

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Makbule BAŞ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ

Ocak, 2019
KIRIKKALE

**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Makbule BAŞ**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ
2019, Sayfa**

**Ocak, 2019
KIRIKKALE**

KABUL-ONAY

İlkay Doğan TAŞ danışmanlığında Makbule BAŞ tarafından hazırlanan ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğrenme Stillerinin İlişkisinin İncelenmesi’’ adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../2019

[Prof. Dr. Oktay Akbaş]

.....

[Dr. Öğr. Üyesi Tuba Acar Erdol]

.....

[Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan Taş]

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2019

(Unvan, Adı Soyadı)

Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğrenme Stillerinin İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

...../...../2019

Makbule BAŞ



ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında hoşgörüsüyle yanımda olan, yol gösteren, araştırmama özellikle istatistik kısmında büyük bir titizlik ve özen göstererek katkılar sağlayan kendisinden pek çok şey öğrendiğim ilk tez danışmanım Doç. Dr. Hasan ATAK'a ve bu süreçte aynı hassasiyetle görüşlerini ve yardımlarını esirgemeyen ikinci tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İlkay Doğan TAŞ'a, üzerimde emeği olan Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a, Prof. Dr. Murat DEMİRBAŐ'a, veri toplama sürecinde gösterdiği ilgi ve misafirperverliğinden dolayı da Doç. Dr. Muhammet KOÇAK'a şükranlarımı sunuyorum.

Benim bu yola çıkmama teşvik ve destekleriyle vesile olan, bu süreçte manevi olarak her zaman yanımda hissettiğim manevi ağabeyim Dr. Sinan ATEŐ'e minnet ve şükran duygularımı sunuyorum. Sevgili aileme, annem ve babama, benim bu günlere gelmem için bana verdikleri sevgileri, emekleri, maddi ve manevi destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Gelişim süreci içerisinde bana katkısı bulunan hocalarımdan hepsine, arkadaşlarıma ve vakit ayırarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarına da teşekkür ederim.

Makbule BAŞ

ÖZET

Baş, Makbule, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Öğrenme Stillерinin İlişkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2018.

Bu araştırma; sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada, katılımcıların kişilik özelliklerinin düzeylerinin belirlenmesinde Gosling (2003) tarafından geliştirilen ve Atak (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “On- Maddeli Kişilik Ölçeği”, katılımcıların öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Türkçe’ye tercüme edilen Kolb’un “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Adayları Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ölçme araçları 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi’ne devam eden sınıf öğretmeni adayı 240 bireye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, kişilik özelliklerinin küme dağılımı incelendiğinde; en fazla sorumluluk kümesini, öğrenme stili küme dağılımı incelendiğinde ise görsel ve yansıtma kümesini benimsedikleri saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının belirli kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre sorumluluk gibi kişilik özelliklerinin gelişmişliği bazı öğrenme stillerinin tercih edilme düzeyini artırırken, dışa dönüklük gibi kişilik özellikleri de bazı öğrenme stillerinin tercih edilme düzeyini düşürmektedir. Cinsiyetin ve kişilik özelliklerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkisine bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme, Öğrenme Stili, Kişilik, Cinsiyet

ABSTRACT

Baş, Makbule, “Research of the relationship between personality characteristics of the teacher candidates’ learning methods”, Master Degree Thesis, Kırıkkale, 2018.

The aim of this research is to define the relationship between primary school teacher candidates’ personality characteristics and learning styles to study the effect of teaching candidates gender on personality characteristics and learning styles. In this research in which relational screening model is applied, to determine the level of participants’ personality characteristics “Ten-Item Personality Inventory” which is developed by Gosling in 2003 and adapted to Turkish by Atak in 2013, “Kolb Learning Styles Inventory”, and adopted to Turkish, are used. In order to obtain the demographic information about the teachers who take demographic information about the teachers who take part in this research “Personal Information Form for Teacher Candidates” is used. Evaluation materials are applied to 240 teacher candidates who are studying in Gazi University and Kırıkkale University in the term of 2017-2018 educational year. At the end of the research when the group distribution of personality characteristics is examined it is seen that participants mostly adopt responsibility group, when learning style group distribution is examined it is seen that they mostly adopt visual and reflection group. It is defined that there are both positive and negative effect on the relationship between teacher candidates’ main personality characteristics, learning styles. According to this, while some personality characteristics enhance the level of choices of some learning styles, some decrease. In the same way learning choices of primary school candidate teachers effect each other in a direct or indirect way. It is occurred that there is no significant difference when one considers the genders’ effect on personal characteristics, learning styles.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

KABUL-ONAY	i
ÖN SÖZ/TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ	5
1.3. ÖNEM.....	6
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. ÖĞRENME.....	8
2.2. ÖĞRENME STİLLERİ.....	9
2.3. ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ.....	11
2.3.1. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli	11
2.3.1.1. Algısal tercihler	11
2.3.1.2. Sıralama tercihi.....	11
2.3.2. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli.....	12

2.3.3. Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stilleri.....	15
2.3.3.1. Algısal – Sezgisel.....	15
2.3.3.2. Görsel – Sözel.....	15
2.3.3.3. Aktif – Yansıtıcı	16
2.3.3.4. Aşamalı – Bütünsel.....	16
2.4. KİŞİLİK	17
2.5.KİŞİLİK YAKLAŞIMLARI	18
2.5.1. Carl Jung'un Psikolojik Tipler Yaklaşımı	18
2.5.2. Davranışçı (Sosyal Öğrenme) Yaklaşım	20
2.5.3. Psikoanalitik Yaklaşım.....	21
2.5.4. Hümanistik (İnsancıl) Yaklaşım	22
2.5.5. Trait (Ayrırıcı Özellik)Yaklaşımı.....	22
2.5.6. Biyolojik Yaklaşım	23
2.6. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	23
2.7. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
3.1. YÖNTEM	33
3.2. ARAŞTIRMA MODELİ	33
3.3. ARAŞTIRMA GRUBU	33
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	34
3.4.1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	34
3.4.2. On-Maddeli Kişilik Ölçeği.....	35
3.5. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	37
4.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN DAĞILIMINA YÖNELİK BULGULAR	37

4.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN DAĞILIMINA YÖNELİK BULGULAR	38
4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR.....	38
4.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR 40	
BEŞİNCİ BÖLÜM	43
5.1. SONUÇ.....	43
5.1.1. SONUÇLAR	43
5.1.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine Yönelik Sonuçlar	43
5.1.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillere Yönelik Sonuçlar	43
5.1.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stillere Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar	44
5.1.1.4. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğrenme Stillere Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	44
5.2. ÖNERİLER.....	45
KAYNAKÇA.....	47
EKLER	57
EK-1.....	57
EK-2.....	58
EK-3.....	61

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1:	Jung'un Karakter Tipleri	19
Tablo 2:	Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması	19
Tablo 3:	Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımları	34
Tablo 4:	Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişilik Özelliklerine Göre Dağılımları	37
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Bireylerin Öğrenme Stillere Göre Dağılımları	38
Tablo 6:	Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişilik Özellikleri, Öğrenme Stillerin Cinsiyete Göre Dağılımlarının t-Testi Sonuçları	39
Tablo 7:	Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişilik Özellikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Dağılımları	40

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stilleri Modeli (AŞkar ve Akkoyunlu, 1993) 14



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlılara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1.PROBLEM DURUMU

Bir ülkede verilen eğitimin niteliği o ülkenin gelişmesinde, kalkınmasında ve birçok alanda başarı elde etmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle kalkınmak isteyen toplumlar bireylere daha etkili ve verimli öğrenme ortamları oluşturmaya çalışırlar. Eğitim sistemleri içerisinde programların geliştirilmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve çeşitli öğretim teknik ve yöntemlerinin kullanılması bu çalışmalar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında bütün bu çalışmalardan verim elde edilebilmesi için bireylerin benzer özelliklerinin yanında farklılıklarının da dikkate alınması gerekmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Bireylerin öğrenmesi birbirinden farklıdır. Bunun temelinde kişilikleri ve öğrenme yeterliliklerinin farklı olabilme durumu bulunmaktadır. Bireylerin; öğrenmeye ilişkin tutumları ve hazır bulunuşluk dereceleri ile nasıl öğreneceklerine ilişkin tercihleri ya da stilleri de birbirinden farklı olabilir. Bunun yanında düşünme ve öğrenme süreçleri de öğrenilecek konuya göre farklılık gösterebilir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Araştırma konusu da dikkate alındığında bireylerin kişilik özellikleri kapsamında öğrenme konuları üzerinde durulması gerekmektedir.

Kişilik, doğuştan getirilen ve çevreyle etkileşim yoluyla şekillenen kolaylıkla değişmeyen özellikler bütünüdür. Kişilik özellikleri, bireyi diğer bireylerden ayırır ve bireyin gelecekteki davranışlarına yönelik tahminlerimizi belirler (Atkinson ve ark. 1999).

Kişilik kuramları, psikoanalitik yaklaşımdan özellik yaklaşımlarına doğru ilerleyerek gelişme göstermiştir (McCrae ve Costa 2003; Akt. Atak, 2013). Atkinson ve arkadaşları (1999) da, kişilik kuramlarını psikoanalitik, davranışçı, özellik ve fenomenolojik olarak ele almışlardır. Her kuramın, kişiliği ele alış şekli birbirinden farklıdır. Kuramların, üzerinde durdukları temalar incelendiğinde psikoanalitik kuramın, insanın kişiliğinin göreceli olarak sabit olduğunu vurguladığı görülür. Kişiliğin üzerinde belirleyici olan iki önemli faktörün bulunduğunu belirtir. Bu faktörlerden ilki, yaşamın ilk beş yılındaki çevresel olaylardır. İkincisi, doğuştan getirilen dürtülerdir. Davranışçı yaklaşım, kişiliğin anlaşılması için, kişinin ve durumun özelliklerine bakılmasının gerekli olduğunu savunur. Fenomenolojik yaklaşım ise, kişilik üzerinde, kişinin benlik kavramı gelişimi ile kendini gerçekleştirme amacının etkili olduğunu savunur. Bundan dolayı, kişinin öznel deneyimlerinin önemine dikkati çeker. Özellik yaklaşımı ise, kişileri birbirlerinden ayıran özellikleri inceler. Özellik yaklaşımında, dışa dönüklük-içe dönüklük, yumuşak başlılık- hırçınlık, sorumluluk-dağınıklık, duygusal denge-dengesizlik ve deneyime açıklık/zekâ ya da gelişmemişlik olmak üzere beş alt boyuttan oluşan bir kişilik modelini temel alır (McCrae ve Costa, 1987; Akt. Atak, 2013).

Yirminci yüzyıl başlarında öne çıkan nesnelci ve davranışçı yaklaşımları esas alarak oluşturulan öğretim programlarının, bireysel ve çevresel farklılıklar göz ardı edilerek öğretim süreçleri sonunda tek tip davranış geliştirmeye ya da bilgi aktarmaya odaklanması eleştirilere sebep olmuş, tartışmalar yeni kuramların gelişimine yol açmıştır. Bilginin doğasına ilişkin yeni kabullenmeler öğrenme ve öğretme etkinliklerini de büyük oranda değiştirmiştir (Özden, 1998). Öğrenme hakkında davranışçı yaklaşımlarca benimsenen yalnız betimlemelerin öğrenmeyi yeterince açıklayamadığı; öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreç olduğunu benimseyen bilişsel kuramlar yaygınlaşmaya başlamıştır. Yeni değerler öğrenmede anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramları öne çıkarmaktadır. Tekdüze ve nedensellik ilişkisinin egemen olduğu evren algılamasının terk edilmesiyle, okuldaki eğitimin dış dünyaya transfer edilebilmesi için her ikisi arasındaki benzerliklerin artırılması değil, durumlara ilişkin ilkeler kazandırma önem kazanmıştır.

Öğrenmeye ilişkin bu gelişmeler öğrenme tanımına da farklı açılardan bakılmasına neden olmuştur. Açıkgöz (2005) yakın zamana kadar öğrenmenin kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlandığını belirtmekte ve bu tanımda yer alan üç özelliği vurgulamaktadır:

- Bireyin davranışında gözlenebilir değişiklik olması,
- Bu değişikliklerin (büyüme, gelişme, olgunlaşma gibi) istemsiz bir biçimde değil, bilinçli yaşantılar sonucu ortaya çıkması ve
- Ortaya çıkan davranış değişikliğinin geçici değil, kalıcı olmasıdır.

Özden (1998) ise öğrenmeyi genel anlamda, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler olduğunu ve post modern gelenekte, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini kabul eden davranışçı yaklaşımların yetersiz ve öğrenmeyi basitleştirici bulması nedeniyle, öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını içeren yeni kuramların ön plana çıktığını belirtmektedir. Bazı yönleriyle geleneksel davranışçı yaklaşımlar ile bilişsel yaklaşımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara da dikkat çeken Açıkgöz (2005), her iki yaklaşımın da öğrenmede, temel aldıkları boyutların (davranış – bilgi) gözlenmesini esas aldıklarını belirtmektedir. Davranışçı ve bilişsel kuramların farkı da bu ayrımdan kaynaklanmaktadır. Davranışçılar öğrenmenin bireyde gözlenen davranış değişikliği olduğunu belirtirken, bilişsel yaklaşımı savunanlar öğrenmenin davranış değişikliği değil, bu değişikliklere neden olan bilişsel süreçler olduğunu öne sürmektedir. Bilgi işlemeye dayalı bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenciler, uyarıcılara edilgen biçimde tepki vermek yerine, etkin araçlarla dikkatini verme, yeni bilgilerle ilgili önceden edinilmiş bilgileri bellekten çağırma, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yeniden düzenleme ve sonraki öğrenmelerde tekrar kullanmak üzere yeni bilgiyi kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Deryakulu, 2000).

Bilişsel kuramların öğrenmenin doğası hakkındaki açıklamaları, öğrenmenin nörofizyolojik temellerini inceleyen araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Özden, 1998). Yapılandırmacı yaklaşım 1960'lı yılların başında

Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini felsefe tarihinde de görmek olasıdır. Yaklaşık iki bin beş yüz yıl önce Sokrates ‘bilgi sadece algıdır’ demişti. On sekizinci yüzyıl neopolitan felsefecisi Vico, insan yapısının biçimlenmesinde duyguların, özlemlerin, saplantıların ve düşlerin etkisini vurgulamış, Descartes’çı doğrusal tümdengelimciliğe karşı sarmallık ve karmaşıklığı savunmuştu. Çek eğitim reformcusu Comenius, dil eğitimine ilişkin görüşleriyle tanınmış; Bayan Montessori geleneksel sınıf düzenine karşı, geniş ölçekli öğrenci inisiyatifi öne çıkarmıştır. Piaget, bireyin kafasındaki gerçeklik modelini kendisi biçimlendirip yenilediğini ileri sürmüştür (Şimşek, 2004). Bireyin, öğrenme sürecinin merkezinde yer alması gerektiğini savunan yapılandırmacı kuramlar gün geçtikçe daha çok önem kazanmakta, bu konuda yapılan araştırmalar artmaktadır. Yanpar Şahin’e göre (2001) yapılandırmacı öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilişkili problem çözme, kritik düşünme ve öğrencilerin aktif katılımı üzerine temellenmiştir. Öğrenciler önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan zihinsel oluşumlarını birleştirirler. Bu yaklaşımda, bilginin öğretmen tarafından özümletilmesinden ziyade öğrencinin yeni bilgi inşa etmesi önemlidir. Yapılandırmacılıkla bilişçilik arasında ilginç bir ilişki vardır. Yapılandırmacılık öğrenmeye ilişkin bilişçi terminoloji ve açıklamaları yaygın olarak kullanırken, öğretim uygulamaları düzleminde bilişçi yaklaşımı davranışçılıkla aynı kefeyle koyup, eleştirmektedir (Şimşek,2004).

Yapılandırmacılık günümüzde kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak kabul gören yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitimden, teknoloji kullanımından, aile terapilerine kadar pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, bilginin yapılandırılması süreci, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmektedir (Açıkgöz, 2005; Deryakulu, 2000).Yapılandırmacı öğretimin temel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretim programları sürekli olarak güncel durum ve öğrenci gereksinimlerine göre yeniden düzenlenir.

2. Öğrencilerin farklı niteliklere ve çoklu zekâya sahip olduğu kabul edilerek, bilişsel zekâları kadar duygusal zekâlarından (EQ) da yararlanılır.
3. Öğrencilerin ilgi ve motivasyonuna daha fazla önem verilir.
4. Öğrenme üniteleri her türlü ayrıntıyı öğrenciye aktaran biçimden, temel kavramların öğrenilmesi amacıyla uygun olarak düzenlenir.
5. Öğrenmeler sürece yayılarak değerlendirilir.

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlara göre yapılandırmacı yaklaşımın bireysel farklılıklara daha fazla yer verdiği görülmektedir. Bu durumun hem öğretmen hem de öğrenci için geçerli olduğu söylenebilir. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretme ve öğrenme stilleri eğitim sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenin değerleri, tutumları ve davranışlarının bütünü öğrencilerini, toplumu ve kendi meslekî geleceğini etkiler (Bilen, 1996). Öğretmenle öğrenci arasındaki duygusal iletişimin, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği (Oktay, 1998), öğrencinin sevdiği öğretmenin dersini kolay ve etkili biçimde öğrendiği (Okçabol, 1998) kabul edilmektedir. Küçükahmet (1989) öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrencinin kişiliğini şekillendirdiğini, öğrencilerdeki kişilik oluşumuyla yakından ilgili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenin eğitim sürecinde oynadığı bu önemli rol, öğrenciye ve topluma yaptığı etkinin belirlenmesinden önce mevcut özelliklerinin belirlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle araştırmanın problemi, öğretmenin kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesidir.

1.2. AMAÇ

Bu çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

1. Kişilik özelliklerinin dağılımı nasıldır?
2. Öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?
3. Kişilik özellikleri, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Literatür incelendiğinde, öğrenme stillerinin üzerinde en çok araştırma yapılan ve çok dikkat çeken konulardan biri haline geldiği belirtilmesine (Açıkgöz, 1993; Çalışkan, 2000) karşın, öğrenme stilleri konusunda araştırmaların Türkiye’de yeterli sayıda ve kuramsal çerçeveyi genişletecek düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma ilgili literatüre katkı sağlamak açısından önemli görülebilir.

Ayrıca literatürde, öğrenme stillerinin birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği; ancak kişilik özellikleri ile ilişkisinin incelenmediği görülmektedir. Kuramsal açıklamalar, kişilik özellikleri ile öğrenme stillerinin ilişkili olduğunu vurgulamakla birlikte, bu ilişki nicel bir araştırma ile incelenmemiştir. Bu bağlamda, bu çalışma, en temel anlamıyla bu değişkenlerin ilişkisini test etmek açısından önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulanan Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği’ndeki sorulara doğru ve samimi cevap verdikleri,
2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulanan On Maddeli Kişilik Özellikleri Ölçeği’ndeki sorulara doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçlarında olduğu gibi öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan ölçek ve envanterlerin de sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğrenme stillerinin geçerliliğinin; öğrencilerin öğrenme stillerini, kendi algılarını

doğru yansıtıkları varsayımı üzerine yapılandırıldığına dikkat çekmekte, bu durum nedeniyle öğrenenlerin, bilgiyi nasıl işlediklerinin farkında olduğu ve iç tutarlığa sahip yapıları olduğu varsayımını da ifade etmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Bu araştırma, aşağıda belirtilen sınırlılıkları içermektedir.

- Sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim alan 240 katılımcıyla,
- Öğrenme stillerinin belirlenmesinde “David A. Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile,
- Kişilik özelliklerini belirlenmesinde “On Maddeli Kişilik Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Kişilik: Kişilik, duygusal, bilişsel, toplumsal ve fiziksel özellikler bütünüdür. Doğuştan getirilen, çevreyle etkileşim yoluyla şekillenen ve kolay değişmeyen özellikler bütünü olarak da tanımlanabilir.

Öğrenme: Öğrenme, bir yaşantı sonucunda zihinsel simge veya bağlantılarımızdaki uzun süreli, nispeten kalıcı izli davranış değişiklikleridir.

Öğrenme Stili: Her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni bilgiyi alma ve zihinde işleme sürecinde tercih ettiği yoldur.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde araştırmanın teorik çerçevesi, temel kavramları, değişkenleri ve araştırma problemi ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci ana bölüm öğrenme stilleri ile; ikinci ana bölüm ise kişilik kuramları ile ilgili araştırmaları içermektedir.

2.1. ÖĞRENME

İnsan davranışlarının çoğu öğrenilmiştir. Bu davranışların nasıl oluştuğu ve niçin böyle davrandığımızın ortaya koyulmasında, öğrenmenin tanımlanması ve ilkelerinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecinin belirlenmesi hem normal ve uyumlu davranışların oluşturulmasını hem de normal olmayan ve uyumsuz davranışların anlaşılmasını sağlayacaktır. Öğrenmenin herkes tarafından kabul görmüş bir tanımı yoktur. Birçok filozof ve eğitim psikoloğu öğrenmeyi farklı şekilde tanımlamışlardır (Senemoğlu,1993-1994).

Öğrenme, yaşam ve öğretim yolu ile davranışlarda bir değişiklik meydana gelmesi, bireyin kendi tepkileri, etkinlikleri ve yaşantıları yoluyla çevresine uyum tarzını değiştiren davranışlar geliştirmesi veya davranışlarının farklılaşması olarak tanımlanmıştır (Ülkü, 1981; Akt. Sünbül, 2001).

Ormrod'a (2013) göre öğrenme bir yaşantı sonucunda zihinsel simge veya bağlantılarımızdaki uzun süreli değişiklik olarak tanımlanabilir. Bu tanım üç parçaya ayrılabilir: Birincisi, öğrenme uzun süreli bir değişikliktir - bir telefon numarasını birini arayabilecek kadar hatırdan tutup sonrasında unutmak gibi bilginin kısacık ve geçici kullanımı değildir - fakat ebediyen de kalıcı olması gerekmez. İkincisi, öğrenme zihinsel simgeler veya bağlantılar içerir, yani büyük ihtimalle beyinde bir temeli vardır. Üçüncüsü, öğrenme fizyolojik olgunlaşma, yorgunluk, alkol, uyuşturucu kullanımı veya demans ya da zihinsel bir hastalık başlangıcından ziyade bir yaşantı sonucunda meydana gelen değişikliktir (Ormrod, 2013).

Öğrenme tanımları göz önünde bulundurulduğunda öğrenme sürecinin her bireyde farklılık gösterebileceği görülmektedir. Bireyler arasında görülen bu farklar “öğrenme stili” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bireyde doğuştan gelen öğrenme stili kavramı, birey ile ilgili ipucu sunan, gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerir. Yürürken, konuşurken, yazarken, otururken, yatarken vb. durumlarda bireyin davranışlarını etkiler ve eylemlerine yön verir (Boydak, 2001; Kaplan ve Kies, 1995). Nasıl çalışılacağına öğrenilmesinde de öğrenme stili önemlidir (Carroll, 1998; Akt. Güven ve Kürüm, 2006).

2.2. ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 1980’li yıllardan sonra bu konudaki araştırmalar hem nicelik hem de nitelik bakımından gelişme göstermiştir (Babadoğan, 1995). Araştırmalardaki artışla birlikte birçok öğrenme stili tanımı da ortaya konmuştur. Kolb, öğrenme stilini, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar olarak tanımlamıştır (Jonassen ve Grobowski, 1999). Kolb’a göre öğrenme stilindeki farklılıkların nedeni, geçmiş yaşantılardaki deneyimlerin ve çevresindeki beklentilerin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Ülgen, 1995). Ayrıca, aile, okul, çalışılan iş yerindeki deneyimler bireyleri etkilemektedir.

Honey ve Mumford (1982) öğrenme stili ile ilgili bir model geliştirmiş, öğrenme stilinin bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre bazı öğrenciler, bu öğrenme eğilimlerinden tek birini tercih ederken, bazı öğrenciler ise, bunlardan birkaçına yönelik güçlü bir tercih gösterebilir (Akt. Ülgen, 1995). Öğrenme stilleri ile ilgili yoğun çalışmaları olan Dunn ve Dunn’a (1986) göre, her bireyin öğrenme stili parmak izi gibi kendisine hastır. Öğrenme stili, her bireyin öğrenme sürecinin hazırlık, öğrenme ve hatırlama aşamalarında ayrı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır. Grasha (1996), öğrenme stilini, öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde yeteneğini ve öğrenme deneyimlerini bir araya getirmesi olarak tanımlamıştır (Diaz ve Ryan, 1999; Akt. Şentürk, 2010). Keefe (1990), öğrenme stilini, öğrencinin nasıl öğrendiğini, nasıl algıladığını, öğrenme ortamıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu çevreye yönelik tepkilerin neler olduğunu belirleyen duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik davranış özellikleri olarak tanımlamıştır. Gregorc

(1985) ise, öğrenme stiline, ruhun ve bazı zihinsel niteliklerin göstergesi olan dışsal davranış, özellik ve durum olduğunu belirtmektedir (Akt. Açıkgöz, 1996). Gregorc, insanların gerçek stillerinin belirlenebilmesi için onların kendileri gibi davranmaları gerektiği görüşündedir (Akt. Jonassen ve Grobowski,1999).

Öğrenme stiline bilişsel, duyuşsal ve çevresel yönleri vardır. Bilişsel yönler, içsel denetimle ilgilidir ve eğitim yoluyla değiştirilebilir. Duyuşsal ve çevresel yönler ise, bireyin tercihiyle bağlıdır (Açıkgöz, 1996). Öğrenme stili bireylerin özelliklerinin belirlenmesi ve aralarındaki farklılıkların ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, öğrenme stili, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerini dikkate alan öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir (McKeachie, 1995). Birey kendi öğrenme stiline farkında olması, daha kolay ve çabuk öğrenmesi ve öğrenme sürecinde başarılı olmasını sağlayacaktır (Biggs, 2001).

Bireylerin öğrenme stillerine uygun eğitim alanda almaları daha başarılı olmalarında etkilidir. Öğrenme stiline uygun olmayan alanda öğrenim gören bir kişinin kendine güveni ve başarısında olumsuz anlamda değişiklikler gözlenebilir. Öğrenme stili, bireyin başka bireylerden neden farklı öğrendiği hakkında bilgi verir ve bireyin öğrenme sürecini denetlemesini sağlar. Öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için, öğrenme stiline ne olduğunu bilmesi ve bunu öğrenme sürecine dahil etmesi gerekir. Böylece, birey sürekli değişen ve artan bilgiyi kendine uygun öğrenme stili ile elde edebilir (Güven,2004).

Bu doğrultuda bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Öğrenme stili modellerinin geliştirilmesinde kişilik teorileri, bilişsel stiller üzerine yapılan araştırmalar, bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar ve öğrenme kuramlarındaki farklı bakış açılarının etkili olduğu söylenebilir (Keefe ve Ferrell, 1990). Öğrenme stillerinin nasıl belirleneceğine ilişkin ileri sürülen modeller; Kolb'un Deneysel Öğrenme Stili Modeli, Felder-Silvermann Öğrenme Stili Modeli, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Dunn- Dunn Öğrenme Stili Modeli ve Grasha'nın Öğrenme Stili Modeli örnek olarak verilebilir.

2.3. ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ

2.3.1. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc, beynin yarıkürelerine yönelik araştırma sonuçları ile Jung'un kavramlarını birleştirdiği modelinde algısal tercihler ve sıralama tercihleri olmak üzere iki boyuta yer vermiştir (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.3.1.1. Algısal tercihler

Gregorc' a göre her zihnin dünyayı somut ya da soyut algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık biçimde örgütleme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenler ya da tam tersi gerçekleşir. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgide değişmektedir (Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Gregorc'un modelinin, Jung'un algısal– sezgisel kişilik özellikleri ve dört çeyrekli beyin modelinden yararlanmış olduğu söylenebilir. Felder ve Silverman'a (1998) göre, algısal– sezgisel alan somut ve soyut kavramlarıyla açıklanabilir. Somut ve soyut algılamaya ilişkin özellikler şu şekildedir (Mills,2003):

- a. **Somut:** Bu özellik, beş duyu aracılığıyla bilgiyi doğrudan kaydetmeye ilişkindir. Somut yetenek burada ve şimdiyle ilgilidir.
- b. **Soyut:** Bu özellik, duyguları, düşünceleri ya da görülmeyen şeyleri anlamayı ve onlara inanmayı sağlar. Soyut yetenek, sezgiler, hayal gücü ve canlandırmaların ötesine bakılmasını gerektirir.

2.3.1.2. Sıralama tercihi

Sıralama tercihleri aşamalı ve dağınık olarak ikiye ayrılmaktadır. Algısal tercihler ve sıralama tercihlerini birleştiren Gregorc, modelinde dört öğrenme stili (Somut aşamalı, Somut dağınık, Soyut aşamalı, Soyut dağınık) tanımlamıştır (Gregoric Learning Styles,2003; Mills, 2003; Akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005):

- a. **Somut Aşamalı:** Öğrenenler gerçek yaşam örnekleriyle birlikte dokunsal

yöntemi, doğrudan ve aşamalı öğretimi tercih eder. Zaman sınırlarını dikkate alarak, soyut fikirlerden somut ürünler üretmek bu fikirleri pratik bir yolla uygulamak, organize etmek, detaylara odaklanmak bu tipin özelliklerindedir. Ders kitapları, bilgisayar destekli öğretim ve elle yapılan aktiviteler bu öğretim sürecinde kullanılabilir.

- b. Somut Dağınık:** Öğrenenler deneme–yanılma yaklaşımını tercih ederler. Zengin uyarıcısı olan çevreleri severler. Yarışmalarda genelde iyidirler. Otoriteden gelen şeyleri genellikle kabul etmez, yapılandırılmış şeylerden hoşlanmazlar. Değişimi hayatlarına uygularlar. Risk alırlar ve hızlı düşünürler. Birden çok olasılığı ve çözümü görür, yaratıcı fikirler üretirler. Bağımsız çalışmalar, bilgisayar oyunları ve benzetimler bu öğretim sürecinde kullanılabilir.
- c. Soyut Aşamalı:** Öğrenenler zekâyaya dayalı, mantıksal ve analitik sözel olan yaklaşımı tercih ederler. Şüpheciler ve sözel olmayan ipuçlarını bulmakta güçlük çekerler. Değişiklikleri düşündükten sonra kabul edebilirler. Yazılı, sözel ve görsel öğretimi tercih ederler. Karar vermeden önce araştırmak, fikirleri analiz etmek, mantıksal aşama sağlamak bu tipin özelliklerindedir. Anlatım, okuma, internette araştırma yapma bu öğretim sürecinde etkili olabilir. Öğrenen için, farklı yöntemlerle çalışmak, konuyla derinlemesine ilgilenmek, bir işi tekrarlamak, duygularını ifade etmek, kurallar öğrenme sürecinde güç gelebilir.
- d. Soyut Dağınık:** İlişkilere ve duygulara odaklanır. Görsel öğretime olumlu tepki verir, grup çalışmaları yapmayı severler. Duyguların olmadığı, aynı ortamda yapılmayan eğitim yararlı olmayabilir. Dinlemek, duyguları anlamak, düşüncelere odaklanmak, olumlu ilişkiler kurmak bu öğrenen tipinin özelliklerindedir.

2.3.2. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb öğrenme stili modelinin temelini Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı oluşturmaktadır. Yaşantısal öğrenme, süreçte deneyimlerin rolünü daha fazla

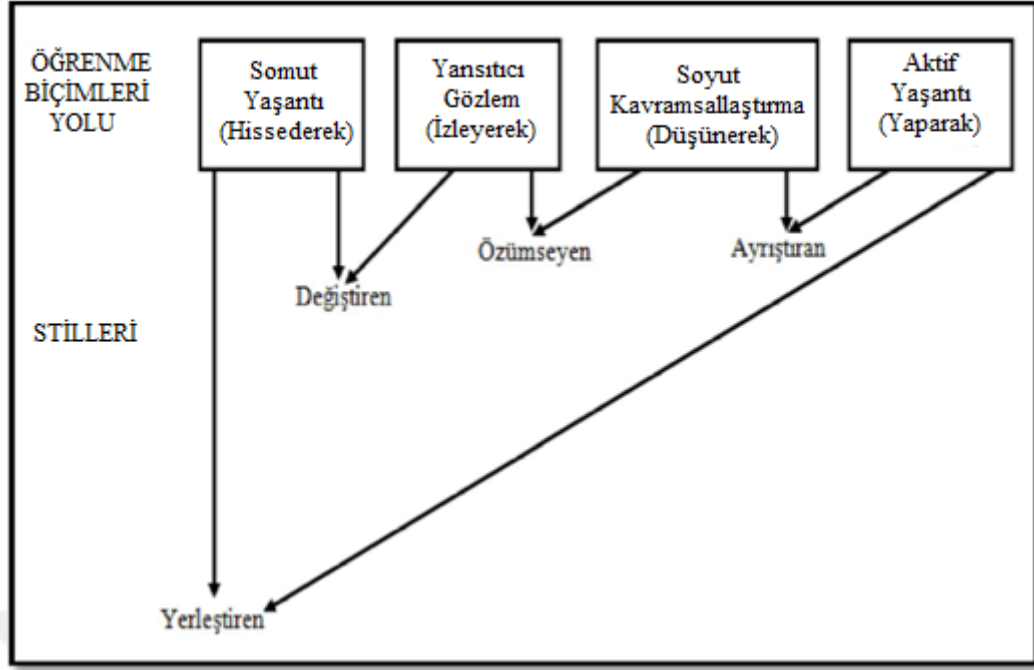
vurgulamaktadır. Bu kuramda bilgi, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşmaktadır (Kolb, 1984: 41, Akt. Çakır ve Akbaş, 2013). Kolb, öğrenmeyi sosyal ve fiziki çevreye uyum olarak tanımlatırken, öğrenme sürecini bir döngü ve bu döngü içerisindeki dört tip öğrenme biçimi ile tanımlamıştır (Aşkar ve Akkoyunlu,1993):

- Somut yaşantı
- Yansıtıcı gözlem
- Soyut kavramsallaştırma
- Aktif yaşantı

Kolb'un yaptığı sınıflama Jung'un psikolojik tipler kuramıyla benzerlik göstermektedir. Kolb'un modelindeki somut - soyut alan, Jung'un modelindeki algısal - sezgisel alana benzemektedir, aktif - yansıtıcı alan ise iki modelde de aynı şekilde yer almaktadır. Dört aşamadan oluşan döngüsel öğrenme sürecinde somut yaşantı, gözlem ve yansıtma için temel oluşturmaktadır. Öğrenen, iki karşıt kutuptaki becerileri de göstermektedir (De Bello, 1990). Kolb'un ortaya koyduğu dört öğrenme biçiminin öğrenme şekilleri birbirinden farklıdır (Aşkar ve Akkoyunlu,1993; Peker, 2003):

- Somut yaşantı için hissederek,
- Yansıtıcı gözlem için izleyerek,
- Soyut kavramsallaştırma için düşünerek,
- Aktif yaşantı için yaparak öğrenme söz konusudur.

Kolb'un öğrenme stilleri modelinde birey öğrenme döngüsü içerisinde dört öğrenme biçimine farklı şekillerde başvurmaktadır. Bazı öğrenme sürecinde ön plana çıkan bir öğrenme biçimi farklı bir öğrenme sürecinde geri planda kalabilmektedir. Bireyin öğrenme sürecinde bu öğrenme biçimlerinden yararlanma durumu farklı öğrenen tiplerini ortaya çıkarmaktadır. Kolb'a göre burada yerleştiren, özümseyen, değiştiren ve ayırıştıran öğrenen tipleri ortaya çıkmaktadır (Çakır ve Akbaş, 2013). Şekil 1'de bu öğrenen tiplerinin hangi öğrenme biçimlerinin aktif olması durumunda ortaya çıktığı görülmektedir.



Şekil 1: Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stilleri Modeli (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993)

Şekilde görüldüğü gibi Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Stilleri Modelinde özümseme ve yerleştirme Piaget'nin kavramların dış dünyaya uydurulma süreci (yerleştirme) ile dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseme) arasındaki denge olarak tanımlanır. Ayrıştırma ve değiştirme ise Guilford'un modelindeki iki temel yaratıcılık sürecinde bulunmaktadır. Modelde yer alan öğrenen tiplerinin özellikleri şu şekildedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Peker, 2003; Learning and Teaching Through the Cycle, 2005):

Ayrıştırıcı: Belli başlı özellikleri karar verme, problem çözme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlamadır. Yaparak öğrenmek, öğrenme sürecinde bütünü görmek, bütünden parçaya gitmek, problem çözerken sistemli planlama yapmak önemlidir. Öğrenilen materyali uygulamak için fırsatlar gereklidir.

Değiştiren: En önemli özellikleri düşünme yeteneklerinin olması, değer ve anlamların farkında olmalarıdır. Somut durumları gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde örgütlerler. Öğrenme durumunda sabırlı, dikkatli, nesnel, yargıda bulunurlar ancak, eyleme geçmezler. Kendi duygu ve düşüncelerine önem verirler.

Özümseyen: Belirgin özellikleri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. Üstünyönleri planlama yapma, model oluşturma, problemleri tanımlama ve kuram geliştirmedir.

Yerleştiren: Başlıca özellikleri planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimlerde yer almadır. Öğrenme ortamında açık fikirlidirlerve değişimlere kolay uyum sağlarlar. Yapararak yaşayarak öğrenme önemlidir. Öğrenilen kavramları problemlere aktarmak için farklı etkinliklere ihtiyaç duyarlar.

2.3.3. Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stilleri

Felder'in (1993) öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki güçlülük ve tercihleri olarak tanımlandığı modelde birbirinden bağımsız dört boyut bulunmaktadır. Bunlar;“Algısal –Sezgisel, Görsel –Sözel, Aktif – Yansıtıcı ve Aşamalı – Bütünsel” şeklindedir.

2.3.3.1. Algısal – Sezgisel

Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı'na dayanan bu kuramda Jung “algısallık” ve “sezgisellik” başlıkları altında insanların dünyayı algılama eğilimlerinin olduğunu ifade etmiştir (Felder ve Henriques, 1995). Bu öğrenme stilleri “somut” ve “soyut” olarak nitelendirebilir. Bazı bireyler çevrelerindeki somut uyarıcıları, bazıları ise soyut uyarıcıları tercih etme eğilimindedir. Algısal - sezgisel öğrenme stilinin, öğrenme sürecinde tercih edilen bilginin niteliği ve öğrenenin kişilik özellikleriyle ilgili olduğu söylenebilir (Felder ve Silverman, 1988).

2.3.3.2. Görsel – Sözel

Bireyin bilgiyi alma yolları görsel, sözel ve kinestetik olarak üçe ayrılabilir. Öğrenme sürecinde, bireyler bu yollardan birini etkili biçimde kullanmaktadırlar (Felder ve Silverman, 1988). Görsel ve sözel öğrenme, öğrenme sürecinin alma/algılama aşamasında görülürken, kinestetik öğrenme bunlarınyanında bilgiyi işleme sürecinde kendini göstermektedir (Felder ve Henriques, 1995). Bilginin görsel ve sözel formları birlikte sunulduğunda öğrenme daha nitelikli hale gelir. Bireylerin çoğunlukla görsel olarak öğrenme eğiliminde olmasına karşın derslerde bilgilerin

çoğu sözel olarak sunulur. Sunulan bilgiyi görsel ve sözel yollarla işleyebilen bireyler daha iyi öğrenirler (Felder, 1993).

2.3.3.3. Aktif – Yansıtıcı

Bilgiye dönüştürülen aktif zihinsel süreç “Aktif deneyim” ve “Yansıtıcı gözlem” olmak üzere ikiye ayrılabilir. Aktif deneyim, bilgiyle dış dünyada bir şeyler yapmayı, Yansıtıcı gözlem ise bilginin içe bakış yöntemiyle incelenmesini içerir.

Öğrenenler bazen aktif bazen yansıtıcı olabilirler. Önemli olan bu iki boyut arasında dengenin sağlanabilmesidir (Felder ve Silverman, 1988). Bunun için öğrenene katılım ve düşünme konularında fırsatlar sağlanmalıdır (Kolb 1984, McCarthy 1987; Akt. Felder ve Henriques, 1995). Aktif ve yansıtıcı öğrenme stili sınıf içi etkinliklere katılımı gerektirir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde dinleme ve izlemenin ötesinde bir şeyler yapmaları gerekmektedir. Aktif ve yansıtıcı öğrenenler, etkinliklere katılmadıkları sadece dinleyici oldukları bir sınıfta etkili öğrenme gerçekleştiremezler (Felder ve Silverman, 1988). Aktif ve yansıtıcı öğrenme pasif öğrenmeye oranla daha fazla yarar sağlamaktadır (McKeiche, 1986 ve Wilson, 1986; Akt. Felder, 1993).

Aktif ve yansıtıcı öğrenenler için, düşünme, tartışma ya da problem çözme etkinliklerine yer verilmelidir. Aktif öğrenenlere uygun diğer bir yöntem de gruplar oluşturmasına izin verilerek, sorulmuş soruların çözüme ulaşması için çalışmalarını sağlamaktır. Beyin fırtınası teknikleriyle de öğrencilere ulaşılabilir (Felder ve Silverman1988).

2.3.3.4. Aşamalı – Bütünsel

Bilgilerin beyinde düzenlenmesi aşamalı ve bütünsel olmak üzere ikiye ayrılabilir. Aşamalı öğrenen bilgileri anlamlandırırken, ilişkili, küçük ve doğrusal adımlar kullanır. Bütünsel öğrenen ise bilgileri küme ve yığın halinde alır ve aralarındaki ilişkileri sonradan fark eder (Felder, 1996).

Genellikle çoğu birey kendini bütünsel öğrenen olarak tanımlar. Bunun temel nedeninin ansızın gerçekleşen anlamaların olduğu deneyimler yaşamaları olduğu

düşünülür. Ancak, bu düşünce doğru değildir. Aşamalı öğrenenler aldıkları küçük bilgi parçalarını mantıksal bir şekilde ilişkilendirdikleri için materyali anlamaları bile onunla bir şeyler yapabilirler. Aşamalı düşünme becerilerinde eksiklik olan, baskın bütünsel öğrenenler büyük resmi görene kadar bazı sıkıntılar yaşayabilirler. Konunun ana fikrini anlamaları bile, detaylarını anlamakta sıkıntı yaşayabilirler.

2.4. KİŞİLİK

Kişilik, psikolojinin tanımlanması son derece zor kavramlarından biridir. Kişilik, bir insanın ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren kendine özgü ve ahenkli bir bütündür (Baymur, 1993). Kişilik, bir kişinin karakteristik özellikleri ve mizacıyla ilgili bilgi vermek için kullanılan bir kavramdır (McAdams, 2009). Freud, kişiliğin, tanımlanamaz, bilinçsiz ve belirsiz (Carducci, 2009) olduğunu belirtirken; Altınköprü (2005), bireyin kendine özgü davranış biçimlerini yansıtan zihinsel süreç ve yapıların tamamı, Burger (2006) bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları olarak tanımlamıştır.

Butler (1987) kişiliği, Toplum Bilim Terimleri Sözlüğünde, “bireyin toplumsal yaşamı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların tümü” şeklinde tanımlamaktadır. Kişilik, bireylerin doğuştan getirdiği özellikler ile toplum içerisinde kazandığı özelliklerin toplamıdır. Doğuştan getirilen özellikler biyolojik temelli ve değiştirilmesi güçtür. Çevreden kazanılan özellikler ise içinde yaşanılan toplumun, grubun, işletmenin veya işin niteliğine göre farklılıklar gösterecektir (Şimşek vd., 2001).

İnsanlar, fiziksel görünüm, tutum ve davranış açısından farklılık gösterirler. Benzer kültürel özelliklere sahip, aynı ailede yetişmiş, benzer gruplarla çalışmış insanların davranışları benzer, insanlar arasındaki farklılıkların tek sebebinin çevresel koşullar olduğu düşünülebilirdi. Ancak insanlara bir benlik ve kimlik kazandıran özelliklerin hem doğuştan hem de eğitimle elde edildiği bilinen bir gerçektir (Güney, 2006). Kişiliğin, bireyi diğer bireylerden ayıran özellikler bütünü olarak görülmesi bu kavramın açıklanmasında birçok kuramın geliştirilmesine neden olmuştur. Bu

kuramlar temelde psikanalitik, sosyal öğrenme, benlik ve özellik olmak üzere dört yaklaşımdan oluşmaktadır (Keskin ve Yapıcı, 2008).

Psikanalitik yaklaşımçılar, bireylerin içgüdüsel olarak hareket ettiklerini ve bu nedenle kişiliğin içgüdüsel bir ortama dayalı olarak ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramcıları, kişiliğin öğrenmeler sonucunda şekillendiğini, dolayısıyla da öğrenme kavramıyla birlikte ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Benlik yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, kişiliğin ihtiyaçlar ve çevresel şartlar sonucunda belirlendiğini, bireysel ihtiyaçlar ve çevresel şartlar dikkate alınarak incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellik yaklaşımında ise kişilik özelliklerinin birbirleriyle etkileşim halinde bütün olarak davranışı etkilediği ileri sürülmektedir (Hazar, 2006; Akt. Kaptangil ve Erenler, 2014).

İnsan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin karakteristik ve orijinal bütünü kişilik olarak tanımlanabilir (Eriksen, 1984). Kişilik, zihinsel, duygusal ve bedensel görünümünün örgütlenmesidir. Bireyin kişiliği biyolojik ve psikolojik faktörlerin etkisiyle oluşur ve bireyin kendine özgü yanlarını ortaya koyar (Gürün, 1991). Kişilik, oluşum ve içerik öğelerini bir arada taşıyan, değişime ve kararlılığa olanak tanıyan karmaşık ve dinamik bir sistem olarak tanımlanabilir (Onur, 1995).

2.5.KİŞİLİK YAKLAŞIMLARI

2.5.1. Carl Jung'un Psikolojik Tipler Yaklaşımı

Jung'a göre, insanı anlamak ve tanımak sadece cinsiyet ve güçlülük arzusu ile sınırlı kalmaz. İnsanlar, cinsiyet ve güçlülük arzusunun yanında psikolojik özellikler bakımından da birbirlerinden farklıdır(Özgü, 1976). Jung yaklaşımında, dışadönük ve öze dönük olarak iki insan tipi üzerinde durmuştur. Bu insan tiplerinin temel özellikleri Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 1: Jung'un Karakter Tipleri

DİŞADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
<ul style="list-style-type: none">• Dışadönüktür.• Dış dünyaya yönelir.• Beklemenin faydalı olmadığını düşünür.• Dış dünyayla olumlu ilişkiler kurmakta sorun yaşamaz.• Değişiklikleri, yenilikleri sever.• Çabuk kırılmaz.• Kararsızlık göstermez.• İşlerinde geç kalmaz.• Zorluklar karşısında kolay pes etmez.• Genel olarak, önce tasarladığı şeyi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır.	<ul style="list-style-type: none">• İçedönüktür.• Anılar ve hayaller dünyasında yaşar.• Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun süre düşünür.• Yapacağı işin sonuçlarını kestirmeye, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır.• Karar vermekte zorlanır ve zaman kaybeder.• Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bu nedenle başkalarıyla zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz.• Çevresine uymakta güçlük çeker.• İşlerinde geç kalır.• Utangaçtır.

Özgül (1976) ve Daco (1983)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

İnsanları iki tipe ayıran Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri ikili olarak gruplandırarak dört kümeye ayırmıştır. Bunlar, özellikleriyle birlikte Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 2: Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması

Dünyayla ilişki şekli	Dışadönük	İçedönüklük
Karar verme/oluşturma şekli	Karar verici Karara ulaşırken ve sorunları çözerek bir sıraya (düzene) odaklanmak.	Azimli Mümkün olduğundan çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak.
	Algısal Duyularla algılamaya, olgulara detaylara ve somut olaylara dönüklük.	Sezgisel Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve şeyleri bir bütün olarak görmeye dönüklük.
Değerlendirme şekli	Düşünen Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük.	Hisseden İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

Given (1996)'dan alınmıştır.

Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir (Given, 1996; Felder, 1996): Kişi dış dünyaya yöneliyorsa dışadönük, iç dünyayla yöneliyorsa içedönük olarak adlandırılır. Dışadönük kişi, kendine güvenen ve aktif, başkalarıyla zaman geçirmekten, yeni şeyler denemekten hoşlanan, insanların dış dünyasına odaklanan kişidir. İçedönük

kişi, başkalarıyla zaman geçirmekten hoşlanmayan, düşünelere ve hislere odaklanan, düşünmeyi tercih eden kişidir. İnsanlar algılama sürecindeki eğilimlerine göre algısallar ve sezgiseller olarak ikiye ayrılabilir. Algısallar gözlem ve deneylerden elde edilmiş gerçek, somut, sayılabilir verileri tercih ederler, pratiktirler, süreçlere ve detaylara odaklanırlar. Sezgiseller ise içebakış ve hayal gücüyle anlamlara ve olasılıklara odaklanırlar. İnsanlar karar verme süreçlerindeki eğilimlerine göre düşünürler ve hissedener olarak ikiye ayrılırlar. Düşünürler objektif, mantık ve analize dayanan kararlar verme eğiliminde iken şüphecidirler, kurallara dayalı karar verirler. Hissederler ise değerlere ve başkalarının görüşlerine bağılı olarak öznel kararlar verme eğilimindedirler. Kararlarında kişisel ve insani durumları göz önünde bulundururlar. İnsanlar, hayata karşı yaklaşımlarına göre karar verici ve azimli olarak ikiye ayrılabilirler. Karar vericiler planlara bağılı, organize kişilerdir. Planlamalar yapar ve bunu takip ederler. Eksik bir veriyle karşılaştıklarında veri tamamlanana kadar yaptıkları işe ara verirler. Azimliler ise plansız, doğal, esnek, yeniliklere ve olasılıklara bağılı yaşarlar. Duruma uyum sağlama ve daha fazla veri elde etmek için geçici durumlara direnme eğilimindedirler.

2.5.2. Davranışçı (Sosyal Öğrenme) Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım çevresel etkilerin kişiliğı geliştirdiğini ileri sürmektedir. Bireyin sergilediğı davranışlara karşı ilgili taraftan ya da çevreden aldığı olumlu veya olumsuz tepkiler, daha sonra gerçekleştireceğı davranışlar için yol gösterici ve şekillendirici olacağını savunmaktadır. Davranışçılar kişinin dünyaya geldiğinde bomboş bir levha gibi olduğunu, gerçekleştirilen her edimle gelişeceğini savunurlar. Kuramın bazı temsilcileri ödül ve cezanın bile kişiliğe etki etmediğini iddia edenlere, kuramın en önemli temsilcilerinden biri olan Skinnere, pekiştirme ve cezalandırmanın davranışların biçimlendirilmesinde önemli etkisinin olduğunu savunmuştur. Kuramın bir diğere temsilcisi olan Bandura, pekiştirmelerle birlikte sosyal faktörlerin etkisine değinmiştir (Ryckman, 2008; Engler,2009).

2.5.3. Psikoanalitik Yaklaşım

Freud tarafından ortaya atılan psikoanalitik yaklaşımda kişilik, id (altbenlik), ego (benlik) ve süper ego (üstbenlik) olmak üzere üç ana yapıdan oluşmaktadır. İd, insanın doğuştan sahip olduğu tüm dürtülerinin kaynağı, kişiliğin biyolojik parçasıdır. İnsan doğuştan getirdiği cinsellik ve saldırganlık temel eğilimine sahiptir. Ego, kişiliğin denge ve uyum sağlayıcı parçasıdır. Freud, egonun dış dünyanın etkisi altında idin bir parçası olarak geliştiğini ve id ile dış dünya arasında arabuluculuk yaptığını ileri sürmüştür. Süperego ise, bireyin davranışlarının doğru olup olmadığına karar verip toplum tarafından onaylanan değer yargılarına göre davranmasını sağlar. Süperego, çocuklukta, çocuğa ailesi ve toplum tarafından aktarılan geleneksel değerlerin etkileşimi sonucu gelişir, ödül ve cezalarla pekiştirilir. Bu üç bölüm, dinamik bir bütün olan kişiliği oluşturmaktadır (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2014).

Benlik bireyin çevreye uyumu için çaba gösterir. Altbenlik, sonuç ne olursa olsun içgüdüsel arzularının hemen yerine getirilmesini ister. Amaç sadece doyum ve haz elde etmektir. Benlik, üstbenliğin yasaklarıyla dış dünyanın gerçeklerini dikkate alarak altbenliğin isteklerini karşılamaya ve uyum sağlamaya çalışır. Üstbenliğin görevi ise kişiyi uyarmak, dizginlemek, yargılamak ve cezalandırmaktır. Freud'a göre kişiliğin gelişmesinde oral, anal, fallik ve genital olmak üzere dört ana evrensel süreç vardır (Bacanlı, 2002);

- a. **Oral dönem;** hayatın ilk yıllıyla başlayan bu dönemde, başkalarına bağımlı olma ve hazza sadece ağız yoluyla ulaşma söz konusudur. Bu dönemde çok uyarılan ya da çok az uyarılan bebek, ileride oral pasif kişiliğe sahip olur.
- b. **Anal dönem;** iki veya üç yaşında başlanılan bu dönemde, libidinal enerji ağızdan anal bölgeye geçiş yapar. Tuvalet eğitiminin, çocuğun ileriki kişilik gelişiminde etkili olduğu düşünülür. Freud'a göre oto kontrol ve üstünlük davranışlarının kökeni bu dönemde oluşur. Tuvalet eğitiminde aşırı titizlikte ya da yeterince umursamama ileriki yaşlarda sevimsiz davranışlara sebep olabilir.

- c. **Fallik dönem;** dört beş yaşlarında başlayan bu dönemde libidinal enerji anal bölgeden genital bölgeye geçer. Cinsel organları keşfetme ve cinsellik içeren ilgileri gösterme gibi davranışlar ortaya çıkar. Bu dönemde “Oedipus ve Eletra Kompleksi” kavramları görülür. Oedipus kompleksi, erkek çocuğun annesine sahip olma isteği ve babasını rakip olarak görmesi iken kız çocuklarda görülen şekli ise Eletra Kompleksidir. Fallik dönemde takılı kalan yetişkin erkekler genellikle hırslı, övüngeci ve kibirlidirler.
- d. **Genital dönem;** ergenlikle başlayıp ölüme kadar süren dönemdir. İlk evrelerinde seksüel enerji aynı cinse yönelirken ileriki dönemlerde karşı cinse yöneltilir.

2.5.4. Hümanistik (İnsancıl) Yaklaşım

Bu yaklaşımın temelinde insanın özünde iyi ve saygı duyulması gereken bir varlık olması vardır. Uygun koşullarda her birey kendisini gerçekleştirmek için çabalayacaktır. İnsanı özel yapan şey yaşamın anlamı, değerleri, kendini geliştirme ve yönetme potansiyelidir. Birey seçme özgürlüğüne sahip ve yaptıklarından sorumludur. İnsan dinamik, aktif bir varlıktır.

Hümanistik psikoloji yaklaşımında dört temel öge kuramı temellendirmektedir. Bunlar: Kişisel Sorumluluk-Şimdi ve Burada- Bireyin Fenomenolojisi - Kişisel Gelişim. Maslow, kendini gerçekleştirme kavramını ortaya atarak, insanın kendini gerçekleştirmeye yönelik doğuştan gelen bir eğiliminin olduğunu belirtmiştir. Rogers ise, bireyi motive eden temel faktörün kendini gerçekleştirme olduğunu savunmakla birlikte, insanın düşünce ve davranışlarının istenmeyenden istenene doğru bilinçli bir şekilde değiştirilebileceğini iddia etmiştir.

2.5.5. Trait (Ayrımcı Özellik) Yaklaşımı

Kişilik, zamana ve duruma göre değişmeyen, kararlı bireysel davranış özellikleri olarak açıklanmaktadır. Allport’a göre, bireyi kişilik özellikleri bakımından ölçmek, onu belli bir kültür grubuna ait insanların ortak özelliklerine göre değerlendirmekle birlikte bireyin özgünlüğünü de göz ardı etmemeyi sağlar (Begenirbaş, 2013).

Özellik yaklaşımının kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmez olduğu ve bu özelliklerin farklı durumlarda da kararlılık gösterdiği yönünde benimsediği iki temel varsayım bulunmaktadır. Diğer kişilik yaklaşımlarından farklı olarak kişinin belli bir durumda göstereceği davranışları inceler ve kişileri karşılaştırmaya izin verir.

Cattel, kişiliğin temel yapısını ortaya koymaya yönelmiş, özelliği ölçen ifadeleri gruplamaya yarayan faktör analizi yardımıyla, insan kişiliğini oluşturan temel özellikleri belirlemeye çalışmıştır. Bunun sonucunda Dışa dönüklük - Nevrotiklik - Açıklık - Uyumluluk - Öz disiplin olmak üzere büyük beşli olarak isimlendirilen kişilik sınıflaması ortaya çıkmıştır. Ayırıcı özellik yaklaşımının en güçlü yönü nesnel yöntemlerden yararlanarak davranışların nedenlerini incelemiş olmasıdır.

2.5.6. Biyolojik Yaklaşım

Bu yaklaşımda kişilik özelliklerinin kalıtsal olarak aktarıldığı savunulmaktadır. Eysenck, bireysel farklılıkların fizyolojik farklılıklarla ilişkili olduğunu savunmuştur. Biyolojik yaklaşımı savunanlar, genel kalıtsal eğilimler belirlemiş bunu da mizaç olarak adlandırmışlardır. Eysenck, dışa ve içe dönüklük - nevroitiklik - psikotiklik gibi özelliklerin fizyolojik farklılıklara bağlı olduğunu belirtmiştir. Kalıtsal olarak gelen eğilimler, günlük yaşamdaki deneyimler doğrultusunda yetişkin kişilik özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır.

2.6. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Lawrence ve Veronica (1997) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stili tercihleri üzerine yürütülen çalışmada 353 ortaöğretim öğretmeni ve yöneticisi 3 yıl boyunca incelenmiştir (1989-1992). Daha sonra bu gruptan 47 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Honey ve Mumford (1986) tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında yöneticilerle öğretmenlerin stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşları bazında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Stitt-Gohdes (2001) araştırmasında iş eğitimi yüksek okulu öğrencileri ve öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üç aşamada yürütülen araştırmada verilerin toplanmasında Canfield Öğretme Stili ve Canfield Öğrenme Stili Envanteri'nden yararlanılmıştır. İlk aşamada öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme ve öğretme stilleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, sekiz öğretmenin tercih ettiği öğretme stili ile onların öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin uyuşup uyuşmadığına bakılmıştır. Üçüncü aşamada ise, sınıfta tavsiye edilen çeşitli öğrenme stilleri yönünde öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerine daha yakından bakılmıştır. Böylece ikinci aşamaya katılan öğretmenler bilgisayar destekli ve bilgisayar desteği olmayan iki ayrı sınıfı yönetmek üzere davet edilmişlerdir. 8 öğretmen ve 212 öğrenci araştırmaya katılmıştır. En çok tercih edilen öğretme stilinin Doğrudan Deneyim olduğu ve en az tercih edilenin ise Okuma olduğu sonucuna varılmalıdır. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme stilleri arasında bir eşleşme olduğu belirtilmiştir.

Keri'nin (2002), "Kız ve Erkek Kolej Öğrencilerinin Öğrenme Stili Öğrenme Stili Farklılıkları: Eğitimsel Farklılaşmaya Bir Olanak" başlıklı çalışmasının amacı; kız ve erkek kolej öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Mid-Western üniversitesi ve devlet kolejlerinde okuyan öğrencilerden seçilen 693 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin % 50.5'i kız % 45.5'i ise erkektir. Araştırmanın verileri Canfield Öğrenme Stilleri Envanteri ile elde edilmiştir. Kay-kare testi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark bulunmuştur. Buna göre kızlar soyut kavramsal öğrenme stiline sahipken erkekler somut uygulamalı öğrenme stiline sahiptirler.

Hall ve Moseley (2005) çalışmalarında bireyselleştirilmiş öğretimde öğrenme stillerinin bir kuralının olup olmadığı incelenmişlerdir. Çalışmada öğrenme stillerinin teorik temelleri incelenmiş ve stillerin 16 yaş ve sonrası eğitimde başarı ve motivasyonla ilişkileri üzerine deneysel kanıtları sunulmuştur. Öğrenme stilleri ile ilgili 13 etkili stilin özellikleri sunulan bu çalışmada son olarak da öğrenme stillerinin öğrenme ve düşünme üzerindeki yeri üzerinde tartışılmıştır. 1902 ve 2002 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili 71 model belirlenmiştir. Bunun yerine

yaptıkları grupta geniş yapı sınıflandırmalar, kavrama temelli sınıflandırmalar, değişmesi zor kişilik tipleri, değişebilir öğrenme tercihleri ve öğrenmede diğer yaklaşımlar-stratejiler vb. şeklinde bir sınıflandırma yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından bu sınıflandırmadaki en bilinen modeller belirtilip onların altına diğer 71 model yerleştirilmiştir. Reese ve Dunn (2008) tarafından özel metropol üniversitelerde 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet, ortaöğretim mezuniyet ortalaması ve akademik başarı ortalamaları öğrenme stillerine göre incelenmiştir. Çalışmada Dunn, Dunn ve Price tarafından geliştirilen çevresel verimlilik tercihi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 1500 üniversite 1. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada Pearson korelasyon hesaplamaları sonucunda yüksek ortalamalı öğrencilerin yalnız çalışma, bir otoritenin eşliği ve sabah saatlerinde çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan hesaplamalarda erkek öğrencilerin daha fazla otoriteye ihtiyaç duydukları, görsel oldukları ve akşam çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Kadın öğrencilerin ise erkeklere oranla daha parlak ışığı ve sıcak ortamı tercih ettikleri ve yalnız çalışmak istedikleri görülmüştür.

2.7. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Ergür Oktar (2000) çalışmasında Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrencilerin kişisel özellikleri ile öğrenme stillerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi son sınıf öğrencisi 569 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin yaşları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken cinsiyetleri, ortaöğretim başarı puanları ve akademik puanları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrencilerin değiştiren, ayrıştırıcı; erkek öğrencilerin ise ayrıştırıcı, özümseyen öğrenme stillerini benimsedikleri saptanmıştır. Ortaöğretim başarı puanı pekiyi olan gruptaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özümseyen, ortaöğretim başarı puanı iyi ve orta olan gruptaki öğrencilerin ise en çok ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik puanları yüksek olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır.

Bilgin ve Durmuş'un (2003) "Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında iki ilköğretim okulunda karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin başarıları için de Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait karne notlarının ortalaması alınmıştır. Araştırma sonucunda iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizinde katılımcı öğrenme stili alt boyutu ile öğrenci başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban'ın (2003) "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Kimya Başarısı ve Kimya Tutumları Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmalarının amacı, lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin kimya başarıları ve kimyaya karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmalarının örneklemini, kimya dersini alan 179 dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 151 onuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Geban tarafından geliştirilen kimyaya karşı tutum ölçeği ve Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri 4 grupta ele alınmıştır. Akademik başarıları kimya dersi not ortalamaları ile belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin istatistiksel analizinde MANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çoğunun daha bağımsız, onuncu sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ise bağımlı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stiline öğrencilerin kimyaya karşı tutum ve başarıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kimya kavramlarını daha iyi anladıkları ve kimyaya karşı daha pozitif bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Karadeniz ve Kılıç'ın (2004) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisi incelenmiştir. Ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bir internet ortamı tasarlanmış ve öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutulmuş ve daha sonra bu kayıtlar incelenmiştir. Başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Karataş (2004), yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda;

1. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğretim elemanlarının öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin öğrenme ve öğretim elemanlarının öğretim stillerinin eşleştirilmesi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde hazırlık öğrencilerinden Bilgisayara Giriş dersini almakta olan 479 öğrenci ve adı geçen dersi veren 5 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Ardından bu öğrencilerin öğretim elemanlarına Grasha Öğretim Stilleri Envanteri uygulanarak öğretim stilleri tespit edilmiştir. Frekans, t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilen veriler doğrultusunda; öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak, öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer bulgu ise öğretim elemanlarının öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır.

Arslan ve Babadoğan (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemek ve başarı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 114 ilköğretim öğrencisine Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Yaş değişkeninin öğrenme stilleri ile ilişkisini ortaya koymak için ise Spearman's R korelasyon katsayısı (rs) hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stilleri ile cinsiyet

arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Yaş ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için hesaplanan Spearman's R korelasyon katsayısına göre ise yaş ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (somut-soyut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe ders başarı ortalamaları ile Kolb'un öğrenme stilindeki her bir öğrenme biçimi arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Sonuçlar Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçimi arasında 01 düzeyinde anlamlı, negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı şekilde Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut Kavramsallaştırma (SK) öğrenme biçimi arasında da yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi ile Fen Bilgisi dersi başarı puanı arasında da yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Ertekin (2005) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri, ilköğretim ikinci kademe matematik öğretmenlerinin öğretme stilleri ve öğrencilerin matematik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Konya ili Vali Necati Çetinkaya İlköğretim Okulu 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, Reid'in Öğretme Stilleri Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen matematik başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde tekyönlü varyans analizi, t testi ve ki kare testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasında da bir ilişki bulunmamıştır.

Yenilmez ve Çakır (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe okuyan öğrencilerin matematik öğrenirken tercih ettikleri öğrenme stillerini belirlemek ve kullandıkları stilin cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik karne notu, okul öncesi eğitimi alma durumu ve anne baba eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'in Mihalıççık ilçesindeki ilköğretim okullarında 6. 7. ve 8.sınıflarda okuyan 238 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Forsters tarafından geliştirilen 'Matematik Sınıfta Nasıl Ölçülür?' anketi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, erkek öğrencilerin kız

öğrencilere göre daha çok yarar sağlayıcı öğrenme stiline sahip oldukları, 7.sınıf öğrencilerin en fazla açıklayıcı öğrenme stiline, 6. Sınıf öğrencilerin ise en fazla sorgulayıcı öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stili ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Açıklayıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatar (2006), “İkili İşlem Kavramı ile İlgili Öğrenme Güçlüklerinin Belirlenmesi ve 4MAT Yönteminin Başarıya Etkisi” adlı araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin ikili işlem ve özellikleri konusundaki öğrenme güçlüklerini belirleyip, bu konunun öğretiminde, öğrenme stilleri ve beyin yarıkürelerinin dikkate alındığı 4MAT öğretim yönteminin etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır. 58 öğrenci üzerinde 2 hafta yapılan çalışma neticesinde ikili işlem konusunun öğretiminde 4MAT öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cengizhan (2007) çalışmasında, proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, Gelişim ve Öğrenme dersindeki akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma modeli 2x3'lük gruplar arası faktöriyel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmada birinci faktör olan öğrenme stillerinin düzey sayısı, bağımlı, bağımsız ve işbirlikli olmak üzere üç; ikinci faktör olan öğretim tasarımların düzey sayısı da bilgisayar destekli ve proje temelli olmak üzere ikidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Gelişim ve Öğrenme dersini alan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubu olarak belirlenen 50'şer kişilik 2 şube, 4 şube içerisinde tesadüfi yöntemle belirlenmiştir. Deney gruplarından birinde proje temelli, diğerinde ise bilgisayar destekli öğretim tasarımı uygulanmıştır. Araştırmada, öğrenme stili ölçeği, akademik başarı testi, proje temelli öğretim tasarımı ve bilgisayar destekli öğretim için kullanılan özel öğretici program yazılımı olmak üzere 4 materyal kullanılmıştır. Öğrenme stili ölçeği olarak Grasha Riechmann (1994) tarafından geliştirilen “öğrenme stili ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışma grubuna uygulanması sonucu sınıfın bağımlı, bağımsız ve işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; işbirlikli ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarıları bağımlı öğrenme

stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağımlı ve bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgisayar destekli, işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise proje temelli öğretim tasarımlarında daha başarılı ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrenme stilleri göz önüne alınarak hazırlanmış öğretim tasarımlarının akademik başarıyı ve öğrenme kalıcılığını olumlu yönde etkilediği savını destekler niteliktedir.

Koçak (2007) “İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında öğrencilerin bağımsız, bağımlı, işbirlikçi, rekabetçi, katılımcı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Grasha-Reichmann öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü I. Başarı İzleme ve Değerlendirme Sınavı sonuçları dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda rekabetçi öğrenme stili baskın 6.7.8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek; pasif öğrenme stili baskın 6.7.8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim I. kademenin etkisiyle 6.sınıf öğrencilerinin bağımlı öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında ilişki varken, 7.ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız öğrenme stili ve akademik başarıları arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Bilgin ve Bahar'ın (2008), sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stillerini belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmada Eskişehir ilinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan 57 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği ve öğretme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin;

i) Uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğunu,

ii) İşbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretme stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Pasif ve bağımlı

öğrenme stilleri ile Uzman / Otoriter / Kişisel Model öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kolay (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışmaya İstanbul'da resmi ve özel toplam 20 okulda çalışan 25 öğretmen ve onların sınıflarında okuyan 693 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. 2007-2008 öğretim yılında öğretmenlerin öğretim stillerini ölçen Öğretim Stilleri Ölçeği, öğrencilerin Öğrenme Stillerini ölçen ve güz dönemine ait konuları içeren Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Farklı öğretim stiline sahip öğretmenlerin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerinin başarı puan ortalamaları arasında bir etkileşim olmadığı görülmüştür.

Özer (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stilleri karşılaştırılmış, öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Karşılaştırmalı tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa Evrenpaşa İlköğretim Okulu 6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 104 Özbek kökenli Afgan göçmeni öğrenci ile Konya Çiftliközü İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 106 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Reichman tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için okul müdürlüklerinden alınan birinci döneme ait Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not çizelgelerindeki notların ortalamaları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucu öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarıya göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre; Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrencilerin öğrenme stillerinin; kaçınan, işbirlikli ve katılımcı alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı

düzeilerine göre farklılık gösterirken, Türk öğrencilerin öğrenme stilleri ise bağımlı ve kaçınan alt boyutlarından aldıkları puanlar akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Olgun (2018) ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmasında 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Kırıkkale ilinde bulunan 41 ortaokulda görev yapan 287 öğretmenle çalışmıştır. Veri toplamada Schommer (1990) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, Grasha (1996) tarafından geliştirilen “Öğretim Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile uzman stili arasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile kişisel model stili arasında pozitif ilişkiler olduğunu bulmuştur. Ayrıca tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutu ile resmi otorite stili arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan epistemolojik inançlar ile kolaylaştırıcı stili ve temsilci stili arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi konularında açıklamalar yer almaktadır.

3.2. ARAŞTIRMAMODELİ

Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır ve ilişkisel tarama modeline uygun gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004). Veriler, farklı yaşlardaki bireylerden elde edilmiş ve kesitsel araştırma düzeni kullanılmıştır.

3.3. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırmada katılımcılar, sınıf öğretmeni adaylarından 240 bireyden oluşmuştur. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur. Katılımcıların tamamı Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi’ne devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Ölçme araçlarının uygulanacağı bireyler, “üniversitede sınıf öğretmenliği eğitimi alıyor olmak” durumu dikkate alınarak amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmacı, evrenle ilgili daha önceki kuramsal bilgilere, kendi bilgilerine ve araştırmanın özel amacına dayanarak bir örneklem belirlemektedir (Fraenkel ve Wallen, 1993). Bu araştırmada, araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden, maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan tüm sınıf düzeylerinden öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları toplamda 270 katılımcıya uygulanmıştır. Veri analizleri öncesinde, doldurulan ölçekler üzerinde yapılan inceleme doğrultusunda, ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan (minimum %5) ya da merkeze kayma hatalarının gözlemlendiği toplam 30 kişi veri setinden çıkarılmıştır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Erkek	36	15,0
Kadın	204	85,0
Toplam	240	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 240 kişinin %15,0’i(36 kişi) erkek,%85,0’i (204 kişi) kadındır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘‘Kolb’un ğrenme Stilleri leği’’ ve ‘‘On Maddeli Kişilik leği’’ kullanılmıştır.

3.4.1. Kolb’un ğrenme Stilleri leği

Araştırmada katılımcıların öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Kolb’un ğrenme Stilleri leği kullanılmıştır. Orijinali 1985 yılında David A. Kolb tarafından yine kendisine ait olan öğrenme stilleri modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekte her biri 4’er sınıftan (kategoriden) oluşan12 madde (cümle) bulunmaktadır. Her maddedeki 4 sıralı sınıf David A. Kolb’un öğrenme modelindeki *Aktif Deneme, Gözleme ve Yansıtma, Somut Tecrübe, Soyut Kavramsallaştırma* boyutlarından birine yöneliktir. Her maddedeki sıralı sınıflar, cevaplayıcıların öğrenme esnasında en çok kullandıkları ya da kendilerine en yakın hissettiklerine ‘‘4’’ daha az kullandıklarına ya da daha uzak hissettiklerine göre ‘‘3’’, ‘‘2’’, ‘‘1’’ şeklinde sıralayarak cevaplamaktadırlar. Veri bu sıra sayılarından oluşmaktadır.

rnek:

Öğrenirken;

- 4 - Hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım.
- 1- İzleme ve dinlemeden hoşlanırım.
- 2- Fikirler hakkında düşünmekten hoşlanırım.

- 3- Herhangi bir işi yapıyor olmaktan hoşlanırım.

Bu maddedeki her seçenek Kolb'un anılan öğrenme stillerinden her birini yansıtmaktadır. Örnekteki "Öğrenirken hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım." cümlesine 4 ve "Öğrenirken izleme ve dinlemeden hoşlanırım." cümlesine 1 puan veren öğrenci Somut Tecrübeleri daha çok ve Aktif Deneme'yi az kullanıyor demektir. Buna göre bir öğrenci için ölçeğin tamamından $4*12=48$ veri elde edilir.

Kolb'un ölçeği Ertekin (2005) tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenilirlik çalışması Konya ilinde bulunan toplam 106 öğrencinin verileri üzerinden yürütülmüş, elde edilen Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı 0.39 ile 0.65 arasında bulunmuştur.

3.4.2. On-Maddeli Kişilik Ölçeği

Gosling (2003) tarafından geliştirilen ve Atak (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek, Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık, Duygusal Dengelilik, Sorumluluk ve Dışa Dönüklük olmak üzere beş temel kişilik özelliğini ölçmektedir. Dil geçerliği (0,92-0,97 arasında değişen korelasyonlar), açıklayıcı (5 faktör ve 10 madde; açıklanan varyans % 65,21) ve doğrulayıcı (X^2/sd : 2,20, GFI.95, AGFI.92, CFI.93, NNFI.91, RMR.04 ve RMSEA.03) faktör analizi sonuçları, madde analizi ve ölçüt dayanıklı geçerlik sonuçları önerilen beş faktörlü modelin Türk kültüründe uygunluğunu desteklemektedir. İç tutarlılık (Deneyime Açıklık 0.83, Yumuşak Başlılık 0.81, Duygusal Dengelilik 0.83, Sorumluluk 0.84 ve Dışa Dönüklük 0.86) ve test-tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik analizleri sonuçları da (Deneyime Açıklık 0.89, Yumuşak başlılık 0.87, Duygusal Dengelilik 0.89, Sorumluluk 0.87 ve Dışa Dönüklük 0.88), ölçeğin kabul edilebilir güvenilirliğine işaret etmektedir.

3.5. VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİ

Bütün değişkenler için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve öğrenme stillerinin dağılımını belirlemek için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri puanlarının normal

dağılıp dağılmadığının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Kişilik özellikleri (ÇK ,131, BK,615) ve öğrenme stilleri (ÇK ,213, BK,181) puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ile -1 arasında değişmektedir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'a (2013) göre bu durum dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2014:32) göre korelasyon katsayısının .00 ile .30 arasında olması düşük; .30 - .70 arasında olması orta; .70 - 1.00 arasında olması ise değişkenler arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VEYORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin, ikinci bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırma soruları üzerinden verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN DAĞILIMINA YÖNELİK BULGULAR

Birinci araştırma sorusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle öğretmen adaylarının kişilik ölçeğine verdikleri cevaplara göre aldıkları ortalama puanlar tespit edilmiştir. Örneklemi oluşturan 240 öğretmen adayının kişilik özelliklerinin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişilik Özelliklerine Göre Dağılımları

	Sayı	Yüzde
Dışa dönüklük	23	9,6
Yumuşak başlılık	48	20,0
Sorumluluk	72	30,0
Duygusal dengelilik	44	18,3
Deneyime açıklık	53	22,1
Toplam	240	100,0

Tablo 4 incelendiğinde 240 kişinin %9,6'sı (23 kişi) dışa dönüklülük, %20,0'si (48 kişi) yumuşak başlılık, %30,0'u (72 kişi) sorumluluk, %18,3'ü (44 kişi) duygusal dengelilik, % 22,1 (53 kişi) deneyime açıklık kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre büyük bir çoğunluğu sorumluluk kişilik özelliğine sahip öğretmen adayları, bir diğer büyük çoğunluk ise deneyime açık kişilik özelliğine sahip öğretmen adayları, en az yüzdeye sahip olan dışa dönüklük kişilik özelliğine sahip öğretmen adayları olduğu söylenebilir.

4.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN DAĞILIMINA YÖNELİK BULGULAR

İkinci araştırma sorusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle öğretmen adaylarının öğrenme stilleri anketine verdikleri cevaplara göre aldıkları ortalama puanlar tespit edilmiştir. Örneklemi oluşturan 240 öğretmen adayının öğrenme stillerinin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Bireylerin Öğrenme Stillere Göre Dağılımları

Öğrenme Stilleri	Sayı	Yüzde
Somut tecrübe	64	26,7
Aktif deneme	70	29,2
Soyut kavramsallaştırma	32	13,3
Gözlem ve yansıtma	74	30,8
Toplam	240	100,0

Tablo 5 incelendiğinde 240 kişinin %26,7’si (64 kişi) somut tecrübe, %29,2’si (70 kişi) aktif deneme, %13,3’i (32 kişi) soyut kavramsallaştırma, %30,8’i (74 kişi) gözlem ve yansıtma öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının gözlem ve yansıtma, aktif deneme ve somut tecrübe öğrenme stillerine yakın oranda dağıldıkları görülmektedir. Nispeten az sayıda öğretmen adayının da soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline sahip olduğu söylenebilir.

4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİNİN CİNSİYETE GÖRE FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Üçüncü araştırma sorusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilere ilişkin t-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’ de verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stillерinin Cinsiyete Göre Dağılımlarının t-Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	
Kişilik Özellikleri	Dışa dönüklük	Erkek	36	7,44	1,69	238	2,503	,013*	
		Kadın	204	8,21	1,69				
	Yumuşak başlılık	Erkek	36	8,94	2,04	238	,580	,563	
		Kadın	204	9,16	2,07				
	Sorumluluk	Erkek	36	8,25	2,01	238	,254	,800	
		Kadın	204	8,33	1,77				
	Duygusal dengelilik	Erkek	36	8,47	2,81	238	,267	,789	
		Kadın	204	8,59	2,44				
	Deneyime açıklık	Erkek	36	7,44	1,46	67,8	,141	,888	
		Kadın	204	7,48	2,23				
	Öğrenme Stilleri	Somut tecrübe	Erkek	36	29,55	6,45	238	1,366	,178
			Kadın	204	27,95	6,75			
Aktif deneme		Erkek	36	28,97	4,94	55,9	,526	,601	
		Kadın	204	29,46	6,13				
Soyut kavramsallaştırma		Erkek	36	29,80	6,89	238	,006	,995	
		Kadın	204	29,79	6,12				
Gözlem ve yansıtma		Erkek	36	31,86	5,45	238	,885	,377	
		Kadın	204	32,78	5,86				

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 6 incelendiğinde kişilik özellikleri ölçeğinin dışa dönüklük alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{x}=8.21$ iken erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{x}=7.44$ 'tür. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki bu farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi anlamlı çıkmıştır ($t_{(238)}=2.503$; $p<.05$). Diğer bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının dışa dönüklük özelliğindeki puan ortalamaları kadınlar yönünde cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Dışa dönüklük boyutunun özellikleri göz önüne alındığında bu durum kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yaşam dolu, girişken, konuşkan, sosyal ve heyecanlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kişilik özellikleri ölçeğinin yumuşak başlılık ($t_{(238)}=.580$; $p>.05$), sorumluluk ($t_{(238)}=.254$; $p>.05$), duygusal dengelilik ($t_{(238)}=.267$; $p>.05$) ve deneyime açıklık ($t_{(67,8)}=.141$; $p>.05$) alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları olan somut tecrübe ($t_{(238)}=1.366$; $p>.05$), aktif deneme ($t_{(55,9)}=.526$; $p>.05$), soyut kavramsallaştırma ($t_{(238)}=.006$; $p>.05$) ve gözlem ve yansıtmaya ($t_{(238)}=.885$; $p>.05$) ilişkin t-testi sonuçlarına göre hiçbir boyutta cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

4.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Dördüncü araştırma sorusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişilik Özellikleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Dağılımları

	Dışa dönüklük	Yumuşak başlılık	Sorumluluk	Duygusal dengelilik	Deneyime açıklık	Somut tecrübe	Aktif deneme	Soyut Kavramsallaştırma	Gözlem ve Yansıtmaya
Dışadönüklük	1	,055	,223**	,215**	,132*	-,009	,077	-,062	-,013
Yumuşak başlılık		1	-,028	,079	-,053	,103	-,117	-,027	,021
Sorumluluk			1	,219**	,114	,292**	,189**	-,247**	-,264**
Duygusal dengelilik				1	,128*	,132*	,005	-,028	-,113
Deneyime açıklık					1	,082	,157*	-,197**	-,047
Somut tecrübe						1	-,272**	-,570**	-,254**
Aktif deneme							1	-,212**	-,487**
Soyut kavramsallaştırma								1	-,194**
Gözlem ve yansıtmaya									1

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 7’de verilen korelasyon katsayıları incelendiğinde dışa dönüklük kişilik özelliği ile sorumluluk ($r=,223$; $p<.01$), duygusal dengelilik ($r=,215$; $p<.01$) ve deneyime açıklık ($r=,132$; $p<.05$) kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının dışa dönüklük kişilik özelliği geliştikçe sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin de geliştiği söylenebilir.

Sorumluluk kişilik özelliği ile duygusal dengelilik ($r=,219$; $p<.01$) kişilik özelliği, somut tecrübe ($r=,292$; $p<.01$) ve aktif deneme ($r=,189$; $p<.01$) öğrenme stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının sorumluluk kişilik özelliği geliştikçe duygusal dengelilik kişilik özelliğinin de geliştiği aktif deneme öğrenme stilini tercih etme düzeylerinin arttığı veya değişkenlere ait değerlerin anlamlı düzeyde biri artarken diğerinin de arttığı ve biri azalırken diğerinin de azaldığı yönünde bir ilişki göstermektedir. Fakat bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Ayrıca sorumluluk kişilik özelliği ile soyut kavramsallaştırma ($r=-,247$; $p<.01$) ve gözlem ve yansıtma ($r=-,264$; $p<.01$) öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının sorumluluk kişilik özelliği geliştikçe soyut kavramsallaştırma ve gözlem ve yansıtma öğrenme stillerini tercih etme düzeylerinin azaldığı veya bir değişkende artış gözlemlenirken diğer değişkende azalma olduğu söylenebilir.

Duygusal dengelilik kişilik özelliği ile deneyime açıklık ($r=,128$; $p<.05$) kişilik özelliği ve somut tecrübe ($r=,132$; $p<.05$) öğrenme stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının duygusal dengelilik kişilik özelliği geliştikçe deneyime açıklık kişilik özelliğinin geliştiği veya bir değişkendeki artışın diğerini artırdığı söylenebilir.

Deneyime açıklık kişilik özelliği ile aktif deneme ($r=,157$; $p<.05$) öğrenme stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, soyut kavramsallaştırma ($r=-,197$; $p<.01$) öğrenme stili ile de düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının deneyime açıklık kişilik özelliği geliştikçe aktif deneme öğrenme stilini tercih etme düzeyinin arttığı veya bir

değişkendeki artışın değerini artırdığı söylenebilir. Bunun yanında deneyime açıklık kişilik özelliği geliştikçe, soyut kavramsallaştırma öğrenme stilinin daha az tercih edildiği ya da tam tersi bir durum gerçekleştiği söylenebilir.

Somut tecrübe öğrenme stili ile soyut kavramsallaştırma ($r=-,570$; $p<.01$) öğrenme stilleri arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının somut tecrübe öğrenme stilini tercih etme düzeyi arttıkça soyut kavramsallaştırma stilini tercih etme düzeyinin azaldığı veya bir değişkendeki artışın değerini azalttığı söylenebilir. Ayrıca somut tecrübe öğrenme stili ile aktif deneme ($r=-,272$; $p<.01$) ve gözlem ve yansıtma ($r=-,254$; $p<.01$) öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda somut tecrübe öğrenme stilini tercih etme düzeyi arttıkça aktif deneme ve gözlem ve yansıtma öğrenme stillerini tercih etme düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Aktif deneme öğrenme stili ile gözlem ve yansıtma ($r=-,487$; $p<.01$) öğrenme stili arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, soyut kavramsallaştırma ($r=-,212$; $p<.01$) öğrenme stili arasında da düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adayları aktif öğrenme stilini tercih ettiğinde, gözlem ve yansıtma öğrenme stilini tercih etme düzeyinin azaldığı veya bir değişkendeki artışın değerini azalttığı söylenebilir.

Soyut kavramsallaştırma öğrenme stili ile gözlem ve yansıtma ($r=-,194$; $p<.01$) öğrenme stili arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adayları soyut kavramsallaştırma öğrenme stilini tercih ettiğinde gözlem ve yansıtma öğrenme stilini tercih etme düzeyinin de azaldığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. SONUÇ

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. SONUÇLAR

Aşağıda, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun sorumluluk kişilik özelliğini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu özelliği sırasıyla; deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, dışa dönüklülük özellikleri takip etmektedir. Alan yazında yapılan birçok çalışmanın sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Atak (2013), Atay (2005), Beğenirbaş (2013) ve Ahmetoğulları ve Güneş (2017) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine yönelik yaptıkları çalışmalarda da öğretmen adaylarının genellikle sorumluluk kişilik özelliğini tercih ettikleri; deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik ve dışa dönüklülük kişilik özelliklerini ise daha az tercih ettikleri ortaya konmuştur.

5.1.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerine Yönelik Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun gözlem ve yansıtma ve aktif deneme öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu stilleri sırasıyla; somut tecrübe, soyut kavramsallaştırma öğrenme stilleri takip etmektedir. Alan yazında yapılan birçok çalışmanın sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bilgin ve Bahar Mete (2014), Kaf Hasırcı (2006), Karademir ve Temel (2010), Turan (2015) ve Açışlı (2016)'nın sınıf öğretmeni adaylarının ve Baykara Pehlivan (2010) ve Gürsoy, Dikmen ve Saracaloğlu (2011)'nin öğretmen adaylarının öğrenme stillerine

yönelik yaptıkları çalışmalarda da öğretmen adaylarının genellikle gözlem ve yansıtma ve aktif deneme öğrenme stillerini tercih ettikleri; somut tecrübe ve soyut kavramsallaştırma öğrenme stillerini ise daha az tercih ettikleri ortaya konmuştur.

5.1.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stillерinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının dışa dönüklük kişilik özelliğindeki puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadın sınıf öğretmenlerinin erkeklere göre daha fazla dışadönük kişilik özellikleri gösterdiği belirlenmiştir. Kişilik özellikleri ölçeğinin yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur.

Öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutları olan somut tecrübe, aktif deneme, soyut kavramsallaştırma ve gözlem ve yansıtma ile ilgili bulgulara göre hiçbir boyutta cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında hem kişilik özelliklerinde hem de öğrenme stili tercihlerinde cinsiyete göre önemli bir farklılaşma olmadığı, dışadönüklük alt boyutunda ortaya çıkan farklılaşmanın da kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.4. Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri arasında birçok alt boyutta ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- Dışa dönüklük kişilik özelliği ile sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- Sorumluluk kişilik özelliği ile duygusal dengelilik kişilik özelliği; somut tecrübe ve aktif deneme öğrenme stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Sorumluluk kişilik özelliği ile soyut kavramsallaştırma ve gözlem ve yansıtma öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Duygusal dengelilik kişilik özelliği ile deneyime açıklık kişilik özelliği ve somut tecrübe öğrenme stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Deneyime açıklık kişilik özelliği ile aktif deneme öğrenme stili arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki, soyut kavramsallaştırma öğrenme stili ile de negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Somut tecrübe öğrenme stili ile soyut kavramsallaştırma öğrenme stilleri arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Aktif deneme öğrenme stili ile gözlem ve yansıtma öğrenme stili arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- Soyut kavramsallaştırma öğrenme stili ile gözlem ve yansıtma öğrenme stili arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak getirilen birtakım öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmada sadece sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri incelenmiştir. Bu bağlamda diğer öğretmenlik bölümleri üzerinde de benzer araştırmalar yapılarak bütün öğretmenlere ilişkin bir profil çıkarılabilir.

- Öğretmen adaylarının belirlenen kişilik özellikleri, öğrenme stilleri üzerinden hareket edilerek eksik oldukları yönlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stillerini tespit etmek ve eğitim süreci boyunca takip etmek amacıyla belirli aralıklarla değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda eksik oldukları yönler geliştirilebilir.
- Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini ve öğrenme stillerini belirlemek ve eğitim süreci boyunca takip etmek amacıyla belirli aralıklarla değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri cinsiyet bakımından incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri ile ilişkili olabilecek başka değişkenlere yönelik araştırmaların yapılması literatüre katkı sağlayabilir.
- Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Benzer araştırmaların diğer üniversitelerde ve bölümlerde yapılması öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğrenme stillerine ilişkin kapsamlı bir inceleme sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz Ün, Kamile, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1996.

Açıkgöz Ün, Kamile, **İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bil. Ankara, 1993.

Açıkgöz Ün, Kamile, **Aktif Öğrenme**, 8. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2005.

Altinköprü, Tuncel, **Şahsiyet Analizi**, Hayat Yayınları, İstanbul, 2005.

Arslan, Berna, Babadoğan, Cem, **İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi**, Eurasian Journal of Educational Research, 21, 35-48, 2005.

Aşkar, Petek, Akkoyunlu, Buket, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri,” **Eğitim ve Bilim**, 87 (17): 37-47, 1993.

Atak, Hasan, “On-Maddelik Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması,” **Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi**, doi: 10.4274/npa.y6128, 2013.

Atay, Derin, “Reflections on The Cultural Dimension of Language Teaching,” **Language and Intercultural Communication**, 5 (3, 4), 222-237, 2005.

Atkinson, Rita, Atkinson, Richard C., Smith, E. Edward, Bem, Dary J. ve Hoeksema, Susan Nolen, **Psikolojiye Giriş**, (Çeviren: Y. Alogan), Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2012.

Babadoğan, Cem, “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki” **I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler Kitabı**, Cilt: 3, 1056-1065, Çukurova Üniversitesi, Adana, 1995.

Bacanlı, Hasan, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara, 2002.

Baymur Balkış, Feriha, **Genel Psikoloji**, İnkılâp Kitapevi, İstanbul, 1993.

Begenirbaş, Memduh, **Kişiliğin Öğretme Stilllerine Etkisinde Duygusal Emek ve Tükenmişliğin Aracılık Rolü: Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma**, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, 2013.

Biggs, John, “Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach. Ed.: Robert J. Sternberg ve Li - Fang Zhang. Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles,” **Lawrance Erlbaum Associates**, Mahwah, 2001.

Bilen, Mürüvvet, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, 4. Basım, Özel Yayın, Aydan Web Tesisleri Ankara, 1996.

Bilgin, İbrahim, Bahar, Mehmet, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 1, 19– 38, 2008.

Bilgin, İbrahim, Durmuş, Soner, “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma,” **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3, 2, 381- 400, 2003.

Boydak, Alp, **Öğrenme Stilleri**, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2001.

Burger, Jerry M., **Kişilik/Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri**, (Çeviren: İnan Deniz, Erguvan Sarıoğlu), 2. Baskı, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2017.

Butler, Kathleen Ann, "Learning Styles - Personal Exploration and Practical Applications," **The Learner's Dimension**, Columbia, 1987.

Carducci, Bernardo J, **The Psychology of Personality**, 2nd Edition, London: Wiley-Blackwell, 2009.

Cengizhan, Sibel, "Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi," **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Yıl 2007, Cilt 5, Sayı 3, 377-401.

Cüceloğlu, Doğan, **İnsan ve Davranışı**, Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1998.

Çakır, Recep, Akbaş, Oktay, "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi," **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 13, Sayı 25, Mart 2013, 138 – 159.

Çalışkan, Hasan, **Kubaşık Öğrenme, Sınıfta Demokrasi**, A.Şimşek (Eds.), Ankara: Eğitim-Sen. 2002.

Daco, Pierre, **Çağdaş Psikolojinin Olağanüstü Başarıları**, 1.Baskı, (Çev. O. A. Gürün), İnkılâp ve Aka Yayınları, İstanbul, 1983.

De Bello, Thomas C., "Comparison of Eleven Major Learning Style Models: Variable, Appropriate Populations, Validity of Instrumentation, and The Research Behind Them," **International Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities**, 1990.

Deryakulu, Deniz, **Yapıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi**, A.Şimşek (Eds.), Ankara: Eğitim-Sen. 2002.

Diaz, David P., Ryan B. Carnal, "Students Learning Styles In Two Classes. s: Online Distance Learning and Equivalent On-Campus" **College Teaching**, Vol. 47, No. 4 (Fall, 1999), pp. 130-135.

- Dunn Kenneth, Dunn, Rita, "The Look of Learning Styles," **Early Years** 8, 46-52, March, 1986.
- Engler, Barbara, **Personality Theories**, 8th Ed., Boston: Milflin Harcourt Publishing, 2009.
- Ergür Otkar, Derya, "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19, 234-241, Ankara, 2000.
- Erikson, Erik H., **İnsanın Sekiz Çağı**, Çev: B. Üstün - V. Şar, Birey ve Toplum Yayıncılık, Ankara, 1984.
- Ertekin, Erhan, **Öğrenme ve Öğretme Stilleri Üzerine Bir Çalışma**, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2005.
- Felder, Richard M., "Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education," **J. College Science Teaching**, 23, 5, 1993, 286-290.
- Felder, Richard M., "Matters of Styles," **ASEE Prism**, 6 (4), 18-23 December, 1996, [Online]: <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/LS-Prism.htm>.
- Felder, Richard M., Henriques, Eunice R., "Learning and Teaching Styles in Foreign and Secon Language Education," **Foreing Language Annals**, 28, 1, 1995, 21-31 [Online]: <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/FLAnnals.pdf>.
- Felder, Richard M., Silverman, Linda K., "Learning and Teaching Styles in Engineering Education," **Engineering Education**, 1988.
- Felder, Richard M., Soloman, Barbara A., "Learning Styles and Strategies," [Online]: http://www.uncw.edu/cte/soloman_felder.htm, 1998.

Fraenkel, Jack R., Wallen, Norman E., Hyun, Helen H., **How to Design and Evaluate Research in Education**, New York: McGraw-Hill Education, Humanities/Social Sciences/Languages; 8 edition, 1993.

Given, Barbara K., "Learning Styles; A Synthesized Model. Journal of Accelerated Learning and Teaching," 21, 1996, 11- 44, [Online]: http://www.ialearn.org/files_jalt/jalt_21_1996_1%20&%202.pdf.

Grasha, Anthony F., "A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personel Model, Facilitator and Delegator," **College Teaching**, Vol. 42, No. 4 (Fall, 1994), pp. 142-149.

Güney, Salih, **Davranış Bilimleri**, Nobel Akademik Yayıncılık, 10. Basım, Ankara, 2017.

Güven, Meral, Kürüm, Dilruba, "Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış," **Sosyal Bilimler Dergisi 2006/1**, Eskişehir.

Gürün, O. A., **Psikoloji Sözlüğü**, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 1991.

Güven, Meral, **Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2004.

Hair, Joseph F., Black, William C., Babin, Barry J. ve Anderson, Rolp E., **Multivariate Data Analysis**, Harlow : Pearson Education Limited, 2014.

Hazar, Çetin Murat, "Kişilik ve İletişim Tipleri," **Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, Yıl 2006.

Honey, Peter, Mumford, Alan, **The Manual of Learning Styles**, Maidenhead, McGraw-Hill, 1992.

Jonassen. David H., Grabowski, Barbara L., **Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Journal of Industrial Psychology, 1993.

Jonassen, David H., Grabowski, Barbara L., **Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction**, Lawrence Erlbaum Associates, USA, 1999.

Kaplan, E.J. ve Kies, D.A. **Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First?** Journal of Instructional Psychology, 22(1), 29-34, 1995.

Kaptangil, Kerem, Erenler, Esra, “Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma,” **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 3 Sayı: 1, 55-82, 2014.

Karadeniz, Şirin, Kılıç, Ebru, “Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi,” **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:24, Sayı:3, 2004, 129-146.

Karasar, Niyazi, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004.

Karataş, Erinç, **Bilgisayara Giriş Dersi Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesinin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

Keefe, James W. “Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills” Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, 1990.

Keefe, James W., Ferrell, Barbara G., “Developing a Defensible Learning Style Paradigm,” **Educational Leadership**, 1990.

Keri, Gabe, "Male and Female Collage Students Learning Styles Differ: An Opportunity for Instructional Diversificiation," **College Student Journal**, Cilt 36, Sayı 3, Yıl 2002, 433-442.

Keskin, Kağan H., Yapıcı, Şenay, "Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri," **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Yıl 2008, 20-32.

Kolay, B., **Öğretim Stillerinin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Başarısı Arasındaki İlişki**, Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2008.

Kolb, David Allen, **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1984.

Kuzgun, Yıldız, Deryakulu, Deniz, "Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları," **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, Nobel Yayın Dağıtım, (ss. 1-11). 2004, Ankara.

Küçükahmet, Leyla, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel Yayıncılık, 27. Basım, Ankara, 2017.

Lawrence, M. ve Veronica, M. "Secondary School Teachers and Learning Style Preferences," **Educatioanal Psychology**, 17, 1/2, 1997, 157-177.

Maslow, Abraham H., **İnsan Olmanın Psikolojisi**, Çev. Orhan Gündüz, Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 2001.

McAdams, Dan P., **The person: An Introduction to The Science of Personality Psychology**, (5th Ed.) New Jersey: Wiley Publishers, 2009.

McCare Robert R., Costa, Paul T., **Personality in Adulthood**, New York: The Guilford Press, 2003.

McKeachie, Wilbert James, "Learning Styles Can Become Learning Strategies,"
The National Teaching and Learning Forum, Volume 4, Number 6,
1995.

Okçabol, Rifat, "Türkiye'de Öğretmen Profili Araştırması Ve Öğretmen
Yetiştirmede Yeni Arayışlar" **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 9-11
Eylül 1998, Cilt 1, Selçuk Üniversitesi Yay. Konya.

Olgun, M., **Ortaokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına Göre Öğretim
Stili Tercihlerinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, 2018.

Onur, Bekir, **Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik - Yaşlılık - Ölüm**, İmge Kitapevi,
Ankara, 1995.

Özdemir, Osman, Özdemir, Pınar Güzel, Kadak, Muhammed Tayyib, Nasıroğlu,
Serhat, "Kişilik Gelişimi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar" **Current
Approaches in Psychiatry**, 2012; 4(4):566-589- 4 (4),

Özden, Yüksel, **Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değerler ve Oluşumlar**, Pegem
Yayıncılık Özel Eğitim ve Hizmetleri, Ankara, 1998.

Özer, Ayşe, **İlköğretim İkinci Kademe Özbek Asıllı Afgan Göçmeni Öğrenciler
ile Türk Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı ve
Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.

Özgü, Halis, **Psikoloji Dünyasının Üç Büyükleri: Freud, Adler ve Jung**, (1.Baskı),
Ararat Yayınları, Ankara, 1976.

Peker, Murat, "Kolb Öğrenme Stilleri Modeli," **Milli Eğitim Dergisi**, 157, 2003.

Ryckman, Richard M., **Theories of Personality**, 9th Edition, Belmont C.A.:
Thomson, 2008.

Schommer, Marlene, "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension," **Journal of Educational Psychology**, 82(3), 1990, 498-504.

Senemoğlu, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Spot Matbaacılık, Ankara, 1997.

Stitt-Gohdes, Wanda L., "Business Education Students' Preferred Learning Styles," **Journal of Career and Technical Education**, 18, 1, 2001.

Sünbül, Ali Murat, Akdağ, Hasan ve Turan, Refik, **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II**, 1. Baskı Pegem Yayıncılık, Ankara, 2011.

Şentürk, Fatma, **7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillерinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi**, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi, Balıkesir. 2010.

Şimşek, M. Şerif, Akgemci, Tahir, Çelik, Adnan, **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

Şimşek, Nurettin, "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım," **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 3, (5), 2004, 115-139

Tatar, Erdal, **İkili İşlem Kavramı İle İlgili Öğrenme Güçlüklerinin Belirlenmesi ve 4MAT Yönteminin Başarıya Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, 2006.

Ülgen, Gülten, **Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme**, Bilim Yayınları, Ankara, 1995.

Uzuntiryaki, Esen, Bilgin, İbrahim, Geban, Ömer, 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, Pennsylvania, Pennsylvania, 2003, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).

Veznedaroğlu, R. Levent, Özgür, A. Oytun, “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri,” **İlköğretim – Online**, 4 (2), 1 – 16, 2005 [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yanpar Şahin, Tuğba, “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 1 (2) EDAM, İstanbul, 2001.

Yenilmez, Kürşat, Çakır, Ayşe, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Stilleri,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, Güz 2005, 11, 44, 569-585.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcılar,

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde sınıf öğretmenliği adaylarının kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve kişilik özelliklerinin ve bazı demografik değişkenlerin öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerindeki yordayıcılığını incelemek amacıyla yapılmaktadır. Sizden beklenen görüşlerinizi içtenlikle belirtmenizdir. Kişisel bilgileriniz tamamen saklı tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Bu araştırma konusunda bilgilendirildim. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Evet ()

Hayır ()

Makbule Baş
Kırıkkale Üniversitesi

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

3. Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

4. Medeni Durumunuz: Bekar () İlişkisi Var () Nişanlı/Sözlü ()
Evli ()

5. Branşınız:

EK-2

ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrenme stilleri ölçeği, yaşantınızdaki günlük olaylar ve fikirler karşısında nasıl hareket ettiğinizi, davrandığınızı ve nasıl öğrendiğinizi tarif etmektedir. Aşağıda, 4 ayrı ifadeye sahip 12 cümle bulunmaktadır. Herhangi bir şeyi öğreneceğinizde kendinizi nasıl ha iyi motive edersiniz? Buna göre her bir cümleyi ayrı ayrı puanlandırınız. En son, yeni bir şeyi öğrenirken içinde bulunduğunuz durumu hatırlamaya çalışın. Daha sonra, aşağıda ifadelerin yanlarında verilen boşluklardan yararlanarak; en iyi nasıl öğrendiğinizi gösteren ifadeden başlayarak öğrenmenizle en az ilgili olduğunu düşündüğünüz ifadeye doğru, puanlarınızı “4” ten “1” e azaltarak veriniz. Her bir cümlede, bütün ifadeleri puanlandırıdığınızdan emin olun.

Örnek cümle:

Öğrenirken;

4 Hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım.

1 İzleme ve dinlemeden hoşlanırım.

2 Fikirler hakkında düşünmekten hoşlanırım.

3 Herhangi bir işi yapıyor olmaktan hoşla

1. Öğrenirken;

___ Hislerime göre hareket etmekten hoşlanırım.

___ İzleme ve dinlemeden hoşlanırım.

___ Fikirler hakkında düşünmekten hoşlanırım.

___ Herhangi bir işi yapıyor olmaktan hoşlanırım.

2. En iyi;

___ Öncezilerime ve hislerime güvendiğimde,

___ Dikkatlice dinleyip, izlediğimde,

___ Mantıksal düşünmeme (analitik düşünmeme) güvendiğimde,

___ Başarmak için çok çalıştığımda öğrenirim.

3. Öğrenirken;

___ Çok güçlü hislere ve tepkilere sahibimdir.

___ Çok sessiz ve içime kapanığımdır.

___ Olayların gerekçelerini açığa çıkarmaya çalışırım.

___ Üzerime aldığım işten sorumluyumdur.

4. Öğrenirken;

- Hissederek,
- İzleyerek,
- Düşünerek,
- Yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken;

- Yeni denemelere açığımdır.
- Açıklamalara her yönleri ile bakarım.
- Olayları analiz etmekten ve onları daha basit parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
- Denemelerden hoşlanırım.

6. Öğrenirken;

- Sezgilerine güvenen birisiyim.
- Dikkatlice gözlemleyen birisiyim.
- Mantıksal hareket eden birisiyim.
- Katılımcı birisiyim.

7. En iyi;

- Kişisel ilişkilerden,
- Gözlemlerden,
- Mantıklı teorilerden,
- Deneme ve uygulamalardan öğreniyorum.

8. Öğrenirken;

- Öğrenilenlerle yakından ilgili olduğumu hissederim.
- Uygulamaya geçmeden zamanımı ayarlarım.
- Fikir ve teorilerden hoşlanırım.
- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

9. En iyi;

- Hislerime güvendiğimde,
- Gözlerime güvendiğimde,
- Fikirlerime güvendiğimde,
- Kendi kendime denemeler yaptığımda öğrenirim.

10. Öğrenirken;

- Kabullenici birisiyim.
- İçine kapanık birisiyim.

___ Mantıklı, akli başında birisiyim.

___ Güvenilir birisiyim.

11. Öğrenirken;

___ Yaptığım işe kendimi veririm.

___ Gözlemlemeden hoşlanırım.

___ Değerlendirmeler yaparım.

___ Aktif katılımcı olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi;

___ Yeni düşüncelere açık ve uygulamacı davrandığımda,

___ Dikkatli olduğumda,

___ Fikirleri analiz ettiğimde,

___ Açık fikirli olduğumda öğrenirim.

EK-3

ON-MADDELİ KİŞİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizi tanımlayan ya da tanımlamayan birçok kişilik özelliği bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadenin yanına, o ifadenin size tanımlama düzeyini dikkate alarak, o ifadeye katılıp katılmadığınızı belirtmek için 1 ile 7 arasında bir rakam yazın. İfadelerle size en çok tanımlayan özelliği dikkate alarak, uygun gördüğünüz rakamı yazın.

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| 1 = Tamamen Katılmıyorum | 2 = Kısmen Katılmıyorum |
| 3 = Biraz Katılmıyorum | 4 = Kararsızım |
| 5 = Biraz Katılıyorum | 6 = Kısmen Katılıyorum |
| 7 = Tamamen Katılıyorum | |

1. _____ Dışa dönük, istekli
2. _____ Eleştirel, kavgacı
3. _____ Güvenilir, öz-disiplinli
4. _____ Kaygılı, kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan
5. _____ Yeni yaşantılara açık, karmaşık
6. _____ Çekingen, sessiz
7. _____ Sempatik, sıcak
8. _____ Altüst olmuş, dikkatsiz
9. _____ Sakin, duygusal olarak dengeli
10. _____ Geleneksel, yaratıcı olmayan