



*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*  
 Cilt: 11 Sayı: 57 Haziran 2018 Volume: 11 Issue: 57 June 2018  
 www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581  
 http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2456

## ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ\* THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND ATTITUDES TOWARD LEARNING

Melih DİKMEN\*\*

Murat TUNCER\*\*\*

Manolya ŞİMŞEK\*\*\*

### Öz

Bu araştırmanın amacı baskın öğrenme stili ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma Fırat Üniversitesinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin en fazla Özümseyen, sonra sırasıyla Ayrıştran, Yerleştiren ve Değiştiren öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre baskın öğrenme stilleri arasında anlamlı düzeyde görüş farklılığı tespit edilirken öğrenmeye yönelik tutumun sadece beklenti alt boyutunda kadınların lehine anlamlı düzeyde görüş farklılığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenmeye yönelik tutumun yaş ve öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının diğer öğrenme stiline sahip olan bireylerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Stilleri, Öğrenmeye Yönelik Tutum, İlişkisel Analiz.

### Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between the dominant learning and attitudes towards learning. The research was carried out on 164 students at Fırat University. Kolb Learning Style Inventory by Kolb and and Learning Attitude Scale were used as data collection tools. When the research findings were examined, it was determined that the students had the most assimilating, then segregating, placing and modifying learning styles respectively. When there was a significant difference in opinion among the dominant learning styles according to the gender variable, only the expectation sub-dimension of the attitude towards learning was found to be significantly different in favor of the women. In addition, the attitude towards learning was determined to be significantly different according to age and education faculty variables. As a result, it has been determined that the attitudes towards learning of individuals with a changing learning style are higher than those with other learning styles.

**Keywords:** Learning Styles, Attitudes towards Learning, Relational Analysis.

### GİRİŞ

Öğrenenlerin en etkili öğrenme yolunun nasıl olduğunu keşfetmek eğitim araştırmalarının ana hedeflerinden biridir. Bu nedenle öğrenme sürecinde etkili olduğuna inanılan faktörler bazı araştırmacıların (Özden, 2008; Akyol ve Fer, 2010) çalışmalarına konu olmuştur. Öğrenme kavramının, araştırmacılar, teorisyenler ve uygulayıcılar tarafından evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır (Schunk, 2009). Domjan (2004:6) öğrenmeyi bir davranışın çevresel faktörlerle olan yaşantılar sonucunda kalıcı değişime uğraması şeklinde tanımlamaktadır. Bir diğer tanım Özden (2003:21) tarafından yapılmış, öğrenme kişinin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan duyuş, düşünce veya davranış değişikliği olarak betimlenmiştir.

Öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlardan biride bireyin sahip olduğu öğrenme stildir. Stil kavramının Türkçe karşılığı üslup ya da biçemdir (TDK, 2017). Bu kavram eğitimin yanı sıra moda, sanat, spor, giyim ve mimari alanlarında da kullanıldığı görülmektedir (Kocaarslan, 2016). Stil kavramı bireyin kişilik basamaklarından biri olup, başka bireylerle ortak yanlarının olmasına rağmen kişiye özel bir yapı olarak kabul görmektedir (Erden ve Altun, 2006). Stil sözcüğünün eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması öğrenme stili kavramını oluşturmuştur. Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960'lı yıllarda Rita Dunn tarafından kullanılmış ve sonraki yıllarda öğrenme stiline yönelik araştırmaların sayısının arttığı görülmüştür. Öğrenme stili en kısa tanımıyla, bireylerin öğrenme sürecinde hangi öğretim ya da çalışma biçiminin en etkili olduğunun belirlenmesi olarak ifade edilebilir (Yıldız, 2016). Alan yazında öğrenme stillerine yönelik farklı tanımların ve modellerin olduğu da görülmektedir (Güven, 2004). Dunn ve Dunn (1986) öğrenme stilini bireyin öğrenmeye yönelik tercihleri olarak tanımlarken, Felder ve Silverman (1988)

\* \* Bu araştırma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde düzenlenen X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr. Gör., Fırat Üniversitesi.

\*\*\* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi.

\*\*\*\* Öğretmen.



bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihleri biçiminde tanımlamaktadır. Kefee (1979) öğrenme stilini, öğrenme ortamlarının öğrenen tarafından nasıl algılandığı, nasıl etkileşimde bulunduğu ve nasıl tepki verdiğine yönelik durumları belirten duygusal ve psikolojik davranışların göstergesi olarak tanımlamaktadır. Kolb'a (1988) göre öğrenme stili ise bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecinde kişisel olarak tercih ettikleri yöntemdir. En iyi öğretimin gerçekleşmesi, bireylerin öğrenme stilini teşhis etmeye ve buna yönelik eğitim ortamlarının düzenlenmesine bağlıdır (Pashler, McDaniel, Rohrer ve Bjork, 2008). Bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilgiyi alma ve işleme süreçlerinde farklılıkların görülmesi (Feldman, Monteserin ve Amandi, 2014) bu kavramı dikkate almadan hazırlanan öğretim ortamları ve materyallerinin öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği (Chen ve Sun 2012) şeklinde yorumlanabilir. Bireylerin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004).

Bireylerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları akademik başarı ve özgüvenlerinin gelişmesi açısından önemli olduğundan, küçük yaştan itibaren öğrenme stili özellikleri belirlenmelidir (Yazıcılar ve Güven, 2009). Öğrenme stilleri gibi bireylerin öğrenmeye yönelik tutumları da akademik başarı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Tutum kavramı Latince "aptus" yani "harekete hazır" anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2005). Demirel'e (1993) göre tutum bireyi durumlar, nesnelere ve insanlar karşısında belirli davranışlar göstermeye yönelten öğrenilmiş eğilimler olarak tanımlanmaktadır. İpek ve Bayraktar'a (2004) göre tutum "bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz eğilimi" iken, Bohner ve Wanke (2002: 5) "insan bireyselliğinin merkez parçası" olarak tanımlamaktadır. Yenilmez ve Özabacı (2003) bireylerin çevresinde olup bitenlere anlam yüklediğini ve bunları bireysel deneyimler olarak yansıttığını ifade etmektedir. Bu deneyimlerin inanç ve yaklaşımları şekillendirmesiyle tutum kavramı oluşmaktadır. Tutumların bireyin kendini tanıması ve gelecekteki duygu ve düşüncelerini yönetmesi gibi işlevleri vardır (Baykara-Pehlivan, 2010). Ayrıca tutum bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını özetlemektedir. Tutumlar öğrenilebilir ve zaman içerisinde değişebilir (Feldman, 1996). Fakat erken yaşta edinilen tutumlar bir takım önemli durum veya olaylar olmadığı takdirde kolay kolay değişmezler (Bordens ve Horowitz, 2002; Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003). Öğrenme sürecinde bireyin olumlu tutumları başarıyı artırırken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir (Kazazoğlu, 2013). Yapılan araştırmalar (Erdogan, Bayram, Deniz, 2008; Konting, 1990) bireyin derse veya öğrenmeye yönelik tutumunun akademik başarı açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Awang vd. (2013) tarafından yapılan literatür taramasında öğrencilerin akademik başarılarının psikolojik ve sosyolojik olmak üzere iki temel faktörden etkilendiği belirtilmiştir. Sosyolojik faktörler sosyal çevre ve arkadaşlık gibi dışsal öğelerden oluşurken, psikolojik faktörler duyuşsal ve bilişsel alanları içeren bireylerin içsel öğelerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte, her iki faktörün birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Öğrenme stilinin bireylerin kişiliği ve entellektüel yetenekleri ile yakın bir ilişkisi olsa da, öğrenme stilleri seçimi akranlar ve öğretmenler tarafından sağlanan eğitim desteği ve çevresel faktörlere yönelik tutumlardan etkilenir (Ariffin, 2007). Popham'a (2005) göre, öğrencilerin tutumları veya ilgi alanları eğitimciler için çok büyük önem taşımaktadır, çünkü duygusal eğilimler öğrencilerin sonraki davranışlarının güçlü etkenleridir.

Yapılan araştırmalar (Babadoğan, 1992; Grasha ve Yangarber-Hicks, 2000; Boydak 2001; Park, 2002; Yenilmez ve Çakır, 2005; Evin-Gencil, 2008; Şentürk ve Yıldız-İkikardeş, 2011) bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları ile akademik başarıları arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim öğretim süreçlerinde öğrenenlerin öğrenme stilleri tespit edilirse, nasıl bir öğretim-öğrenme sürecinin yapılabileceğine ilişkin daha kolay karar verilebileceği yaygın bir görüş olarak kabul edilmektedir (Kaya ve Akçin, 2002). Ayrıca bireyin davranışlarının açıklanmasında önemli bir yere sahip olan tutumların belirlenmesi de benzer biçimde öğrenme-öğretim sürecinin düzenlenmesinde etkili olabilir (Baykara-Pehlivan, 2010). Bireylerin öğrenme stilini belirlemek, öğretim ve öğrenme süreci için hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin sunduğu öğretim stili arasındaki etkili bir eşleşme, öğrencilerin tutumlarının ve akademik başarılarının artmasına neden olabilir (Larkin-Hein ve Budny, 200). Bireylerin öğrenme stillerinin güçlü yönlerinin fark edilmesinin sağlanması, onların başarılarını, özgüvenlerini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirecektir (Dunn, 1990).

Bu araştırmada öğrenenlerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bireyin sahip olduğu öğrenme stili ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu (Kayan-Fadlilmula, 2015), derse yönelik tutumu (Peker ve Mirasyedioğlu, 2008; Çalışkan ve Kılıç, 2012; Christou ve Dinov, 2010) ve bilim ve teknolojiye karşı tutumunu (Karadeniz-Bayrak, 2014) inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak öğrenme stili ile



öğrenmeye yönelik tutumu ilişkisel anlamda inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan araştırmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler de (cinsiyet, yaş, fakülte) bu araştırmayı özgün kılan bir diğer unsur olarak kabul edilebilir. Alanyazındaki birçok çalışmada öğrenme stillerinin cinsiyet açısından incelendiği görülmektedir. Fakat yapılan araştırmaların bazılarında cinsiyet değişkeni açısından öğrenme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken bazılarında farklılaşmadığı görülmüştür. Kolb öğrenme stiline göre yapılan çalışmalarda öğrenenin stilini tanımlama oldukça zaman alan ve zahmetli bir süreçtir. Bu nedenle yapılan çalışmaların örneklemelerinin nispeten küçük olduğu gözlenmektedir. Araştırmanın bu yönüyle de bulgulara farklı ve daha büyük bir örneklem açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet tarama modeli çalışmalarından farklı olarak bu araştırma açısından önemlidir. Bir diğer bağımsız değişken ise bireylerin yaş düzeyleridir. Yaş düzeyi bireylerin sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik olarak birçok açıdan etkilendiği bir faktördür. Bu nedenle birçok araştırmada yaş bağımsız değişken olarak seçilmiştir. Son olarak araştırmada bireylerin öğrenim gördükleri fakülte bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Fakültelerdeki öğretim üyesi kadrosu, verilen dersler ve hatta kütüphane gibi bilgi edinme ortamları bu araştırmada araştırılan bağımlı değişkenlerde çeşitli farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir (Aydemir, 2016). Bu nedenle öğrenim görülen/ görülmüş fakülte araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yer almıştır. Bütün bu bilgiler ışında bu araştırmanın genel amacı araştırma örneklemine öğrenmeye yönelik tutumlarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusundaki alt amaçları şöyledir;

- Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin dağılımları nasıldır?
- Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puan düzeyleri nasıldır?
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, yaş ve fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ile sahip oldukları baskın öğrenme stili arasında nasıl bir ilişki vardır?

#### YÖNTEM

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Dolayısıyla araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli olarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009, s.81).

#### Evren ve Örneklem

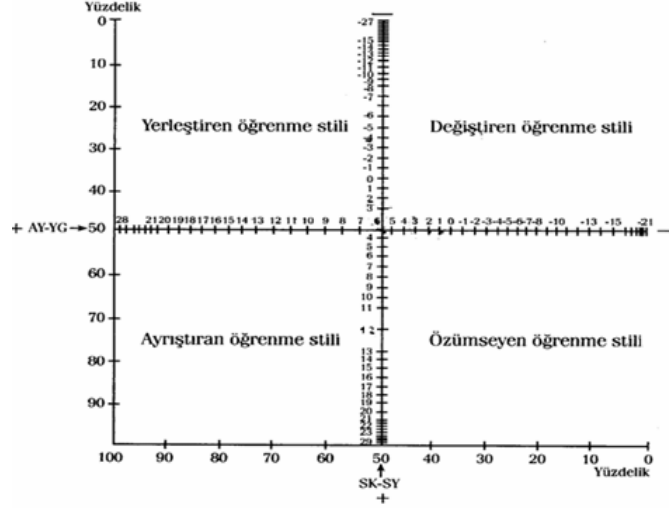
Araştırmanın evrenini Fırat Üniversitesinin lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Fırat Üniversitesinde lisans programına kayıtlı öğrencilerin seçkisiz (basit) örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 90'ı (%54,9) kadın 74'ü (%45,1) erkek toplam 164 kişiden oluşmaktadır. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden olan seçkisiz (basit) örnekleme, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008:74). Öğrencilerin 47'si (%28,7) Spor Bilimleri, 33'ü (%20,1) İnsani ve Sosyal Bilimler, 46'sı (%28) Fen ve 38'i (%23,2) İletişim Fakültesinde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 70'i (42,7) 18-23 yaş, 60'ı (%36,6) 24-29 yaş, 34'ü (%20,7) 30 ve üzeri yaş aralığındadır.

#### Veri Toplama Araçları

Bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kara (2010) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrenmeye İlişkin Tutum ölçeği Öğrenmenin Doğası, Öğrenmeye İlişkin Kaygı, Öğrenmeye İlişkin Beklentiler ve Öğrenmeye ilişkin Açıklık olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha değeri ,87 olarak bulunmuş olup araştırmada kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olarak Kolb (1999) tarafından geliştirilen, Evin Gencil (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III (KÖSE-III) kullanılmıştır. Evin Gencil (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan envanterin öğrenme stili boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0.71 ile 0.80 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu araştırmada envanterin dört boyutu için güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan Cronbach Alpa .katsayısı 73 ile .79 arasında değişmektedir. Envanter bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan dört öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4 seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayanların her bir soruya

önem sırasına göre 1, 2, 3, 4 (1: En önemli - 4: En önemsiz) olarak verdikleri puanlar sonucunda 12-48 arasında toplam puan elde edilmektedir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Birleştirilmiş puanların değeri -36 ile +36 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlar ile öğrencinin öğrenme çemberinde Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Aktif Yaşantı (AY) olmak üzere dört temel öğrenme biçimine yönelik puanlar oluşturulur. Birleştirilmiş puanlar Şekil 1’de verilen modele ait puan grafiğinde x-y ekseninde kesiştiği nokta bireyin öğrenme stilini ifade etmektedir.



Şekil 1: Kolb Öğrenme Stiline Göre Örnek Öğrenme Stili Diyagramı

Tüm veriler yukarıda belirtildiği gibi toplama ve çıkarma işlemleri yapıldıktan sonra Şekil 1’deki grafiğe bakılarak SK- SY ve AY- YG puanlarının hangi öğrenme stili grubuna düştüğüne karar verilir. Bu karar verme işleminde örneğin;

- Ayrıştırıcı Öğrenme Stili: 1
- Değiştiren Öğrenme Stili: 2
- Özümseyen Öğrenme Stili: 3
- Yerleştiren Öğrenme Stili: 4 olarak belirlenebilir.

Gruplanan (1, 2, 3, 4) öğrenme stilleri veri analiz programında tanımlanarak istatistik işlemler yapılabilir.

Araştırmada sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Yüzde, Sayı, Standart sapma, Ortalama) kullanılmıştır. Ayrıca, niceliksel verilerin karşılaştırılırken homojen iki grup arasındaki farkı tespit etmek amacıyla t-testi, homojen olmayan gruplarda Mann Whitney U analizi kullanılmıştır. İki'den fazla homojen grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), homojen olmayan gruplar için Kruskal Wallis H analizi kullanılmıştır.

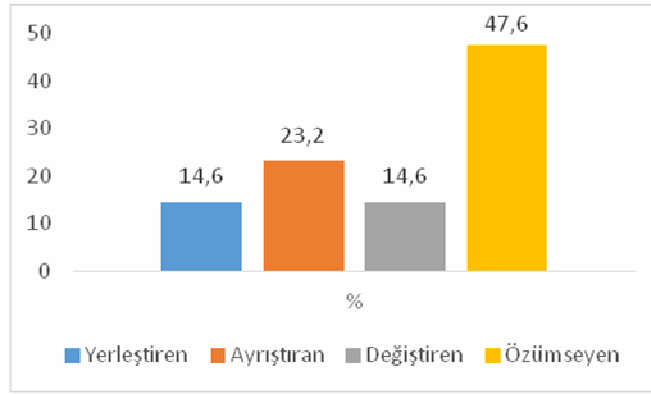
## BULGULAR

Araştırmada ilk olarak üniversite öğrencilerinin baskın öğrenme stiline nasıl dağıldığı araştırılmıştır. Bu duruma ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerine ilişkin dağılımları

| Öğrenme Stilleri | F   | %     |
|------------------|-----|-------|
| Yerleştiren      | 24  | 14.6  |
| Ayrıştırıcı      | 38  | 23.2  |
| Değiştiren       | 24  | 14.6  |
| Özümseyen        | 78  | 47.6  |
| Toplam           | 164 | 100.0 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin %14.6’sı (n=24) yerleştiren, %23.2’si (n=38) ayrıştırıcı, %14.6’sı (n=24) değiştiren ve %47.6’sı özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin baskın öğrenme stillerine ilişkin grafik Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin baskın öğrenme stiline çoğunlukla özümseyen öğrenme stildir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre baskın öğrenme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu duruma ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerine ilişkin değerlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

| Öğrenme Stilleri | Kadın |       | Erkek |       |
|------------------|-------|-------|-------|-------|
|                  | F     | %     | F     | %     |
| Ayırıştırıcı     | 29    | 32.2  | 9     | 12.2  |
| Değiştiren       | 14    | 15.6  | 10    | 13.5  |
| Özümseyen        | 37    | 41.1  | 41    | 55.4  |
| Yerleştiren      | 10    | 11.1  | 14    | 18.9  |
| Toplam           | 90    | 100.0 | 74    | 100.0 |

$\chi^2=10,605$   $sd=3$   $p=,014$

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre baskın öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < ,05$ ). Buna göre kadınların %32.2’si ( $n=29$ ) erkeklerin ise %12.2’si ayırıştırıcı, kadınların %15.6’sı ( $n=14$ ) erkeklerin ise %13.5’i ( $n=10$ ) değiştiren, kadınların %41.1’i ( $n=37$ ) erkeklerin ise %55.4’ü ( $n=41$ ) özümseyen ve kadınların %11.1’i ( $n=10$ ) erkeklerin ise %18.9’u yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Grup frekansları açısından bir değerlendirme yapıldığında en belirgin farkın ayırıştırıcı öğrenme stiline gözlendiği belirlenmiştir. Kadınlarda ayırıştırıcı öğrenme stili erkeklere göre daha düşük sayılardadır.

Araştırmadaki bir diğer karşılaştırma yaş değişkeni açısından yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri ile yaş düzeyleri arasında nasıl bir dağılım olduğu incelenmiş olup Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerine ilişkin değerlerin yaş düzeyine göre dağılımı

| Öğrenme Stilleri | 18-23 |       | 24-29 |       | 30 ve üzeri |       |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|
|                  | F     | %     | F     | %     | F           | %     |
| Ayırıştırıcı     | 25    | 35.7  | 12    | 20.0  | 1           | 2.9   |
| Değiştiren       | 8     | 11.4  | 9     | 15.0  | 7           | 20.6  |
| Özümseyen        | 25    | 35.7  | 32    | 53.3  | 21          | 61.8  |
| Yerleştiren      | 12    | 17.1  | 7     | 11.7  | 5           | 14.7  |
| Toplam           | 70    | 100.0 | 60    | 100.0 | 34          | 100.0 |

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğrencilerin baskın öğrenme stilleri yaş düzeyine göre incelendiğinde 18-23 aralığındaki bireylerin %35.7’si ( $n=25$ ) ayırıştırıcı, %11.4’ü ( $n=8$ ) değiştiren, %35.7’si ( $n=25$ ) özümseyen ve %17.1’i ( $n=12$ ) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu, 24-29 aralığındaki bireylerin bireylerin %20’si ( $n=12$ ) ayırıştırıcı, %15’i ( $n=9$ ) değiştiren, %53.3’ü ( $n=32$ ) özümseyen ve %11.7’si ( $n=7$ ) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu, 30 yaş ve üzerinde olan bireylerin %2.9’u ( $n=1$ ) ayırıştırıcı, %20.6’sı ( $n=7$ ) değiştiren, %61.8’i ( $n=21$ ) özümseyen ve %14.7’si ( $n=5$ ) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bireylerin öğrenim gördükleri fakülte ders, içerik, fakülte iklimi, kültürü ve öğretim elemanları gibi çoklu faktörler öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olabilir. Bu durumu açıklığa kavuşturmak





amacıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre öğrenme stilleri incelenmiş bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre dağılımı

| Öğrenme Stilleri | Spor Bilimleri |      | İnsani ve Sosyal Bilimler |      | Fen Bilimleri |      | İlahiyat |      |
|------------------|----------------|------|---------------------------|------|---------------|------|----------|------|
|                  | F              | %    | F                         | %    | F             | %    | F        | %    |
| Ayrıştıran       | 12             | 25.5 | 11                        | 33.3 | 4             | 8.7  | 11       | 28.9 |
| Değiştiren       | 7              | 14.9 | 4                         | 12.1 | 7             | 15.2 | 6        | 15.8 |
| Özümseyen        | 19             | 40.4 | 12                        | 36.4 | 31            | 67.4 | 16       | 42.1 |
| Yerleştiren      | 9              | 19.1 | 6                         | 18.2 | 4             | 8.7  | 5        | 13.2 |
| Toplam           | 47             | 100  | 33                        | 100  | 46            | 100  | 38       | 100  |

$\chi^2=3.268$   $sd=3$   $p=.352$

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre baskın öğrenme stilleri açısından anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir ( $p>.05$ ). Öğrenim görülen fakülteye göre dağılım incelendiğinde Spor Bilimlerindeki öğrencilerin % 25.5’inin ( $n=12$ ) ayrıştıran, %14.9’unun ( $n=7$ ) değiştiren, %40.4’ünün ( $n=19$ ) özümseyen ve %19.1’inin ( $n=9$ ) yerleştiren, İnsani ve Sosyal Bilimlerdeki öğrencilerin %33.3’ünün ( $n=11$ ) ayrıştıran, %12.1’inin ( $n=4$ ) değiştiren, %36.4’ünün ( $n=12$ ) özümseyen ve %18.2’sinin ( $n=6$ ) yerleştiren, Fen Bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin %8.7’sinin ( $n=4$ ) ayrıştıran, %15.2’sinin ( $n=7$ ) değiştiren, %67.4’ünün ( $n=31$ ) özümseyen ve %8.7’sinin ( $n=4$ ) yerleştiren, İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin %28,9 ( $n=11$ ) ayrıştıran, %15.8 ( $n=6$ ) değiştiren, %42.1 ( $n=16$ ) özümseyen ve %13.2 ( $n=5$ ) yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada ikinci veri toplama aracı ile elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puanlarına ilişkin değerler

|                                  | N   | Min. | Max. | Ort. | Ss.  |
|----------------------------------|-----|------|------|------|------|
| ÖYT <sub>TAMAMI</sub>            | 164 | 2.08 | 4.28 | 3.65 | .328 |
| ÖYT <sub>AÇIKLIK</sub>           | 164 | 1.91 | 4.55 | 3.77 | .475 |
| ÖYT <sub>BEKLENTİ</sub>          | 164 | 1.89 | 5.00 | 4.31 | .594 |
| ÖYT <sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> | 164 | 1.43 | 5.00 | 4.16 | .658 |
| ÖYT <sub>KAYGILANMA</sub>        | 164 | 1.15 | 4.31 | 2.80 | .565 |

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrenmeye yönelik tutum düzeyi ortalamalarının ( $3,65 \pm ,328$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde ÖYT<sub>AÇIKLIK</sub> ( $3,77 \pm ,475$ ) düzeyinde, ÖYT<sub>BEKLENTİ</sub> ( $4,31 \pm ,594$ ) düzeyinde, ÖYT<sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> ( $4,16 \pm ,658$ ) düzeyinde ve ÖYT<sub>KAYGILANMA</sub> ( $2,80 \pm ,565$ ) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmada belirlenmek istenen bir diğer durum öğrencilerin cinsiyetine göre öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığıdır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre analizi

|                                  | Grup  | N  | Ort  | Ss   | t    | p    |
|----------------------------------|-------|----|------|------|------|------|
| ÖYT <sub>TAMAMI</sub>            | Kadın | 90 | 3.68 | .317 | .328 | .150 |
|                                  | Erkek | 74 | 3.61 | .338 |      |      |
| ÖYT <sub>AÇIKLIK</sub>           | Kadın | 90 | 3.79 | .480 | .475 | .510 |
|                                  | Erkek | 74 | 3.74 | .470 |      |      |
| ÖYT <sub>BEKLENTİ</sub>          | Kadın | 90 | 4.42 | .553 | .594 | .008 |
|                                  | Erkek | 74 | 4.18 | .617 |      |      |
| ÖYT <sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> | Kadın | 90 | 4.21 | .605 | .658 | .292 |
|                                  | Erkek | 74 | 4.10 | .717 |      |      |
| ÖYT <sub>KAYGILANMA</sub>        | Kadın | 90 | 2.79 | .579 | .565 | .637 |
|                                  | Erkek | 74 | 2.83 | .550 |      |      |

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyete göre ÖYT<sub>TAMAMI</sub>, ÖYT<sub>AÇIKLIK</sub>, ÖYT<sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> ve ÖYT<sub>KAYGILANMA</sub> alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından sadece ÖYT<sub>BEKLENTİ</sub> alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ( $p<.05$ ).

Öğrencilerin yaş düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutumları incelenmek istenmiştir. Bu kapsamda tespit edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puanlarının yaş düzeylerine göre analizi

| Levene Test | $f$ , $\bar{x}$ ve $ss$ Değerleri ve ANOVA |
|-------------|--|
|-------------|--|



| Ölçek                            | Yaş Aralığı | F     | p    | N   | Ort  | Ss    | F     | p     |
|----------------------------------|-------------|-------|------|-----|------|-------|-------|-------|
| ÖYT <sub>TAMAMI</sub>            | 18-23       | 3.478 | .033 | 70  |      |       |       |       |
|                                  | 24-29       |       |      | 60  |      |       |       |       |
|                                  | 30 ve üzeri |       |      | 34  |      |       |       |       |
|                                  | Toplam      |       |      | 164 |      |       |       |       |
| ÖYT <sub>AÇIKLIK</sub>           | 18-23       | 7.064 | .001 | 70  |      |       |       |       |
|                                  | 24-29       |       |      | 60  |      |       |       |       |
|                                  | 30 ve üzeri |       |      | 34  |      |       |       |       |
|                                  | Toplam      |       |      | 164 |      |       |       |       |
| ÖYT <sub>BEKLENTİ</sub>          | 18-23       | 5.622 | .004 | 70  |      |       |       |       |
|                                  | 24-29       |       |      | 60  |      |       |       |       |
|                                  | 30 ve üzeri |       |      | 34  |      |       |       |       |
|                                  | Toplam      |       |      | 164 |      |       |       |       |
| ÖYT <sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> | 18-23       | 2.140 | .121 | 70  | 4.02 | 0.718 | 3.505 | .032* |
|                                  | 24-29       |       |      | 60  | 4.21 | 0.639 |       |       |
|                                  | 30 ve üzeri |       |      | 34  | 4.36 | 0.490 |       |       |
|                                  | Toplam      |       |      | 164 | 4.16 | 0.658 |       |       |
| ÖYT <sub>KAYGILANMA</sub>        | 18-23       | 1.295 | .277 | 70  | 2.85 | 0.605 | 3.414 | .035* |
|                                  | 24-29       |       |      | 60  | 2.88 | 0.548 |       |       |
|                                  | 30 ve üzeri |       |      | 34  | 2.58 | 0.458 |       |       |
|                                  | Toplam      |       |      | 164 | 2.80 | 0.565 |       |       |

\*p<.05

Tablo 7'de görüldüğü üzere homojen olduğu ÖYT<sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> ve ÖYT<sub>KAYGILANMA</sub> alt boyutlarında öğrenmeye yönelik tutumun yaş düzeylerine göre anlamlı düzeyde görüş farklılaştığı belirlenmiştir (p< .05). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı testlerden Scheffe analizine göre 30 yaş ve üzerinde olan bireylerin ÖYT<sub>ÖĞRENMENİN DOĞASI</sub> alt boyutuna ilişkin puanlarının 18-23 yaş aralığında olanlardan yüksek olduğu, ÖYT<sub>KAYGILANMA</sub> alt boyutunda ise 24-29 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının 30 ve üzeri olan bireylerden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Dağılımın homojen olmadığı boyutlar için Kruskal Wallis H analizi ile çözümleme yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Dağılımın homojen olmadığı boyutlara yönelik Kruskal Wallis H analizi

|                         | Yaş Düzeyi  | N  | S.O.   | Chi-Square | sd | p     |
|-------------------------|-------------|----|--------|------------|----|-------|
| ÖYT <sub>TAMAMI</sub>   | 18-23       | 70 | 71.04  | 7.154      | 2  | .028* |
|                         | 24-29       | 60 | 91.73  |            |    |       |
|                         | 30 ve üzeri | 34 | 89.81  |            |    |       |
| ÖYT <sub>AÇIKLIK</sub>  | 18-23       | 70 | 69.12  | 15.451     | 2  | .000* |
|                         | 24-29       | 60 | 83.68  |            |    |       |
|                         | 30 ve üzeri | 34 | 107.96 |            |    |       |
| ÖYT <sub>BEKLENTİ</sub> | 18-23       | 70 | 76.11  | 3.035      | 2  | .219  |
|                         | 24-29       | 60 | 83.97  |            |    |       |
|                         | 30 ve üzeri | 34 | 93.07  |            |    |       |

\*p<.05

Tabloda 8'de görüldüğü üzere ÖYT<sub>TAMAMI</sub>, ve ÖYT<sub>AÇIKLIK</sub> alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farklılığı belirlenirken (p< .05), ÖYT<sub>BEKLENTİ</sub> alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (p> .05). İkili Karşılaştırmalar için yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda ölçeğin tamamı ve açıklık alt boyutunda 24-29 yaş ile 30 ve üzerinde olan bireylerin 18-23 yaş aralığında olan bireylerden anlamlı düzeyde daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmüştür. Beklenti alt boyutunda ise 18-23 yaş aralığındaki bireyler ile 30 ve üzeri yaşında olan bireyler arasında 30 ve üzeri yaşta olanların lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir.

Araştırmada tespit edilmek istenen bir diğer durum öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemektir. İki'den fazla grupların karşılaştırılmasında kullanılan ANOVA analizinde, ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutları açısından homojenliğini tespit etmek amacıyla yapılan Levene analizi sonucunda anlamlılık (p< .05) tespit edildiğinden karşılaştırmalarda parametrik olmayan analiz kullanılmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puanlarının Fakülte değişkenine göre analizi

|                        | Fakülte                   | N  | K.O.  | Chi-Square | sd | p     |
|------------------------|---------------------------|----|-------|------------|----|-------|
| ÖYT <sub>TAMAMI</sub>  | Spor Bilimleri            | 47 | 62.24 | 14.194     | 3  | .003* |
|                        | İnsani ve Sosyal Bilimler | 33 | 91.79 |            |    |       |
|                        | Fen Fakültesi             | 46 | 97.11 |            |    |       |
|                        | İletişim Fakültesi        | 38 | 81.8  |            |    |       |
| ÖYT <sub>AÇIKLIK</sub> | Spor Bilimleri            | 47 | 54.85 | 23.235     | 3  | .000* |
|                        | İnsani ve Sosyal Bilimler | 33 | 95.77 |            |    |       |



|                      |                           |    |        |        |   |       |
|----------------------|---------------------------|----|--------|--------|---|-------|
|                      | Fen Fakültesi             | 46 | 96.62  |        |   |       |
|                      | İletişim Fakültesi        | 38 | 88.08  |        |   |       |
| ÖYTBEKLENTİ          | Spor Bilimleri            | 47 | 53.97  | 25.326 | 3 | .000* |
|                      | İnsani ve Sosyal Bilimler | 33 | 95.44  |        |   |       |
|                      | Fen Fakültesi             | 46 | 98.76  |        |   |       |
|                      | İletişim Fakültesi        | 38 | 86.87  |        |   |       |
| ÖYTÖĞRENMENİN DOĞASI | Spor Bilimleri            | 47 | 55.13  | 25.678 | 3 | .000* |
|                      | İnsani ve Sosyal Bilimler | 33 | 94.26  |        |   |       |
|                      | Fen Fakültesi             | 46 | 102.14 |        |   |       |
|                      | İletişim Fakültesi        | 38 | 82.37  |        |   |       |
| ÖYTKAYGILANMA        | Spor Bilimleri            | 47 | 102.21 | 11.893 | 3 | .008* |
|                      | İnsani ve Sosyal Bilimler | 33 | 73.52  |        |   |       |
|                      | Fen Fakültesi             | 46 | 71.71  |        |   |       |
|                      | İletişim Fakültesi        | 38 | 78.99  |        |   |       |

\*p<.05

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve tüm alt boyutları açısından fakülde değişikliğine göre anlamlı sonuçlar gözlemlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre hangi fakülteler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalarda, öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamı ve açıklık, beklenti, öğrenmenin doğası alt boyutlarında İnsani ve sosyal bilimler, Fen, iletişim fakültesinde öğrenim gören bireylerin puan ortalamalarının Spor Bilimleri fakültesinde öğrenim gören bireylerden anlamlı düzeyde ve daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kaygılanma alt boyutunda Spor Bilimleri ile Fen Fakültesi arasında anlamlı düzeyde ve Fen Fakültesinde öğrenim gören bireylerin lehine sonuçlar olduğu görülmektedir.

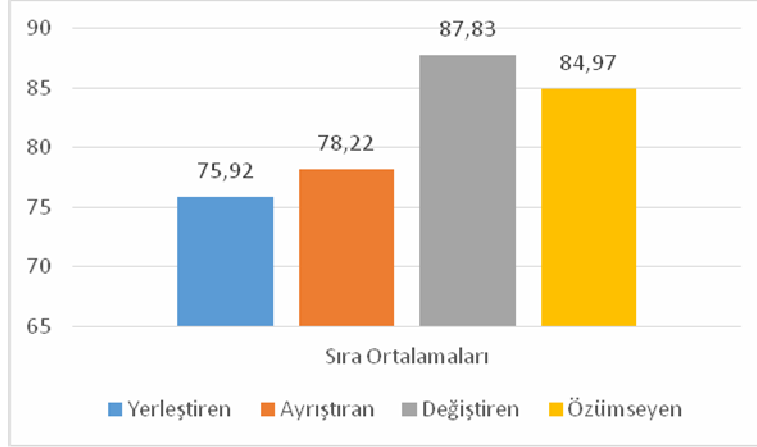
Araştırmada Son olarak öğrencilerin baskın öğrenme stillerine göre öğrenmeye yönelik tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak istenmiştir. Öğrencilerin baskın öğrenme stillerine yönelik dağılımları incelendiğinde bir gruptaki frekans sayısının 30'un altında olduğu görülmüştür. Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu (2007: 52-53) herhangi bir gruptaki frekans sayısı 30'dan küçük olması durumunda parametrik olmayan testler kullanılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin tutum puanı ortalamalarının baskın öğrenme stillerine göre dağılımı

| Ölçek                | Öğrenme Stili | N   | K.O.  | Chi- Square | df | p    |
|----------------------|---------------|-----|-------|-------------|----|------|
| ÖYTTAMAMI            | Yerleştiren   | 24  | 75.92 | 1.284       | 3  | .733 |
|                      | Ayrıştıran    | 38  | 78.22 |             |    |      |
|                      | Değiştiren    | 24  | 87.83 |             |    |      |
|                      | Özümseyen     | 78  | 84.97 |             |    |      |
|                      | Toplam        | 164 |       |             |    |      |
| ÖYTAÇIKLIK           | Yerleştiren   | 24  | 80.38 | 3.777       | 3  | .287 |
|                      | Ayrıştıran    | 38  | 71.83 |             |    |      |
|                      | Değiştiren    | 24  | 94.94 |             |    |      |
|                      | Özümseyen     | 78  | 84.53 |             |    |      |
|                      | Toplam        | 164 |       |             |    |      |
| ÖYTBEKLENTİ          | Yerleştiren   | 24  | 72.15 | 4.424       | 3  | .219 |
|                      | Ayrıştıran    | 38  | 76.24 |             |    |      |
|                      | Değiştiren    | 24  | 97.85 |             |    |      |
|                      | Özümseyen     | 78  | 84.01 |             |    |      |
|                      | Toplam        | 164 |       |             |    |      |
| ÖYTÖĞRENMENİN DOĞASI | Yerleştiren   | 24  | 74.04 | 4.048       | 3  | .256 |
|                      | Ayrıştıran    | 38  | 73.79 |             |    |      |
|                      | Değiştiren    | 24  | 80.44 |             |    |      |
|                      | Özümseyen     | 78  | 89.98 |             |    |      |
|                      | Toplam        | 164 |       |             |    |      |
| ÖYTKAYGILANMA        | Yerleştiren   | 24  | 86.77 | 4.349       | 3  | .226 |
|                      | Ayrıştıran    | 38  | 93.38 |             |    |      |
|                      | Değiştiren    | 24  | 69.00 |             |    |      |
|                      | Özümseyen     | 78  | 80.04 |             |    |      |
|                      | Toplam        | 164 | 75.92 |             |    |      |

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamı ve tüm alt boyutlarına ait puan ortalamalarının öğrenme stillerine göre dağılımı incelendiğinde anlamlı düzeyde görüş farklılığının olmadığı belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamına yönelik puan ortalamalarının baskın öğrenme stillerine göre dağılımına ilişkin grafik Şekil 3'de verilmiştir.





Şekil 3: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamına yönelik puan ortalamalarının baskın öğrenme stillerine göre dağılımı

Şekil 3’de görüldüğü üzere öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum puanlarının en yüksek “değiştiren” öğrenme stiline sahip öğrencilerde olduğu, en düşük ise “yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğrencilerdedir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutumları incelenmesi ve bunların cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen fakülte değişkenine göre ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin sırasıyla en baskın öğrenme stillerinin “özümseyen”, “ayırıştırın” olduğu ve son olarak “yerleştiren” ve “değiştiren” öğrenme stiline eşit biçimde dağıldığı görülmüştür. Veznedaroğlu ve Özgür (2005) özümseyen öğrenme stiline sahip kişilerin en belirgin özelliklerinin kavramsal modeller yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Bu kişiler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanır, bilgiyi işlemek için fırsatlara ihtiyaç duymaktadırlar. Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) tarafından yapılan çalışmada da özümseyen ve ayırıştırın öğrencilerin değiştiren ve yerleştiren öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çelik ve Gündüz (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kılıç’ın (2002), Harris, Dwyer ve Leeming’in (2003), Jones, Reichard ve Mokhtari’nin (2003), Karakış’ın (2006), Koç’un (2007), Durukan’ın (2013), Dikmen, Bahadır ve Akmençe’nin (2018) yapmış olduğu araştırmalarda da bireylerin en fazla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın Biçer ve Durukan (2014), Coşkun ve Demirtaş (2014), Yazıcı ve Sulak (2008) ile Palaş-Aktaş ve Mirzeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Farklı örneklem grubu üzerinde yapılan araştırmaların farklı sonuçlar vermesi öğrenme stillerinin birçok değişkenden (örneklem grubunun büyüklüğü, okul türü, sınıf düzeyi, bulunulan bölge) etkilendiğinin açık göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durumu bilimsel açıdan daha net ortaya çıkarmak amacıyla bir meta analiz çalışmasının yapılması ve modaratör değişkenlerin incelenmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre baskın öğrenme stilleri incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir. Ancak yüzdeler aynı olmasa da hem erkek öğrencilerin hem de bayan öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin “özümseyen” olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin sonraki baskın öğrenme stilleri sırasıyla “ayırıştırın”, “değiştiren” ve “yerleştiren” olduğu görülürken, erkek öğrencilerin “yerleştiren”, “değiştiren” ve “ayırıştırın” olduğu görülmüştür. Bu yönüyle erkek ve kadın öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bakır ve Mete (2014), Palaş-Aktaş ve Mirzeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeni açısından baskın öğrenme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ancak öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da (Arslan ve Babadoğan, 2005; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004; Biçer ve Durukan, 2014; Coşkun ve Demirtaş, 2014; Dikmen, Bahadır ve Akmençe, 2018) mevcuttur. Bu çalışmanın bulgularının aksine Göldağ (2017) tarafından yapılan araştırmada da kadın ve erkek öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin sırasıyla “ayırıştırın”, “yerleştiren”, “değiştiren” ve “özümseyen” olduğu görülmüştür.

Yaş düzeylerine göre baskın öğrenme stilleri incelendiğinde 18-23 yaş aralığındaki bireylerin ilk sırada “özümseyen” ve ayırıştırın geldiği, ikinci sırada “yerleştiren” üçüncü sırada ise “değiştiren” geldiği görülmektedir. 24-29 yaş aralığındaki bireylerin baskın öğrenme stilleri sırasıyla “özümseyen”, “ayırıştırın”, “değiştiren” ve “yerleştiren” olduğu belirlenirken, 30 ve üzeri yaş gruplarında sırasıyla “özümseyen”,



“değiştiren”, yerleştiren” ve “ayrıştıran” olduğu belirlenmiştir. Her yaş grubunda ilk sırada “özümseyen” öğrenme stiline geldiği görülmektedir. DeCapua ve Wintergerst (2004) bireyin eğitim geçmişinden, yaş düzeyinden ya da diğer faktörlerin etkisiyle bilgiyi farklı anladıklarını ve yapılandırdıklarını ve kişisel yetkinliklerinin de öğrenme stiline oluşumunda etkili olduğunu belirtmiştir. Reid (1987), Akgün (2002), Ergür (2010), Can (2011) tarafından yapılan çalışmalarda bireylerin yaş düzeyine göre öğrenme stillerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilirken, Eskici (2008), Maraş-Atabay ve Kurman (2013), Özgür (2013), Özgür (2013a) ve Akçin-Şenyuva (2009) tarafından yapılan araştırmalarda anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir. Farklı araştırma bulgularına rastlanmasının nedenleri kullanılan farklı öğrenme stilleri ölçeklerinin kullanılması, araştırmanın farklı bölge ve ülkelerde yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Tuncer, Berkant ve Dikmen (2017) tarafından aynı durumu tespit etmeye yönelik farklı araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçme araçlarının aynı bireyde farklı sonuçlar ürettiği görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Spor Bilimleri, İnsani Bilimler ve Fen Bilimleri fakültelerindeki öğrencilerin sırasıyla baskın öğrenme stillerinin “özümseyen”, “ayrıştıran”, “yerleştiren” ve “değiştiren” olduğu görülmektedir. Yalnızca İlahiyat fakültesindeki öğrencilerin diğer fakültelerdeki öğrencilerden farklı olarak baskın öğrenme stillerinin üçüncü sırada “değiştiren” son sırada ise “yerleştiren” olduğu görülmüştür. Çelenk ve Karakış (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin % 59,3’ünün özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri fakülte arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Karakış (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Kazancı, Kazancı, Memduhoğlu ve Sevimli (2014) Tıp Fakültesi ve Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören bireylerin baskın öğrenme stillerini karşılaştırmış olup, anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Bu durumda fakülte değişkeninin bireyin baskın öğrenme stili açısından dikkate alınması gereken bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde ölçeğin tamamı açısından “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmüştür. Cinsiyet açısından öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken, yalnızca “beklenti” alt boyutunda kadınların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Beklenti alt boyutu açısından benzer bulguya Kara, Tekin, Ünişen ve İzci’nin (2016) çalışmasında da rastlanılmaktadır. Bu durum araştırmada yeni konuların öğrenilmesi süreci kadın öğrencilerinin beklentilerini artırdığı şeklinde açıklanmıştır. Bezer bir şekilde Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) tarafından matematik dersine yönelik tutumların incelendiği araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın belirlenmediği görülmektedir. Yenilmez ve Özabacı (2003), Kara ve Uysal’ın (2015) bulguları da bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğrencilerin yaş düzeylerine göre öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde ölçeğin tamamı ve öğrenmenin doğası, kaygılanma ve açıklık alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık belirlenirken, beklenti alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgular incelendiğine yaş düzeyi arttıkça öğrenmeye yönelik tutumun arttığı belirli bir yaş düzeyinden sonra düşük oranda değişimlerin yaşandığı görülmüştür. Kılıç (2014) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarının incelendiği araştırmada yaş düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenmeye karşı daha fazla olumlu tutumun sergiledikleri görülmüştür. Özden (2002:176) olgunlaşmanın öğrenmenin gerçekleşmesinde ön koşul olduğunu ve bu durumda yaş ve zekâ ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yaş düzeyi arttıkça bireylerin kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu durum da öğrenmeye yönelik tutumu olumlu etkilemiş olduğu söylenebilir.

Öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin tamamı ve tüm alt boyutları açısından bireylerin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Fen Fakültesindeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarının en yüksek olduğu görülürken, Spor Bilimleri fakültesindeki bireylerin en düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum açısından kaygı düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü araştırmada öğrenmeye yönelik tutum açısından kaygı alt boyutunda Fen Fakültesindeki öğrencilerle Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup, Fen fakültesindeki öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Phillips (1984) kaygının, öğrenme sürecini etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. MacIntyre ve Gardner (1989) bireyin kaygısının artmasının öğrenme sürecine negatif yönde etki edebileceğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Aydın ve Zengin (2008) yüksek kaygının düşük başarı getirdiğini ifade etmektedir.

Bireylerin baskın öğrenme stillerine göre öğrenmeye yönelik tutumları ve tüm alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmemiştir. Benzer biçimde Sırmacı (2010) tarafından yapılan



araştırmada da öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile matematik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin baskın öğrenme stiline göre öğrenmeye yönelik tutum puanlarının ortalamaları incelendiğinde, “değiştiren” öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stiline göre nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler somut yaşantı ve yansıtıcı düşünme yeteneklerini kullanırlar. Hissederek ve izleyerek öğrenirler (Şentürk, 2010). Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne almaktadırlar. Bu bağlamda somut yaşantının ve yansıtıcı düşünmenin öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki önemi dikkate alındığında, bulguların Kolb ve Kolb’un (2005) kuramı ile uyduğu söylenebilir. Ayrıca Baş ve Beyan (2012) tarafından yapılan araştırmada, yansıtıcı düşünme becerisine dayalı etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırdığı saptanmıştır. Ancak diğer öğrenme stillerindeki bireylerin öğrenmeye yönelik tutumlarının olumsuz ya da düşük düzeyde olması beklenemez. Çünkü öğrenme stillerinin bireyin öğrenmeye yönelik tutumunu olumsuz yönde etkilemesi söz konusu değildir. Bu durumun aksine bireyin sahip olduğu baskın öğrenme stiline göre yapılacak etkinlikler ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesiyle farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları artırılabilir (Özgen, 2012). Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki bazı önerilere yer verilmiştir.

- Öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu durumu daha net ortaya koymak amacıyla bulgu bütünlüğü açısından yapılan çalışmalar bir araya getirilmesi olarak bilinen meta analiz çalışmasında cinsiyet moderatör değişken olarak ele alınabilir.
- Öğrenme stiline bazı bağımsız değişkenlerle ilişkili olabileceği araştırma bulgularıyla belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim-öğretim etkinlikleri öncesinde bir tanılama çalışması yapılarak öğretimin farklı özellikteki öğrenciler için ayrıca planlanması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akgün, İlhan (2002). *Özel İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Öğrenme Stilleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palaş-Aktaş, İlknur ve Mirzeoğlu, Dilşad (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik özellikleriyle ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 173-188.
- Akyol, Semra ve Fer, Seval (2010, Kasım). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 882-888.
- Ariffin, Kamisah (2007). The relationship between learning styles and academic achievements in the subject of Electromagnetic among first degree students in UTHM. *PSP's Research Digest*. 17-21.
- Arkonaç, S. Ayşen (2005). *Psikoloji: zihin süreçleri bilimi*. Alfa Yayınları.
- Arslan, Berna ve Babadoğan, Cem (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Maraş-Atabay, Meltem ve Kurtman, Elvan (2013). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasındaki uyumu ile akademik başarı arasındaki farklar. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1,140-156.
- Awang, M. Mahzan, Ahmad, A. Razaq, Ghani, S. A., Yunus, A. N. Mohd, Ibrahim, M. A. Hery, Ramalu, J. Chitra... & Rahman, M. J. Abd (2013). Students' attitudes and their academic performance in nationhood education. *International Education Studies*. 6(11). 21-28.
- Aydemir, Emrah (2016). Öğrenci Memnuniyeti Açısından Üniversiteler Arası Sıralamada Yeni Bir Sistem Önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6 (3), 128-141.
- Aydın, Selami ve Zengin, Buğra (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Babadoğan, Cem (2000) Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 147. 61- 63.
- Bakır, Selda ve Mete, Hasan (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 127-145.
- Baş, Gökhan ve Beyhan, Ömer (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Biçer, Nurşat ve Durukan, Erhan (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Millî Eğitim*, 43(204), 199-213.
- Bohner, Gerd ve Wanke, Michaela (2002). *Attitudes and attitude change*. Routledge:1st Edition.
- Bordens, S. Kenneth & Horowitz, A. Irwin (2002). *Social Psychology (Second Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boydak, Alp (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınevi.
- Büyükoztürk, Şener., Çakmak-Kılıç, Ebru, Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Şendil (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Chen, C. Ming ve Sun, Y. Chun (2012). Assessing the effects of different multimedia materials on emotions and learning performance for visual and verbal style learners. *Computers & Education*. 59(4). 1273-1285.
- Christou, Nicolas ve Dinov, D. Ivo (2010). A study of students' learning styles, discipline attitudes and knowledge acquisition in technology-enhanced probability and statistics education. *Journal of online learning and teaching/MERLOT*. 6(3). 1-42.
- Coşkun, Nihan ve Demirtaş, Y. Vesile (2015) Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 549-56.
- Çalışkan, Hüseyin ve Kılınç, Güneş (2012). The relationship between the learning styles of students and their attitudes towards social studies course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 55. 47-56.



- Çelenk, Süleyman ve Karakış, Özlem. (2007). Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 34-52.
- Çelik, H. Coşkun ve Gündüz, Samet (2016) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 278-288.
- DeCapua, Andrea ve Wintergerst, C. Ann (2004). Assessing and Validating a Learning Styles Instrument. *System*, 33, pp: 1-16.
- Demirel, Özcan (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaacılık
- Dikmen, Melih, Bahadır, Ferdi ve Akmeççe, A. Egemen (2018). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 2(1), 24-37
- Domjan, Michael (2004). *Koşullanma ve öğrenmenin temelleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Dunn, Kenneth ve Dunn Rita (1986). The look of learning styles. *Early Years*. 8. 46-52.
- Dunn, Rita (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading. Writing and Learning Disabilities*. 6. 223 - 247.
- Durukan, Erhan (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- Erden Münire. ve Altun Sertel (2006) *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Ergür, O. Derya (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184.
- Eskici, Menekşe (2008). *Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Evin-Gencil, İlke (2007). Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(2). 120-139.
- Evin-Gencil, İlke (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum. akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*. 7(2). 402-419.
- Fadlilmula, F. Kayan (2015). Pre-service teachers' learning styles and attitudes toward teaching profession. *Turkish Journal of Teacher Education*. 4(1). 18-29.
- Felder, M. Richard ve Silverman, Linda (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*. 78 (7). 674-681.
- Feldman, Juan, Montaserin, Ariel ve Amandi, Analia (2014). Detecting students' perception style by using games. *Computers & Education*. 71. 14-22.
- Feldman, S. Robert (1996). *Understanding Psychology*. New York: McGraw-Hill
- Freedmann, L. Jonathan, Sears, O. David & Carlsmith, J. Mernill (2003). *Sosyal Psikoloji*. (Çev:A. Dönmez). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Göldağ, Battal (2017). Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Bilgisayar Kaygısı ve Bilgisayar Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 39-52.
- Grasha, F. Anthony & Yangarber-Hicks, Natalia (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*. 48(1). 2-10.
- Güven. Meral (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Harris, N. Rorie, Dwyer, O. William ve Leeming, C. Frank (2003). Are Learning Styles Relevant in Web-Based Instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 29 (1), 13-28.
- İpek, Cemalettin ve Bayraktar Şule (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1. 35-50.
- Jones, C. Reichard ve Mokhtari, Kouider (2003). Are Students' Learning Styles Discipline Specific?. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.
- Kara, Ahmet (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 32(32). 49-62.
- Karadeniz-Bayrak, Beyza (2014). A Research on Students' Learning Styles and Their Attitudes toward Science and Technology. *Journal of Theoretical Educational Science*. 7(1). 1-15.
- Karakış, Özlem (2006). *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Karasar, Niyazi. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Kaya, Hülya ve Akçin Emine (2002). Öğrenme biçimleri / stilleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 6 (2). 31-36.
- Kazancı, Fatih, Kazancı, E. Esra, Memduhoğlu, H. Basri & Sevimli, Şükran (2014). Tıp ve diş hekimliği fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 24(1). 67-73.
- Kazazoğlu, Semin (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 38(170). 294-307.
- Keefe, J. W. (1979). Learning Style: An Overview. In J. V. Kefee (Ed). *NASSP's Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program*. (pp. 1-17). Reston. VA: National Association of Secondary School Principals.
- Kılıç, Çiğdem (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87.
- Kılıç, Ebru (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 1-15.
- Kocaarslan, Bilge (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık. öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Koç, Derya (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki*. Afyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kolb, Y. Alice ve Kolb, A. David (2005). *The Kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications*. Boston, MA: Hay Resource Direct.
- Kolb, A. David (1988). *Integrity, advanced professional development, and learning*. In S. Srivastva (Ed.), *Executive integrity: The search for high human values in organizational life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurbanoglu, N. İzzet ve Takunyacı, Mithat (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1). 110-130.
- Larkin-Hein, Teresa & Budny, D. Dan (2000). Why bother learning about learning styles and psychological types?. In *Proceedings*(pp. 1-8).





- MacIntyre, D. Peter & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- Özden, Yüksel (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, Yüksel (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özden, Yüksel (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özgen, Kemal (2012). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinlikleri geliştirilmesi: Fonksiyon ve türev kavramı örnekleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgür, Hasan (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Trakya Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-91.
- Özgür, Hasan (2013a). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 103-118.
- Park, Clara (2002). Crosscultural Differences in Learning Styles of Secondary English Learners. *Bilingual Research Journal*. 26(2): 443-461.
- Pashler, Harold, McDaniel, Mark, Rohrer, Doug ve Bjork, Robert (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*. 9(3). 105-119.
- Baykara-Pehlivan, Kevser (2010). A study on prospective teachers' learning styles and their attitudes toward teaching profession. *Elementary Education Online*. 9(2). 749-763.
- Peker, Murat ve Mirasyedioğlu, Şeref (2008). Pre-service elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 4(1). 21-26.
- Phillips, Deborah (1984). The Illusion of Incompetence among Academically Component Children. *Child Development*, 55, 2000-20116.
- Popham, W. James (2005). Students' Attitudes Count. *Educational Leadership*. *Educational Leadership*. 84-85.
- Reid, M. Joy (1987). The learning styles of efl students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-109
- Schunk, H. Dale (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sırmacı, Nur (2010). The relationship between the attitudes towards mathematics and learning styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 644-648.
- Şentürk, Fatma (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şentürk, Fatma & Yıldız-Ikikardeş, Nazlı (2011). *7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 5(1). 250-276.
- Akçin-Şenyuva, Emine (2009). Hemsirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 15(58), 247-271.
- Sümbüloğlu, Kadir ve Sümbüloğlu, Vildan (2007). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2017). <http://www.tdk.org.tr/> 25.03.2018.
- Tuncer, Murat, Berkant, H. Güner, Dikmen, Melih (2017). Sosyal araştırmalardaki ölçek bulgularına örneklem etkisinin araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11),1-10.
- Uzuntiryaki, Esen, Bilgin, İbrahim ve Geban, Ömer (2004). The Relationship Between Gender Differences and Learning Style Preferences of Pre-Service Teachers at Elementary Level. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.26, ss.182-187.
- Uzuntiryaki, Esen, Bilgin, İbrahim ve Geban Ömer (2003). The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Philadelphia, PA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).
- Yazıcı, Ersen ve Sulak, Hacı. (2008). Öğrenme stilleri ile ilköğretim beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217-236.
- Yazıcılar, Özge ve Güven, Bülent (2009). The effects of learning style activities on academic achievement. attitudes and recall level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 1(1). 2578-2583.
- Yenilmez, Kürşat & Çakır, Ayşe(2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 11( 44): 569-585.
- Yenilmez Kürşat ve Özabacı Ş. Nilüfer (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14: 132-146.
- Yıldız A. Mehmet (2016). *Farklı yapıda hazırlanmış iki öğrenme materyalinin. farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.