2007) çalışmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Eisa M. Al-Balhan (2007) iki grup üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, birinci grubun dershaneye gittiğini, ikinci grubun ise sadece okulda öğretmenin anlattığı konularla bilgilerini pekiştirdiğini, dönem sonunda dershaneye giden öğrencilerin öğrenme stiline uygun başarılarının arttığını gözlemlemiştir.

Dershane kadar diğer birçok faktörde bireyin öğrenme stilleri ve buna bağlı başarılarını etkilemektedir. Bunlar bireyin kendisine ait odasının olması, bilgiye ulaşmasını sağlayan bilgisayarının bulunması, okula gitmesini sağlayan ulaşımın rahat olması, çalışma saatlerini öğrenme stiline uygun ayarlaması, anne ve babanın eğitim durumları ve buna bağlı eğitimlerine katkı sağlayacak kaynakların olması şeklinde sıralanabilir. Tabii bunları çoğaltmak mümkündür. Çünkü birey biyolojik, fizyolojik, kültürel ve psikolojik bir varlıktır. Dışardan gelen birçok uyarıcıdan etkilenmekte ve öğrenme stiline uygun bu uyarıcılara anlam yüklemektedir. Dunn ve Dunn'un (1993) belirttiği gibi stil insanın parmak izi veya imzası gibidir. Bulunduğu çevre koşulları bireyin bu özelliğini etkiler. Örneğin, bir odada bulunan loş ışık, odanın düzeni, odanın sessiz olması, odayı başkası ile paylaşması (Larkin ve Budny, 2005) bireyin öğrenmesi üzerinde olumlu ya da olumsuz katkılar sağlayabilir. Araştırmada da yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin odalarının olmadığı, aktif yaşantı öğrenme yolunu tercih edenlerin ise kendilerine ait bir odalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı gözlem öğrenme yolu olan bireyler çok sosyal değillerdir. Kendilerine ait bir çevrenin olmasını isterler. Bu çevrede yeni fikirler üretirken farklı kaynaklardan araştırma yapmaktansa, kendi deneyimlerini ön planda tutmayı severler. Bilgiyi yaparak-yaşayarak kodlamayı tercih ederler. Ders kitapları, uzmanlar gibi birincil kaynaklardan yararlanırlar. Herhangi bir yere giderken etraflarını iyi gözlemlerler. Olayları iyi gözlemlemek, analiz etmek için yaşadığı anı yavaş yavaş özümserler. Aktif yaşantı öğrenme yolu ise, hedeflerinin peşinden koşmayı severler, bir topluluk içinde yaşamaktan mutluluk duyarlar, onun için kalabalık ortamları tercih ederler. Birçok insanla aynı ortamı, aracı, bilgisayarı, kitabı vs. paylaşabilirler. Parça-bütün ilişkisini iyi kurarlar. Güven'nin (2004) belirttiği gibi aktif yaşantı öğrenme yoluna sahip öğrenciler insan ilişkilerinde rahattırlar, birçok durumda doğal lider olarak ortaya çıkarlar. Sınıfta bu öğrenciler öğretmenin verdiği bilgilerle yetinmezler. Bu konuda Jason'nun çalışmaları bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Jason (1999), Missouri ilköğretim okullarında uygulanan "Sosyal Bilgiler" programının etkililiğini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile program hedeflerine ulaşma düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlarda, kendilerine ait odalarının ve bilgisayarlarının olması, ders çalışma saatlerinin, anne-babalarının eğitim ve gelir düzeyinin yüksek olması, ev ödevlerini yaparken aileden yardım alması, onların hedeflere ulaşma düzeyini artırmaktadır. Jason

(1999) araştırmasında özellikle aile faktörünün çocukların öğrenme stilleri üzerinde önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Yapılan bu çalışmada da somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrencilerin annelerinin ve babalarının ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu oldukları görülmüştür. Somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler başkalarına iyi kılavuzluk yaparlar, farklı fikirlerin peşinden koşarlar, başkalarının düşüncelerine benimserler. Bu özellikler onların okuldaki başarılarına katkı sağlar. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde bilgiler sürekli değişmektedir. Somut yaşantı öğrenme yolunu tercih eden bu öğrenciler değişen bilgileri, analiz eder, sentezler ve karşılaştıkları durumlara/problemlerin çözümünde kullanırlar. Morrow'a (1993) göre bireylerin aile eğitim düzeyi çocukların öğrenme stillerini, gelecekteki başarılarını etkilemektedir. Morrow (1993) özellikle anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencinin okuldaki derse yönelik tutumunu etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Chiodo ve Byford (2004) anne eğitimin çocuğun derse karşı ilgisini, başarısını etkilediğini açıklamıştır. Annenin eğitilmiş olması, çocuk hakkında bilinçli kararlar almasını ve okuldaki öğrenmelerine baba ile birlikte katkı sağlamaktadır. Hodges'e (2004) göre, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, amaçlarına ulaşması daha kolay olmaktadır ve anne ve babanın çocukların eğitimde katkı sağlaması için araştırma yapması, sorgulaması ve bilinçli olması beklenmektedir (Köse, 2005). Eğitim-öğretim sürecinde ailenin maddi olarak çocukların eğitimlerine destek çıkması diğer bir beklentidir. Çocuklar farklı kaynaklardan araştırmak, farklı yerleri yaparak-yaşayarak görmek, deneyler yapmak, kitap okumak, projeler hazırlamak vs. isterler. Bunun içinde ailenin çocuğa katkı sağlaması gerekir. Kendisine destek çıktığını hisseden çocukların genellikle ders çalışmaya yönelik motivasyonları artmaktadır. Daha planlı programlı çalışarak öğrenmeye çalışmaktadır. Verimli ders çalışarak zamanı etkili kullanmaktadır.

Öneriler

- Öğrenme stillerinin farklı yaş gruplarındaki bireylerin başarılarına, üst düzey becerilerine katkıları/etkileri araştırılabilir.
- Öğrenme stilleri ile farklı değişkenlerin ilişkilerinin birlikte ele alındığı karma çalışmalar yapılabilir.
- Farklı öğrenme stilleri değişkenlerinin öğrencilerin demografik özelliklerine etkileri araştırılabilir

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Educational Technology and Society*, 11(1), 183-193.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21(5), 37-39.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chiodo, J. J. & Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Çağıltay, N. E. ve Tokdemir, G. (2004). Mühendislik eğitiminde öğrenme stillerinin rolü. *I. Ulusal Mühendislik Kongresi*, (20-21 Mayıs 2004), Eski Foça, İzmir.
- Davis, N. (1998). *A comparative analysis of the learning style preferences of medical students and practicing physicians using Kolb's learning style inventory*. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202> adresinden 04.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, M. K. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 28-37.

- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz- yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual, learning style practical, approaches for grades*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Eisa M. Al-Balhan (2007). Learning styles in relation to academic performance in middle school mathematics. *Digest of Middle East Studies*, 16(1), 42-58.
- Elizabeth, B., Alexandra, C., Craig S. & Tim, B. (2005). Patterns in authoring of adaptive educational hypermedia: a taxonomy of learning styles. *Educational Technology & Society*, 8(3), 77-90.
- Fuller, C. (2005). *Ben farklıyım çocuğunuzun öğrenme tarzını keşfedin*. (2. Baskı) (Çev.: G. Öztürk). İstanbul: Selis Kitapları.
- Foney, D. S. (1994). A profile of student affair master students: characteristics and learning styles. *Journal of College Student Development*, 35(5), 325-335.
- Garvey, M., Bootman, J. L., McGhan, W. F. & Meredith, K. (1984). An assessment of learning styles among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 48, 130-139.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gordon, R. & Cross, M. A (1974). *The psychology of learning*. New York: Pergamon Press Oxford.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Harris, R. N., Dwyer, W. O. & Leeming, F. C. (2003). Are learning styles relevant in webbased instruction. *Journal of Educational Computing Research*. 29(1), 13-28.
- Hawk, T. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-6.
- Hodges, E. M. (2004). *Learning styles in deafblind children: Perspectives from practice*. (Doctorial Thesis). School of Education The University of Birmingham.
- Hovardaoğlu, S. (1994). *Davranış bilimleri istatistik için*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Howe, M. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev.: E. Kılıç). 1. Basım. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Jason, M. C. (1999). *Students' demographic characteristics and social studies curriculum achievement*. www.socialstudies.com/research/evaluation/jason99.htm adresinden 18.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğretim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kanadlı, S. (2007). *Lise 10. sınıf öğrencilerinin bilişsel stiller arasındaki farklılıkların akademik başarı, eğitimsel uzmanlaşma alanı ve cinsiyet açısından incelenmesi (Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15 Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, E. ve Karadeniz Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 132.
- Koç, S. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarı ile ilişkisi (Malatya ve Elazığ illeri örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.

5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (Malatya ve Elazığ İli Örneği)

- Köse, R. (2005). *Babanın eğitim düzeyi çocuk başarısını etkiliyor*. <http://www.ntvmsnbc.com.tr/news/431658.asp> adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Larkin, T. & Budny, D. (2005). *Learning styles in the classroom: approaches to enhance student motivation and learning*. <http://www. ITHET 6th Annual International Conference July, 7-9> adresinden 18.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Marriott, P. (2002). A longitudinal study of undergraduate accounting students learning style preferences at two uk universities. *Accounting Education: an International Journal*, 11(1), 43.
- Mentkowski, M. & Strait, M. (1983). *A longitudinal study of student change in cognitive development and generic abilities in an outcome centered liberal arts curriculum (ERIC Document Reproduction Service No: ED 293562)*.
- Morrow, M. (1993). *Attitudes toward social studies*. <http://www.aare.edu.au/9/morrow> 93157 adresinden 22.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(7), 185-192.
- Stuart, P. (1992). Learning-style theories. *Personnel Journal*, 77(9), 91.
- Şimşek, A. (2004). *Öğrenme biçimi. Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Ed.: Y. Kuzgun ve D. Yurdakulu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şirin, A. ve Güzel, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 233-237.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online Dergisi*, 4(2), 1-16.
- Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in korea*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Pittsburg.
- Whitcomb, J. (1997). *The impact of case writing on teacher learning and professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Stanford University, Stanford, CA.