

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Öz Düzenleme Becerileri İle Olan İlişkisi

Cem Taşkapı

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim Programları ve Öğretim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Temmuz 2015
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Serhan Çiftçioğlu
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Serdar Erkan
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade _____
2. Doç. Dr. Sıtkıye Kuter _____
3. Doç. Dr. Canan Perkan Zeki _____

ABSTRACT

This study aimed to determine the awareness regarding learning styles and self-regulatory skills of prospective teachers studying in the teacher education programmes of Education Faculty at Eastern Mediterranean University. The study further aimed at determining the relationship (correlation) between the learning styles and self-regulatory skills of the prospective teachers.

The mixed method research design was used in this study where data were collected both quantitatively and qualitatively. The research population consisted of 627 prospective teachers out of which the research sample was formed with 372 prospective teachers enrolled in the Faculty of Education. To collect data regarding prospective teachers' learning styles, Turkish version of Grasha and Reichmann's student learning Styles Scale (GRSLSS) were used. To gather data about prospective teachers' self-regulatory skills, the self-regulatory skills scale developed by Ali Arslan was administered. For the analysis of quantitative data, descriptive statistics, t test, and correlational analysis were used. To determine prospective teachers' consideration of learning styles and self-regulatory skills; semi-structured interviews were also conducted with 20 prospective teachers on voluntary basis.

Qualitative data were analyzed through content analysis method by coding, categorizing and labelling the primary occurring themes in the data. Quantitative data revealed "dependant learning style" as the most preferred learning style of the prospective teachers. Besides, it was found in the study that learning styles of prospective teachers were differed with respect to the gender variable. In this regard;

female prospective teachers were found to have more dependent and participant learning styles compared to male prospective teachers, whereas male prospective teachers were found to possess more collaborative learning style, compared to female prospective teachers. The quantitative data revealed that the freshman year 1 prospective teachers were determined to have more dependant, collaborative and participant learning styles than the senior year 4 prospective teachers.

When self-regulatory skills of the prospective teachers were concerned, it was found that the level of their self - regulatory skills was above average. The self - regulatory skills of the prospective teachers were found to be different with respect to the gender variable. In this regard, self - regulatory skills of female prospective teachers were determined to be higher than the male prospective teachers. In terms of the grade level variable; the analyses revealed that self - regulatory skills of the freshman year 1 prospective teachers were higher than those of the senior year 1 prospective teachers. Furthermore, a significant difference was found between the learning styles of prospective teachers and their self - regulatory skills. A significant correlation in the positive direction was found between the self - regulatory skill of prospective teachers and the collaborative, dependent and participant learning styles. On the other hand, a significant correlation was determined in the negative direction between the self - regulatory skills of prospective teachers and avoidant learning style.

The qualitative data showed that “dependant learning style” was the most preferred learning style of the prospective teachers. They stated that they became motivated in silent settings, learnt better when they had aims and plans to achieve their aims, when learning materials were ready and organized, when they had sufficient amount

of sleep and were in a good morale. In terms of their expectations from the learning setting; they expected more group working to be conducted, interesting topics to be covered, feedback to be given to them by the instructors, the role of a guide to be adopted by the instructors; individual activities to be held and active roles to be adopted by the instructors during instruction. Gathering information by doing research, learning by spending effort; reaching information by doing plans, programmes and studying regularly were among the self - regulatory strategies that prospective teachers employed to learn effectively.

To sum up; it was found that prospective teachers were not fully aware of their learning styles and self - regulatory skills. It was also determined that prospective teachers were not implementing all aspects of their learning styles and self - regulatory skills but only a few of them.

Key Words: Learning Styles, Self - Regulation Skills

ÖZ

Bu araştırma ile Kuzey Kıbrıs'taki Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının kendi öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerileri ile ilgili farkındalıklarının ve bu öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerilerinin, öğretim yaşantılarında ne ölçüde göz önünde bulundurdıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada nicel ve nitel veri birleşiminden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma evrenini Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde kayıtlı olan 627 öğretmen adayı, örneklemini 372 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri hakkında bilgi edinmek için Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış, Grasha ve Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Öz Düzenleme Becerileri ile ilgili bilgi edinmek için Ali Arslan tarafından oluşturulmuş Öz Düzenleme Becerisini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Niceliksel verileri analiz ederken betimsel istatistik, t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini ne düzeyde dikkate aldıklarını belirleyebilmek amacıyla öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan nitel veriler, içerik analizi tekniği ile tematik kodlar esas alınarak yorumlanmıştır.

Nicel araştırma bulguları sonucunda öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri öğrenme stili “bağımlı öğrenme stili” olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre daha bağımlı ve katılımcı

öğrenme stillerine, erkek öğretmen adayları ise kız öğretmen adaylarına kıyasla işbirlikli öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyine bakıldığı zaman 1. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, kız öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla öz düzenlemeleri daha yüksek görülmektedir. Sınıf düzeyinde bakıldığında 1. sınıf öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri, 4. sınıf öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bununla ilgili olarak, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile kaçınan öğrenme stili arasında zıt yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiş, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile işbirlikli, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda; öğretmen adaylarının en fazla benimsedikleri öğrenme stili “bağımlı öğrenme stili” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sessiz ortamda motive oldukları, hedef koyup plan, program yaparak öğrendikleri, materyallerin hazır olmalarının öğrenmelerinde önemli olduğu, yeterli uyku almalarının ve moral durumlarının öğrenmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretim ortamından beklentilerine bakıldığında; grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi, konunun ilgi çekici olması, ilgili öğretim elemanının kendilerine performansları ile ilgili dönütler vermesi, ilgili öğretim elemanının yol gösterici olması, bireysel etkinliklere yer verilmesi ve ilgili öğretim

elemanının etkili ve aktif öğretim yapması olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için uyguladıkları öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerine bakıldığında; araştırma yaparak bilgiye ulaşma, çaba göstererek öğrenme, plan program yaparak bilgiye ulaşma, düzenli günlük çalışarak bilgiye ulaştıkları sonucu elde edilmiştir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının kendi öğrenme stilleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri hakkında tam anlamı ile bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin ve öz düzenleme becerilerinin yalnız bir kısmını öğretimleri esnasında kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, Öz düzenleme becerisi.

Anneme...

ÖNSÖZ

Bu çalışma Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi ve Öz Düzenleme Becerileri İle Olan İlişkisi'ni incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın en başından beri beni sürekli motive eden, samimi ve sıcak desteğini benden esirgemeyen, araştırmama büyük titizlik ve itina gösteren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Canan Perkan Zeki'ye en içten dileklerle şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın istatistikî analizlerinde bana zaman ayıran ve değerli fikirleri ile yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Ali Sıdkı Ağazade'ye ve Yrd. Doç. Dr. Hasan Özder'e teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarımnda benden desteğini esirgemeyen çok kıymetli hocam Doç. Dr. Meral Güven'e, Yrd. Doç. Dr. Selma Akalın'a ve desteği olan tüm arkadaşlarıma teşekkür etmeyi bir borç sayıyorum.

Bu çalışma sürecinde maddi ve manevi desteğini esirgemeyen çok kıymetli aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZ	vi
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLO LİSTESİ	xix
ŞEKİL LİSTESİ	xx
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xxi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Araştırmanın Sayıtları	8
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6 Tanımlar	9
1.6.1 Öğrenme Stili	9
1.6.2 Öz Düzenleme	9
2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR	10
2.1 Öğrenme Stili Kavramı Nasıl Tanımlanmaktadır?.....	10
2.1.1 Öğrenme Stili Boyutları	13
2.1.2 Öğrenme Stili Modelleri	14
2.1.2.1 İşlem Temelli Modeller	15
2.1.2.1.1 Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli	15
2.1.2.1.2 Honey ve Mumford' un Öğreneme Stilleri Modeli ...	18

2.1.2.2 Tercih Temelli Modeller	19
2.1.2.2.1 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	19
2.1.2.2.2 Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	22
2.1.2.3 Sosyal Temelli Modeller	26
2.1.2.3.1 Brandt Öğrenme Stilleri Modeli.....	26
2.1.2.4 Fiziksel Temellere Dayalı Modeller	27
2.1.2.4.1 Grinder ve Bandler Öğrenme Stilleri	27
2.1.2.5 Çevresel ve Öğretimsel Modeller.....	28
2.1.2.5.1 4.MAT Öğrenme Stilleri (Mc Carthy)	28
2.1.2.6 Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stilleri Modeller	30
2.1.2.6.1 Letteri Öğrenme Stilleri Modeli.....	30
2.1.2.6.2 Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	30
2.1.2.6.3 Kefe ve Monk'un Öğrenme Stili Modeli.....	31
2.1.2.7 Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli	32
2.1.2.8 Silver – Hanson Öğrenme Stilleri Modeli.....	35
2.1.2.9 Purcell ve Renzulli' nin Öğrenme Stili Modeli	36
2.1.3 Öz Düzenleme Kavramı	37
2.1.3.1 Öz Düzenleme Kavramının Tarihi Gelişimi	38
2.1.3.2 Öz-Düzenlemeye Yönelik Bakış Açılıarı	39
2.1.3.3 Öz-Düzenlemeli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	39
2.1.3.3.1 Davranışçı Bakış	40
2.1.3.3.2 Fenomenolojik Bakış	40
2.1.3.3.3 Sosyal Bilişsel Yaklaşımı	42
2.1.3.3.4 Bilgiyi İşleme Kuramı	43

2.1.3.3.5 İstemsel Kontrol Yaklaşımı	44
2.1.3.3.6 Sosyal Yapılandırıcılık	44
2.1.3.3.7 Bilişsel Yapılandırıcılık	45
2.1.3.4 Öğrenmede Öz Düzenlemenin Önemi	45
2.1.3.5 Öz-Düzenleme' ye Dayalı Modeller.....	46
2.1.3.5.1 Zimmerman' in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	46
2.1.3.5.2 Pintrich' in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	51
2.1.3.5.3 Boekaerts' in Uygulanabilir Öğrenme Modeli	54
2.1.3.5.4 Borkowski' nin Süreç Odaklı Bilişsel Modeli.....	55
2.1.3.5.5 Winne' nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	56
2.1.3.6 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi.....	58
2.1.3.7 Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikler	58
2.1.3.8 Öz Düzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü.....	59
2.1.3.9 Öz Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması	60
2.1.4 İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	64
2.1.4.1 Öğrenme Stilleri Konusu İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	64
2.1.4.2 Öğrenme Stilleri Konusu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	77
2.1.4.3 Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	81

2.1.4.4 Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili	
Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	88
3 YÖNTEM	94
3.1 Araştırma Modeli	94
3.2 Evren ve Örneklem	95
3.3 Veri Toplama Araçları	97
3.3.1 Nicel Veri toplama Araçları.....	98
3.3.1.1 Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	98
3.3.1.2 Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği.....	99
3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları	100
3.3.2.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	100
3.4 Verilerin Toplanması	101
3.4.1 Nicel Verilerin Toplanma Süreci.....	101
3.4.2 Nitel Verilerin Toplanma Süreci.....	102
3.5 Verilerin Analizi	102
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	102
3.5.2 Nitel Verilerin Analizi.....	103
4 BULGULAR	105
4.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Dağılımı	105
4.1.1 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt	
Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	106
4.1.2 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt	
Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	108
4.1.3 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt	
Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	109

4.1.4 Sınıf Düzeyine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular.....	110
4.2 Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerisi Betimsel İstatistikleri.....	112
4.2.1 Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	112
4.2.2 Sınıf Düzeyine Göre Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	113
4.3 Öğrenme Stilleri İle Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Örneklem Genelinde Korelasyon Analizi Sonuçları.....	114
4.3.1 Öğrenme Stilleri Alt Boyutları İle Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Örneklem Genelinde Korelasyon Analizi Sonuçları.....	115
4.4 DAÜ Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öz Düzenleme Becerilerinin Farkındalığı.....	116
4.4.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle İlgili Görüşleri.....	117
4.4.1.1 Bağımlı Öğrenme Stili İle İlgili Görüşleri.....	117
4.4.1.2 Bağımsız Öğrenme Stili İle İlgili Görüşleri.....	118
4.4.1.3 İşbirlikli Öğrenme Stili İle İlgili Görüşleri.....	118
4.4.1.4 Katılımcı Öğrenme Stili İle İlgili Görüşleri.....	119
4.4.2 Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmeleri İçin Kendi Uyguladıkları ve Uygulamasını İstedikleri Stratejiler.....	120
4.4.2.1 Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmeleri İçin Kendi Uyguladıkları Stratejiler.....	121
4.4.2.1.1 Sessiz Ortam Oluşturarak Motive Olmak.....	121
4.4.2.1.2 Hedefler Koyup Plan Program Yapmak.....	122
4.4.2.1.3 Materyaller ve Kaynakların Hazır Olması, Çevrenin Temiz Olması.....	123

4.4.2.1.4 Yeterli Uykunun Alınmış Olması.....	124
4.4.2.1.5 Moral Durumu.....	124
4.4.3 Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmeleri İçin Öğrenme Ortamında Bekledikleri Stratejiler.....	125
4.4.3.1 Grup Çalışmalarına Sıklıkla Yer Verilmesi.....	125
4.4.3.2 Konunun İlgi Çekici Olması.....	126
4.4.3.3 İlgili Öğretim Elemanının Kendi Performansları İle İlgili Dönütler Vermesi.....	127
4.4.3.4 İlgili Öğretim Elemanının Yol Gösterici Olması.....	128
4.4.3.5 Bireysel Etkinliklere Yer Verilmesi.....	128
4.4.3.6 İlgili Öğretim Elemanının Etkili ve Aktif Öğretim Yapması...129	
4.4.4 DAÜ Eğitim Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Görüşleri.....	130
4.4.4.1 Araştırma Yapararak Bilgiye Ulaşma.....	131
4.4.4.2 Çaba Göstererek Öğrenme.....	132
4.4.4.2.1 Konu Üzerinde Derinlemesine Düşünerek Çabalamak.....	132
4.4.4.2.2 Alternatif Yollar Bulmak İçin Çabalamak.....	133
4.4.4.2.3 Üstüne Giderek Çabalamak.....	134
4.4.4.2.4 Daha Çok Okuyarak Çabalamak.....	134
4.4.4.3 Plan Program Yapararak Bilgiye Ulaşma.....	134
4.4.4.4 Düzenli ve Günlük Çalışarak Bilgiye Ulaşma.....	135
5 SONUÇ VE ÖNERİLER	136
5.1 Çalışmanın Özeti.....	136
5.2 Sonuçlar	137

5.2.1 Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	137
5.2.1.1 Araştırmanın 1. Alt Probleminin a Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	138
5.2.1.2 Araştırmanın 1. Alt Probleminin b Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	139
5.2.2 Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	139
5.2.3 Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	140
5.2.4 Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	141
5.2.4.1 Araştırmanın 4. Alt Probleminin a Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	142
5.2.4.2 Araştırmanın 4. Ana Probleminin b Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	143
5.2.5 Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	143
5.2.6 Araştırmanın Nitel Çalışmasının 1. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	146
5.2.7 Araştırmanın Nitel Çalışmasının 2. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	147
5.2.8 Araştırmanın Nitel Çalışmasının 3. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	149
5.2.9 Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilerek Yorumlanması	150
5.3 Öneriler	152
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	152
5.3.2 Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	152
KAYNAKLAR	154
EKLER.....	189

Ek 1: Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (Türkçe Sürümü).....	192
Ek 2: Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği.....	196
Ek 3: Onay Formu.....	198
Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	199
Ek 5: Tez İçin Alınan İzinler.....	200
Ek 6: Tematik Kodlamalar.....	204

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Tennat'ın Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	15
Tablo 2.2: Zayıf ve Yetenekli Öğrencilerin Öz Düzenleme Aşamaları.....	50
Tablo 2.3: Pintrich'in Öz Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları.....	51
Tablo 3.1: Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	96
Tablo 3.2: Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bu Boyutlarda Yer Alan Maddeler.....	99
Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının ÖSÖ Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı.....	105
Tablo 4.2: Cinsiyete Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Dağılımı.....	107
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Dağılımları.....	108
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular.....	109
Tablo 4.5: Sınıf Düzeyine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.6: Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	112
Tablo 4.7: Cinsiyete Göre ÖDBÖ'ne İlişkin Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 4.8: Sınıfa Göre ÖDBÖ'ne İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 4.9: Öğrenme Stilleri İle Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Örneklem Genelinde Korelasyon Sonuçları.....	114
Tablo 4.10: ÖSÖ Alt Boyutları İle ÖDBÖ'ne İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Curry Soğan Modeli.....	14
Şekil 2.2: Kolb Öğrenme Stilleri Modeli.....	16
Şekil 2.3: Dunn ve Dunn Öğrenme Elementleri.....	21
Şekil 2.4: Mc Carty 4 MAT Öğrenme Boyutları	30
Şekil 2.5: Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli.....	34
Şekil 2.6: Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Yapısı.....	42
Şekil 2.7: Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli.....	46

KISALTMALAR

DAÜ	.....	Doğu Akdeniz Üniversitesi
ÖSÖ	.....	Öğrenme Stilleri Ölçeği
ÖDBÖ	.....	Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği
Min	.....	Minimum
Max	.....	Maksimum
SS	.....	Standart Sapma

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Eğitsel uygulamaların, öğrenen bireylerin bireysel özelliklerine duyarlı olarak gerçekleştirilmesi, günümüz yaklaşımlarının önem verdiği konulardan birisidir. Son yıllarda eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların çoğu, öğrenen bireylerin bireysel farklılıklarını göz önüne alınarak öğrenmelerini ve onların öğrenme ortamlarını iyileştirme amacı taşımaktadır (Genç ve Koacaarslan, 2013). Eğitimin en önemli amaçlarından biri, özerk öğrenme becerisi kazanan ve eğitim süreçlerine katılan, özgüveni gelişmiş, bir başka deyişle kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmada bireyin, kendisinin yön verdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktardığı öz düzenleme becerisi büyük önem taşımaktadır (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012). Yapılan araştırmalar da öz-düzenlemeli öğrenmenin, öğrenme başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2013).

Düşünme bakımından ele alındığında, nasıl düşünmemiz gerektiğinin önemi ortaya çıkmakta ve bu bakış açısı, yansıtıcı düşünme (Öz yansıtma) kavramını ortaya koymaktadır (Güven ve Kürüm, 2008). Bireylerin yaşanan sürece uyum sağlayabilmeleri bu sebeple önemlidir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının önem arz ettiği günümüz eğitim anlayışında öğrencilerden, bilimsel yollar ile bilgiyi elde

etmeleri, elde ettikleri bilgileri sentezleyip kullanabilmeleri beklenmektedir. Bireylerin bu beklentilere cevap verebilmesi için nasıl öğrendiklerinin bilincinde olmaları gerekmektedir (Tunçer ve Güven, 2007). Bireylerin eğitim öğretim hayatındaki gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ve yeni bilgileri elde edebilmeleri bu sebeple önemlidir. Aynı sınıf ortamında yetişen öğrencilerin başarılarının benzerlik taşıması, öğrenmede dışsal etmenlerin ve kişiye ait özelliklerin önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenmede farklılıklara sebep olan unsurlara bakıldığında, öğrenme stillerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Kolb'e göre öğrenme stili, bilgiyi anlama ve sentezlemede bireysel olarak seçilen yöntem biçiminde tanımlanmaktadır. Bir kişinin öğrenme stilini belirleyen, kişinin bilişsel, psikolojik ve fizyolojik yapısı ve çevresiyle olan etkileşimidir. Bireysel farklılıklar açısından bakıldığında iyi veya kötü öğrenme stiline olmadığı ifade edilebilir. Dikkat edilmesi gereken o bireyin öğreneceği stille öğrenmesine yardımcı olmaktır (Çelik ve Şahin, 2011). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretmenlere kolaylık sağlaması açısından önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmaları, öğrencilerdeki bireysel özellikleri anlamaları açısından ve verimli öğrenme ortamları oluşturmaları açısından önemli bir unsurdur. Öğretmenlerden, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak eğitim öğretim ortamı oluşturmaları beklenmektedir (Peker ve Aydın, 2003). Günümüzde gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, hızlı ve yaratıcı düşünen ve nasıl bilgiye ulaşacağını öğrenmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Umay, 2004).

Araştırmalar öğrencilerin genellikle öğrenme sürecinde problemler yaşadıklarını, bazı öğrencilerin çok çalışıp başarılı olamadıklarını, bazı öğrencilerin de çok kısa sürede çalışarak başarıyı elde ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin

etkili öğrenme stratejilerini ne zaman, nerede, ne kadar, ve nasıl kullanılacağını bilmesi önemlidir (Çiltaş,2011). Hem ortaöğrenim hem de yükseköğrenimde öğrencilerin ne öğreneceklerinden çok, nasıl öğrenecekleri, öğrenmeyi öğrenme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri üzerinde durulmaktadır.

Boekaerts (1999) öz düzenleme becerisi ile öğrenme stili arasında bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Renzulli vd. (2002)'ye göre öğrenme stillerine uygun öğretim ortamlarında ders gören öğrencilerin, öz düzenleme becerileri olumlu yönde gelişmektedir. Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kazanmaları ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini etkili kullanmaları, öğrenme stillerinin bir parçası olduğundan bu konu araştırılmaya değer görülmektedir (Üstün, 2012).

Bu bağlamda öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etme öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemede etkili bir değişken olacağından önem teşkil etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların, öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak, öğrenme sürecinde bunların nasıl daha etkili kullanılabilceği konusunda ilgililere yardımcı olacağı umulmaktadır. Diğer bir ifade ile hangi öğrenme stiline sahip bireyin öz düzenleme becerisini kullanmasının daha etkili olabileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olabilecektir. Böylece bireylerin öz düzenleme becerisini kullanmada öğrenmeyi öğrenme konusunda daha yeterli duruma gelmelerine faydalı olacaktır.

Bu araştırmanın amacı sadece öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek değil; öğretmen adaylarının hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını tespit etmek; öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit

edip, öğretmen adaylarının durumunu ortaya koyarak, gerekli önlemleri alabilmektir.

Eğitimin amacı temel becerilerin ve olgusal bilgilerin kazandırılmasından, üst düzey düşünme ve performans becerilerinin geliştirilmesine bir dönüşüm geçirmekte ve bununla birlikte toplumun öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesine ilişkin algıları da değişmektedir. (Darling-Hammond, Wise and Klein,1999). Artık öğretmenden ders kitaplarında sunulan bilgileri olabildiğince hızlı bir biçimde öğrenciye aktarmaktan daha fazlasını yapması beklenmektedir. Çoğunlukla öğretmenler için alan bilgisinin daha önemli olduğu düşünülür. Ancak araştırma bulguları, öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bilginin öğrenci başarısını alan bilgisinden daha çok etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin herhangi bir alanda öğretme ve öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (World Bank, 2005). Buradan hareketle, 21. yüzyıl öğretmen yeterlilikleri öğretmen adaylarının sürekli öğrenen, kendi gelişimini gözlemleyebilen, eleştirebilen ve geliştirebilen nitelikte olması gerektiği görüşünü savunmaktadır (TED, 2009). Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim programlarına tabi tutulan öğretmen adaylarının, en az öğretme becerileri kadar öğrenme becerileri de önem kazanmaktadır. Öğretmenin öğretme öğrenme konusunda son gelişmeleri izlemesi ve öğrenme öğretme durumlarını tasarlamada bu bilgileri etkili biçimde kullanması gerekir. Bu noktada öğretmen adaylarının öğretme stilleri kadar kendi öğrenme stillerinde tespit edip geliştirebilmesi önem teşkil etmektedir. 21. yüzyıl bilgi çağı olduğundan ve bilgi sürekli değişim gösterdiğinden, öğretmen adaylarının bu değişimi kendi alanlarında takip edebilmeleri için öğrenme stilleri kadar öz düzenleme becerilerinin de geliştirilebilmesi gerekmektedir.

Avrupa Konseyi 26 Ekim 2007 tarihinde öğretmen eğitimi ve yeterlilikleri konusunda aldığı kararlara göre; öğretmenlerin kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenici haline gelmesi beklenmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yapılan geniş çaptaki bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin belirlenmesi önemli bir faktör olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda DAÜ Eğitim fakültesine bağlı öğretmenlik programlarında yetiştirilmekte olan öğretmen adaylarının öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini tespit etmek problem durumunun temelini oluşturmaktadır.

Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçların sonra gerçekleştirilebilecek çalışmalara ışık tutmasını sağlaması öz düzenleme ve öğrenme stilleri kavramlarının birlikte kullanılmasına yardımcı olması beklenmektedir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğrenme stili ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki araştırılmaya değerdir. Araştırmanın Doğu Akdeniz Üniversitesinde yapılacak olması, KKTC’de bu konu ile ilgili yapılan ilk araştırma olması itibari ile önem arz etmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerilerini belirleyerek, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu genel amaçtan yola çıkılarak araştırmada aşağıda ki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ) Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adayları, hangi öğrenme stillerine sahiptirler?

- a) DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğrenme stilleri dağılımı nedir?
- b) DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının sınıfa göre öğrenme stilleri dağılımı nedir?
2. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının öğrenme stilleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
- a) DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Nitel çalışmada amaç doğrultusunda aşağıda ki sorulara yanıt aranmıştır:

1. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının öğrenme stilleri nelerdir?
2. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için uyguladıkları öz düzenleme becerileri nelerdir?
3. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için uyguladıkları ve uygulanmasını istedikleri stratejiler nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın önemi DAÜ Eğitim Fakültesinde yetiştirilen öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin neler olduğunun farkına varmak; öğretmen adaylarının en etkili öğrenme stillerini geliştirmelerinde eğitim programlarına ve öğrenme öğretme etkinliklerine katkı koymaktır.

Eğitim öğretimde kullanılan uygulamalar bazı öğrenciler için avantaj, bazı öğrenciler için dezavantaj oluşturabilmektedir (Çelik, Şahin, 2011). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğretmen adaylarının ileriki öğretim yaşamlarında nasıl bir yöntemi kullanmaları gerektiği konusunda yol gösterici olabilir (Akkoyunlu, 1995). Hatta öğrenme stillerinin özelliklerini bilen öğretmen adayı ileride öğrencilerin stillerine uygun ders tasarımları geliştirebilir. Çünkü öğrencileri şekillendirecek olan öğretmenlerdir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, öz düzenleme becerilerini geliştirme ve öğrenmeyi öğrenme konusunda öğrenci ve öğretmenlerin daha yeterli duruma gelmelerine katkıda bulunacaktır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirleme; öğretmen adaylarının öz düzenleme

becerilerini geliştirmeye yönelik önlemlerin alınmasına ve gerekli çalışmaların yapılmasına olanak sağlaması bakımından önem oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın öğretmen adayları üzerinde yürütülmesi önemlilik taşımaktadır. Doğu Akdeniz Üniversitesinde olması, KKTC Yüksek Öğrenimde öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan ilk araştırma olması bakımından da önem arz etmektedir.

1.4 ARAşTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, uygulanan Öğrenme Stilleri Ölçeği sorularını kendi öğrenme stillerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, uygulanan Öz Düzenleme Becerisini Belirleme Ölçeği sorularını kendi öz düzenleme becerilerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını kendi öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2014-2015 öğretim yılında birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 372 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
2. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği programında ki öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

1.6.1 Öğrenme stili

Öğrenme stili, öğrenen bireyin bilgiye ulaşma sürecindeki kabiliyeti ile öğrenme yaşantılarını bir araya getirmesidir (Grasha,1996; Akt: Akdeniz,2007).

1.6.2 Öz Düzenleme

Öz-düzenleme (Self-regulation): Bireyin bir amacı elde etmek için kendi düşünce, duygu ve hareketlerine yön vermesidir (Zimmerman, 2002).

Bölüm 2

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde öğrenme stili ve öz düzenleme kavramları tanımlanmaktadır. Öğrenme stilleri modellerine değinilerek ardından öz düzenlemeli öğrenmenin kavramsal temelleri ve öz düzenlemeye dayalı modellere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenme stilleri ve öz düzenleme kavramları ile ilgili öne çıkan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Öğrenme Stilleri Kavramı Nasıl Tanımlanmaktadır?

Kolb ve Kolb (2005) öğrenme stilini, bilgiyi kavramada bireysel olarak seçilen yol ya da yöntem olarak ifade etmektedirler. Öğrenme stili öğrencinin bireysel farklılıkları ve seçimleri ile ilgilidir. Her öğrenen bireyin kendine özgü öğrenme şekli ve yöntemi vardır. Öğrenen bireylerin öğrenirken tercih ettiği stratejiler farklıdır. Öğrenme stili, kişinin bilgiyi nasıl algıladığını, nasıl kayıt altına aldığını ve kullandığını gösterir.

Öğrenme stili kavramının ilk kullanımına bakıldığında; 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanıldığı görülmektedir. 1980'li yıllardan sonra öğrenme stili ile ilgili araştırmalarda artış gözlenmektedir (Babadoğan, 1995: 1058, Akt; Güven, 2004: 14-15).

Kolb öğrenme stilini kişinin, bilginin algılanması ve yorumlanması sürecinde benimsediği yöntemler şeklinde tanımlamaktadır (Jonassen ve Grabowski, 1999:

249). Başka bir ifade ile Kolb, öğrenme stilini, bireyin kabiliyetlerini kullanmada ki seçimi ile açıklamaktadır (Ülgen, 1996: 35).

Kolb, bireyin öğrenme stillerini dört tür olarak açıklamaktadır. Bunlar; ayırt edici, dönüştürücü, uyum sağlayıcı ve özümleyici öğrenme stilleridir (Torrance ve Rockenstein,1988: 276).

Pask (1976), öğrenme stili kavramını, öğrenenin öğrenme ortamında bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik seçimleri şeklinde tanımlamaktadır.

Öğrenme stili konusunda model geliştiren araştırmacılardan Honey ve Mumford, öğrenme stilini açıklarken, kişinin öğrenme faaliyetlerini ele almıştır. Araştırmacılar, öğrenen özelliklerini öğrenme tercihleri açısından dört grupta incelemiştir. Bunlar; eylemci, düşünen, kuramcı ve yararcı şeklinde sıralamaktadır (Ülgen,1995: 38).

Dunn ve Dunn'a (1986, Akt; Ülgen, 1995: 35) göre, her bireyin kendine has öğrenme stili vardır. Öğrenme stilini, her bir öğrenenin bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, kullandıkları kendilerine ait yollar olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stili Dunn ve Dunn'a göre öğrenen bireye ait fiziksel ve fizyolojik özelliklerini belirleyen bireysel özellikleridir (Dunn ve Dunn,1993a).

Grasha (1996), öğrenme stilini, öğrenenin bilgiyi alma ve algılama aşamasındaki kabiliyeti ve öğrenme sürecindeki tecrübelerinin birleştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Diaz ve Ryan, 1999: 130).

Keefe (1990: 60) öğrenme stilini, öğrenenin bir bilgiyi hangi yöntemle öğrendiğini, algıladığını, eğitim ortamlarında nasıl etkileşimde bulunduğunu gösteren bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik eylemleri şeklinde ifade etmektedir.

Gregorc, öğrenme stilini, bilişsel özelliklerin göstergesi olan gözlenebilen davranış özelliği ve durumu olarak ifade etmektedir (Açıkgöz, 1996: 53).

Özer'e (1998) göre her bireyin öğrenme stili değişiktir. Bireyin hem stili hem de öğrenme stili kendine özgüdür (Gagne ve Briggs, 1979: 74). Kişilerin öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre ve akademik başarısına ve bilgiyi anlamlandırma aşamasındaki tercihlere kıyasla çeşitlilik gösterebilmektedir (Shaughnessy, 1998: 1; Özer,1998: 151). Bu sebeple öğrenme stili iyi ya da kötü olarak adlandırılmaz, sadece farklı öğrenme stili olduğu söylenebilir (Strenberg, 1994: 40). Shunk'a (2004: 267) göre öğrenme stilleri bilgiye ulaşma aşamasında alışkanlık haline gelmiş yollar olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin bir bilgiyi öğrenirken, tercih ettiği ortam ve bilgiyi işleme şekli öğrenme stilini belirler. Birçok araştırmacı öğrenme stillerini farklı tanımlamasına karşın, öğrenme stillerini betimlerken; bireyin, öğrenirken hangi yöntemleri kullanacağını belirleyen etmenin, kişinin kendine has ve kendiliğinden oluşan özellikler doğrultusunda meydana geldiği fikrinde birleşmektedir (Altun, 2005).

Her bireyin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri aynı değildir ve bireye özgüdür. Bu bağlamda hiçbir öğrenme stili bir diğerine göre üstünlük taşımamaktadır (Gallowey ve Laborca,1990).

2.1.1 Öğrenme Stili Boyutları

1940'lı yıllardan bu zamana kadar bilişsel stil kavramının önde gelen araştırmacıları, bireysel öğrenme çeşitliliklerini tanımlamaya çalışmışlardır. Öğrenme stili, bilişsel stil kavramı ile kıyaslandığında daha nesnel bir yapıyı ifade etmektedir. Öğrenme stili psikolojik etmenlerin oluşumudur ve bu oluşumu meydana getiren fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutlar Cornet (1983) tarafından aşağıda ifade edildiği gibi açıklanmıştır (Bilgin ve Durmuş, 2003: 384; Erkan,1996: 6):

1. Bilişsel boyut: Bilgiyi; algılama, sentezleme, kayıt altına alma ve kodları çözümlene biçimi,

2. Duyuşsal boyut: Günü, odaklanma, ilgi duyulan şeyler, risk alabilme, sebat gösterme, sorumluluk alma ve yaşamdan hoşlanma vb. bölümlerle ilgili kişisel nitelikleri ve heyecan durumlarını,

3. Fiziksel boyut: Görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili, fiziksel faktörler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma esnasında yiyecek gereksinimi ve gün içinde en iyi öğrendiği saat, şeklinde belirtilmiştir.

Smith (2001:285)'e göre öğrenme stilleri üzerinde kategorize etmede önemli adım Curry'nin çalışması olmuştur. Curry (1990) oluşturduğu sınıflandırmada ki boyutları "soğan modeli" ile betimlemeye çalışmıştır. Soğan Modelinde içten dışa doğru; kişilik, bilgiyi işleme, sosyal etkileşim ve öğretimsel tercihleri içermektedir.

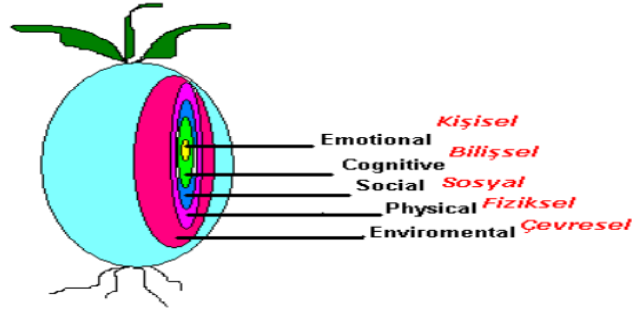
a) Kişilik: Modelin en merkezinde bulunan boyuttur. Bilgiye ulaşmada bireysel farklılıkların etkisinin ele alındığı boyuttur.

b) Bilgiyi İşleme: Bilgiyi özümsemede kişinin seçtiği zihinsel yaklaşımları belirleyen boyuttur.

c) Sosyal Etkileşim: Öğrenenlerin sınıf içinde nasıl etkileşimde bulunduğunu inceleyen boyuttur.

d) Öğretimsel Tercih: Öğrenenin tercih ettiği çevresel etmenleri kapsayan boyuttur ve modelin en dışta kalan boyuttur.

Öğretimsel tercih boyutu fiziksel ve çevresel boyutlar olarak ikiye ayrılır, bu boyutlar soğan modeli üzerinde gözlemlenebilir (Curry, 1990: 50).



Şekil 2.1: Curry Soğan Modeli (Curry, 1990:50)

2.1.2 Öğrenme Stili Modelleri

Birçok öğrenme stili modeli vardır. Bunun sebebi Curry' nin soğan modelinde de görüldüğü üzere öğrenme stili kavramının farklı boyutları bulunan ve karmaşık yapıya sahip bir kavram olmasıdır. Öğrenme stili kavramının farklı boyutlarını ele alan birçok araştırmacı, birbirinden farklı öğrenme stilleri modelleri geliştirmişlerdir. Öğrenme stilleri modelleri ile ilgili sınıflamalar da bulunmaktadır. Bunlardan biri de Tennat'ın öğrenme stilleri sınıflamasıdır. Tennat, modelleri bazı özellikleri temel olarak aşağıdaki gruplara ayırmıştır.

Tablo 2.1: Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Günaydın, 2011:51)

İşlem Temelli Öğrenme Stili Modeller	Tercih Temelli Öğrenme Stili Modeller	Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modeller
Kolb	Dunn ve Dunn	Kefe ve Monk
Honey Mumford	Grasha ve Reichmann	Letter
Entwhistle	Jonassen ve Grabowski	Reinert
Biggs		Hill
Shemeck		Ramirez ve Castenada

2.1.2.1 İşlem Temelli Öğrenme Stili Modeller

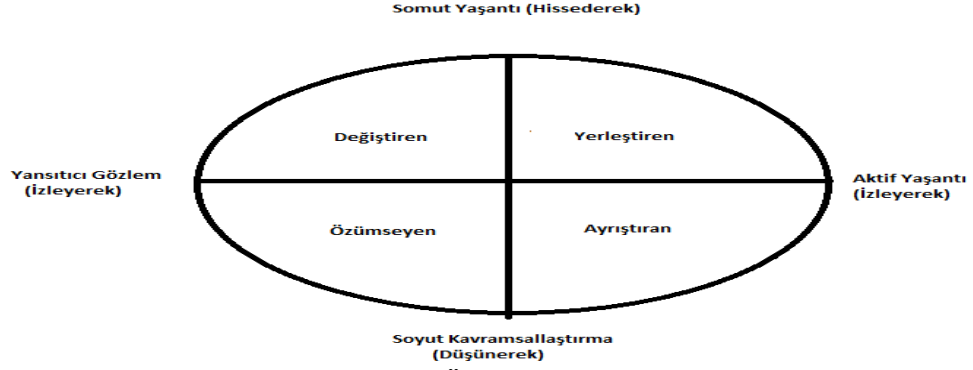
2.1.2.1.1 Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stili modelini, Yaşantısal Öğrenme Kuramı içinde ele alarak geliştiren Kolb, Yaşantısal Öğrenme Kuramını oluşturan etmenlerin, öğrenmenin; yaşantı, biliş, algı ve davranışların tümünden oluştuğunu savunmaktadır (Kolb,1984).

Bu model, çeşitli kuramlara dayanmaktadır. Özümseme ve yerleştirme J. Piaget'nin Bilişsel Öğrenme Kuramında yer alırken, ayrıştırma ve değiştirme ise Guilford'un zeka yapısı modelinde bulunan yaratıcılığın iki esas sürecinde yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37-38).

Kolb Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı olarak dört öğrenme boyutunu ele almaktadır. Bu boyutlar; Somut Yaşantı (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem

(Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization) ve Aktif Yaşantı (Active Experience)'dir.



Şekil 2.2: Kolb (1984)'un Öğrenme Stili Modeli (Altun,2005:47)

1.Somut Yaşantı (Concrete Experience): Bu boyutta yer alan bireyler, bireysel yaşantıların kişiler arası etkileşime ve hislere karşı duyarlılığa önem verirler (Kolb,1984; Ergür,1998). Mevcut problemler ile ilgili kuramlar ve genellemeler yaparak, problemi durumlar içinde algırlarlar (Kolb,1984, Akt; Oral, 2003: 421).

2. Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation): Bu boyutta yer alan bireyler, karar vermeden önce olguları dikkatlice izlemekte, anlamı araştırmada izleme ve dinlemeye ağırlık vermektedir (Kolb,1984; Oral,2003:421).

3. Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization): Bu boyutta yer alan bireyler mantık süreçlerini kullanma ve kavramlar ile düşünmeyi tercih etmektedirler. Bu boyutta yer alan bireyler sistematik plan yapma konusunda başarılıdırlar (Kolb,1984, Akt; Ergür, 2000: 42-48).

4. Aktif Yaşantı (Active Experience): Bu boyutta yer alan bireyler, çevrelerini etkileme, durumları kendi lehlerine çevirmede başarılıdırlar. Bu boyuta giren

bireyler, pratik uygulamalar yapmayı tercih etmektedirler (Kolb,1984, Akt; Ergür,2000: 42-48).

Kolb'un öğrenme stili modeli döngüsel bir özellik taşımaktadır ve birey için dört öğrenme boyutundan biri öncelik kazanmaktadır. Dört öğrenme boyutu ile ilgili, dört öğrenme stili bulunmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 37; Ekinci, 2003: 47).

Bunlar:

- Somut Yaşantı boyutu hissederek öğrenme stilini,
- Yansıtıcı Gözlem boyutu, izleyerek öğrenme stilini,
- Soyut Kavramsallaştırma boyutu, düşünerek öğrenme stilini,
- Aktif Yaşantı boyutu, yaparak öğrenme stilini kapsamaktadır.

Bir bireyin öğrenme stili bu dört temelin birleşiminden oluşmaktadır. Bu öğrenme stilleri 'ayrıştıran (converger)', 'değiştiren (diverger)', 'özümseyen (assimilator)', 'yerleştiren (accomodator)'dir (Aşkar ve Akkoyunlu,1993).

Ayrıştıran (Converger): Bu stil soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutlarının birleşiminden oluşmaktadır. Bu stile sahip bireyler, mantıksal sorun çözme, karar verme, düşüncelerin analizi ve sistemli plan yapma özelliklerine sahiptirler. Bu stildeki bireyler için yaparak yaşayarak öğrenme önemlidir (Kılıç, 2002:5).

Değiştiren (Diverger): Bu stil somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem boyutlarından oluşmaktadır. Bu stildeki bireyler, olayları revize etme, ilişkileri ve parçaları birleştirme özelliğine sahiptirler. Bu stildeki bireyler sabırlı, realisttir ve dikkatli yargıda bulunurlar (Kılıç, 2002:5).

Özümseyen (Assimilator): Bu stil soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem boyutlarından oluşmaktadır. Bu stildeki bireylerin en önemli özelliği kavramsal modeller yaratmaktadır. Bu bireyler öğrenirken, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar (Kılıç, 2002:5).

Yerleştiren (Accomodator): Bu stil somut yaşantı ve aktif yaşantı boyutlarını içermektedir. Bu stildeki bireyler, yaparak ve hissederek öğrenmektedirler. Planlama yapmak bu stile sahip bireylerin baskın tercihleridir (Kılıç, 2002:5).

2.1.2.1.2 Honey ve Mumford'un Öğrenme Tercihleri Modeli

Honey ve Mumford öğrenme stillerini 1992 yılında eylemci, kuramcı, yararcı ve düşünen olarak dört başlıkta ele almıştır (Watkins ve diğerleri, 2000:59-93; Sadler,1997: 53; Riding ve Rayner, 1998: 57-58; Reece ve Walker,1997: 132; Ülgen,1995: 38-39).

Eylemci: Bu öğrenme stiline sahip bireyler genellikle sezgisel düşünme gücü ile karar veren ve yeni deneyimlerden hoşlanan bireylerdir. Grup çalışmalarına önem vermektedirler. Yönetilmekten hoşlanmazlar. Beyin fırtınası ve rol oynama tekniğini daha çok kullanmaktadırlar.

Düşünen: Bu stile sahip bireyler, eyleme geçmeden önce durup düşünürler. Sessiz yapıya sahip olan bu bireyler, düşüncelerini karşı tarafa aktarırken zorluk yaşarlar.

Kuramcı: Bu stildeki bireyler düşüncelere, mantığa, genellemeye ve planlamaya önem vermektedirler. Analiz ve sentez yapmaktan hoşlanırlar. Not almaya ve analitik çalışma gerçekleştirmeye önem vermektedirler.

Yarararı: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrendiklerini uygulama olanakları buldukları zaman öğrenmektedirler. Grup çalışmalarından, tartışmaktan ve risk almaktan hoşlanmaktadırlar.

2.1.2.2 Tercih Temelli Öğrenme Stili Modeller

2.1.2.2.1 Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn Öğrenme stillerini biyolojik ve gelişim tabanlı bireysel özellikler olarak tanımlamaktadırlar (Dunn ve diğerleri, 2001). Dunn ve Dunn okulda başarı gösteremeyen öğrencilerin öğrenme stillerini araştırmışlar ve araştırma aşamasında öğrenme stilleri modelini geliştirmişlerdir. Modelin Çıkış noktaları:

- a) Bireylerin çoğu öğrenebilir,
- b) Öğrenme stillerine göre çevresel etmenler düzenlenebilir,
- c) Her bireyin öğrenme yeteneği vardır ve birbirinden farklıdır,
- d) Her bireyin öğrenme stili vardır ve ölçülebilir,
- e) Öğrenenlerin öğrenme kapasitelerini geliştirmek için, bireyin öğrenme stillerine göre düzenlemeler yapılabilir,
- f) Öğretmenler, öğrenme stillerini öğretimleri esnasında kullanabilir sayıltılarından oluşmaktadır.

Dunn ve Dunn'ın (1993a) Öğrenme Stili Modeli, öğrenenlerin uyaranlara verdiği cevaplara dayanmaktadır. Dunn ve Dunn öğrenme stillerini kişilerin biyolojik, bireysel özelliklerin gelişimini dikkate alarak belirlemiştir (Riding ve Rayner,1997: 6). Dunn ve Dunn öğrenenlerin öğrenme sırasında tercihlerini dört alanda ele almaktadır. Bu dört alanın her birinin alt boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999: 263-265; Özer,1998: 151-152; Ülgen,1995:36-38):

- ⊗ Çevresel Koşullar
- ⊗ Duyuşsal Özellikler
- ⊗ Sosyal Tercihler
- ⊗ Fiziksel Özellikler.

Çevresel Koşullar: Dört temel alt boyutta ele alınmaktadır. Bunlar, ortam, ses, ışık, ısı durumu ile ilgili faktörlerdir. Bunların alt etmenleri:

Ses Düzeyi: Sesli, sessiz çalışma ortamı

Işık Durumu: Parlak, loş ışıklı çalışma ortamı

Isı Durumu: Serin ve sıcak çevre

Mekân: Düzenli, düzensiz çalışma ortamı, kütüphane ve ev ortamı vb.

Duyuşsal Özellikler: Öğrenenlerin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmadaki süreklilik, öğrenme sorumluluğu, öğrenmede yapılanmışlık ile ilgili koşullardır. Bunların alt etmenleri:

Güdülenme: Güdülenmiş ve güdülenmemiş olma

Sorumluluk: Sorumlu ve sorumsuz olma, uyum sağlama ve uyum sağlamama

Süreklilik: Çalışmada sürekli olma, sürekli olmama

Öğrenmede Yapılanmışlık: Belli yönlendirmeleri tercih etme, kendi kararlarını tercih etme.

Sosyal Tercihler: Öğrenenin oluşturduğu kümeleri, öğrenmeyi tercih etme durumları, öğrenmenin farklı yolları şeklinde gösterilebilir. Öğrenenlerin istedikleri sosyal ortamlar ile ilgilidir. Bunların alt etmenleri:

Öğrenme Grupları: Bireysel ve akran ile öğrenme grubu,

Otorite Görüntüsü: Yetişkinle öğrenmeyi tercih etme, yetişkinle öğrenmeyi tercih etmeme,

Öğrenmenin Çeşitli yolları: Çalışma programı, sosyal grupların çeşitliliği.

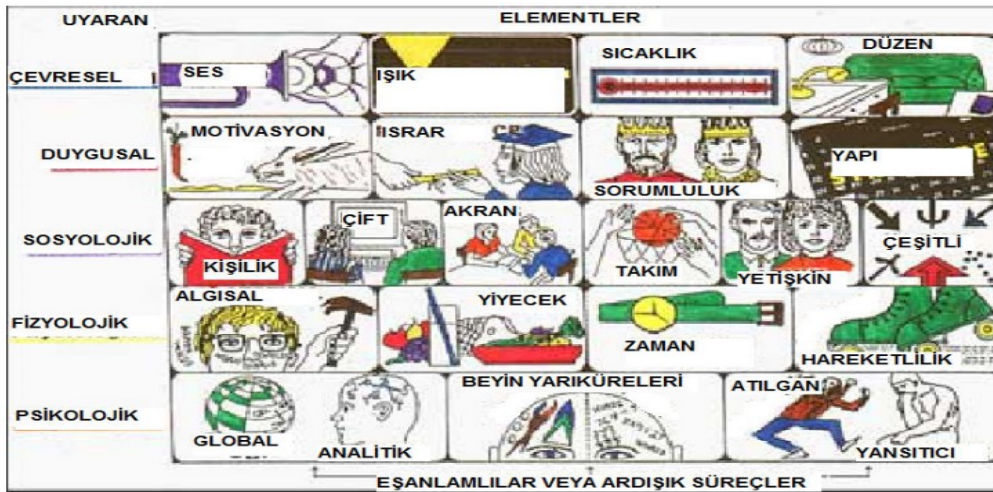
Fiziksel Özellikler: Öğrenenlerin öğrenme için duyu organını, zaman dilimini seçme, yiyecek ve harekete gereksinimi olup olmadığı ile ilgilidir. Bunların alt etmenleri:

Duyusal Tercihler: Duyma, görme, dokunma, devimsel.

Yiyecek: Yiyecek, içecek eşliğinde, bunlara gereksinim duyma.

Günün Zamanları: Sabah erken saatler, öğleye doğru, öğleden sonra, akşam saatleri çalışma

Hareket: Hareket gereksinimi hissetme, sürekli oturma. Öğrenmeyi etkileyen Dunn ve Dunn Öğrenme Elementleri Şekil 2.3'te görülmektedir (Griggs ve Dunn, 1996: 262.Akt: Koç,2010:39).



Şekil 2.3: Dunn ve Dunn Öğrenme Elementleri (Koç,2010:39).

2.1.2.2.2 Grasha ve Reichmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Grasha, öğrenme stilleri konusu ile ilgilenmeye Cincinnati Üniversitesinde psikoloji öğretimi asistanı iken başlamıştır. Önceleri olumsuz olduğunu düşündüğü, “bağımlı-rekabetçi-pasif” öğrenme stilleri üzerine çalışmıştır. 75 öğrencinin klasik sınıf işleyişine karşı tepkilerini inceleyerek stiller olarak belirlediği olumsuz tepkiler bulmuştur. Sınıflarını tüm öğrencilerin başarılı olabileceği şekilde düzenlemeye çalışmıştır. Fikirlerini ölçmek için kendi sınıflarındaki ve klasik sınıf kurallarını uygulayan meslektaşının sınıfındaki öğrenci tutumlarını karşılaştırmıştır. Analizler sonucunda kendi sınıfındaki öğrencilerin diğer sınıftaki öğrencilerden daha katılımcı, işbirlikli ve bağımsız oldukları bulunmuştur (Koçak, 2007: 23). Grasha'nın orijinal fikri, Sherly Wetter Reichmann'ın da fikirleriyle birleşerek katılımcı, işbirlikli ve bağımsız stiller ile diğer stilleri sentezleyerek altı öğrenme stilini ortaya çıkarmasıyla oluşmuştur. Grasha-Reichmann'ın ortaya koydukları ölçeği (Grasha-Reichmann's Student Learning Styles Scales - GRSLSS) tüm öğrencileri kapsayan bir yapıya sahiptir. Her birey bu öğrenme stillerinin birkaçına sahiptir. Ancak öğrenme stillerinin bir veya iki tanesi ağırlık göstermektedir. Deneyimler edinildikçe öğrenme stilleri de değişiklik gösterir. Öncelikle, lise ve üniversite öğrencileri için tasarlanmış olan bu metot, öğrenen bireylerin ilgili öğretim elemanı ile diğer öğrenenlerle ve genel olarak öğrenme etkileşimi üzerine yoğunlaşır (Otrar, 2006: 49).

GRSLSS, 1970'lerin başında geliştirilen bir ölçek olup, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerine kurulan altı farklı öğrenme stili üzerine kurulmuş bir öğrenme stili ölçeğidir (Ünal, 2005: 20). Grasha-Reichmann öğrenci öğrenme stili ölçeğinin temelini; konuları, öğrenme kuramları ile beraber inceleyip;

öğrenenlerin yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle iletişime geçme stili olarak ifade etmektedir (Mc Colgin, 2000: 52-53). GRSLSS öğrenme stili ölçeğinin oluşumunda Grasha ve Reichmann aşamalı bir yol izlemişlerdir. İlk olarak; özellikle lise son sınıflardaki ve üniversitelerdeki öğrencilere uygulanan birkaç ölçek incelenmiştir. İkinci aşamada, öğrencilerin üniversitedeki hocalarıyla ve diğer öğrencilerle nasıl etkileşim kurdukları ve genel olarak nasıl bir öğrenmenin gerçekleştiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Böylece farklı sınıflardaki öğrencilerin birbirlerinden farklı özellikler gösterdikleri üzerinde durularak; öğrencilerin kendi aralarında ve diğer insanlarla sosyal etkileşim içerisinde oldukları tespit edilip öğrenci tiplerinin bu yönde ortaya çıkarılması gerektiği kararına varılmış ve çalışmanın üçüncü aşaması tamamlanmıştır. Sonuç olarak; gözlemler sonucu elde edilen verilere altı farklı öğrenme tipi ortaya konmuş ve altı öğrenme tipinin de bir öğrenci de var olabileceği, bazı tiplerin daha baskın bazılarının daha etkisiz kanısına varılmıştır (Diaz, 1999: 131).

Grasha'nın öğrenme stilleri hakkındaki görüşü, öğretmen adaylarını düşündürmektir. Öğretmen adayları hangi öğrenme stilini benimsemiş olurlarsa olsunlar öğretimsel yaşantılarını dengede bulundurmaları esastır. Verimli bir eğitim için öğretmen adaylarının öğrenme stillerini kendilerinin benimsemesi esastır (Solis, 2006: 72).

Grasha- Reichmann, yaptıkları düzenlemede öğrenme stillerini üçlü kategorilerde bağımsız-bağımlı, katılımcı-kaçınan, işbirlikli-rekabetçi şeklinde toplamıştır (Koçak, 2007: 24).

Katılımcı Öğrenme yolu ile öğrenen bireyler (Participant)

Bu tip öğrenciler ders konularında öğrenmeye karşı heveslidir, okula gitmeyi severler. Elde ettikleri bilgileri sınıfta arkadaşları ile paylaşmaktan hoşlanır, fikirlerini ve yeteneklerini paylaşmayı severler (Şentürk 2010, Akt: Narlı, Aksoy, Ercire,2014).

Avantajları: Sınıf içi etkinliklerinden en çok faydalananlardır.

Dezavantajları: Diğer arkadaşlarının ihtiyaçları kendi ihtiyaçlarından önemlidir (Çiğdem, 2010).

Kaçınan öğrenme stiline sahip bireyler (Avoidant)

Derse karşı istekli tutum göstermeyen ve sınıf ortamından sıkılan öğrenciler bu grubu oluşturmaktadır. Sınıf içi etkinliklere katılmak istemezler. Bu tür öğrencilere öğreneceklerinin onlara neler katacağı açıklanması gerekmektedir. İnternet üzerinden yapılan eğitim bu bireylere uygundur denilebilir (Otrar, 2006: 49).

Avantajları: Hayati kararlar alırken sakinliklerini koruyabilirler. Kendileri için eğlenceli işler yapmaktan hoşlanırlar.

Dezavantajları: Bir olumsuzluk yaşadıklarında kendilerine hedef belirlemezler (Çiğdem,2010).

İşbirlikli öğrenme stiline sahip bireyler (Collaborative)

Bu stildeki öğrenciler; öğrenirken dersin kapsamı ile ilgili bilgi edinmek ister, sınıfta bulunmaktan hoşlanır, yönergelere uyar ve ortama uyum sağlar. Grup aktivitelerini severler. Yarışmayı, kazanmayı ve grup oyunlarını tercih etmektedirler (Güven, 2004: 39).

Avantajları: Grup çalışmalarında başarılıdırlar.

Dezavantajları: Rekabetçi bireyler ile yarışamazlar. Başka bireylere gereksinim duyarlar ve tek başlarına çok iyi çalışamazlar (Koçak, 2007: 24).

Rekabetçi Öğrenme Stiline sahip bireyler (Competitive)

Sınıf arkadaşlarını geçmek için çabalayan bireylerdir. Sınıftaki arkadaşları ile rekabet etmelerinin onlara başarı getireceklerini düşünürler. Herkesin dikkatini çekmekten hoşlanırlar.

Avantajları: Yakın çevresindeki bireyleri başarılı olma ve öğrenme konusunda güdüler.

Dezavantajları: Rekabeti sevmeyen insanlar bu öğrenme stiline sahip bireylerden sıkılırlar (Koçak, 2007: 25).

Bağımlı öğrenme stiline sahip bireyler (Dependent)

Bilgi edinmeye istekli olmayan ve kendisine o an için yetecek bilgileri öğrenirler. İlgili öğretim elemanını ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür, yapacakları işler için bir destek ararlar (Koçak, 2007: 24).

Avantajları: Endişeleri ile baş edebilirler.

Dezavantajları: Kendi kendilerini yönlendiremezler. Belirsizlik ile başa çıkmada zorlanırlar (Çiğdem, 2010).

Bağımsız öğrenme stiline sahip bireyler (Independent)

Bu tip öğrenen bireyler kendi kendine çalışabilir. Yalnız çalışmayı tercih ederler, bir yandan da diğer bireylerin fikirlerini alırlar. (Mc Colgin, 2000: 55). Öğrenmeye meraklı, öz güvenleri gelişmiş bireylerdir. İnternete dayalı eğitimler öğrenmelerini

arttırır (Otrar, 2006: 48). Bu tip öğrenciler öğrenci merkezli eğitimi benimserler (Mc Colgin, 2000: 55).

Avantajları: Kendi kendilerine öğrenebilirler.

Dezavantajları: İşbirliği ile çalışmada zorlanırlar. Diğer bireyler ile görüş alışverişinde bulunmakta ya da gerektiğinde yardım isteme sorunu yaşayabilirler (Çiğdem, 2010).

Bu ölçeğin sağladığı sonuçlara göre, bireyler bu kategorilerden birine daha çok eğilim gösterebilirler de, eğitim ve olgunlaşma gibi süreçlerin bir uzantısı olarak, zaman içinde kişisel öğrenme tercihlerinin değişebileceği varsayılmaktadır. Kaldı ki, eğitsel süreçlerin niteliği de bu durumu etkileyebilir (Şimşek, 2007).

2.1.2.3 Sosyal Temellere Dayalı Modeller:

2.1.2.3.1 Brandt Öğrenme Stilleri

Brandt (1983, Akt; Given, 1996: 17) görevini yapmayan grup üyelerini bir araya getirmenin işin yapılmamasını artıracaklarını vurgulamıştır. İşlevsel olarak görevini yapmayan üç stili ele almıştır. Bunlar; Koşulsuz anlaşmaya hazır olan, Kibirli, Yoksul öğrenme stilleridir.

Koşulsuz Anlaşmaya Hazır Olan: Bu stildeki bireyler, ailelerin istediklerini yapmaya hazır olan bireylerdir. Bu stildeki bireyler öteki bireyleri memnun etmek gibi bir beklenti içindedir. Brandt'a göre bu tip bireyler, otorite figürü ile çalışmayı tercih etmektedir.

Eğer bir çocuk etkinliklerde yüksek ödüller, destekler ve sosyal onaylama ile karşılaşılırsa, bu durum çocukta her alanda bu tip beklentiye girmesine yol

açabilecektir. Sosyal ortamda sadece kendisinin doğru olanı yapacağına yönelik davranış geliştirmesine de neden olabilecektir.

Yoksul stile sahip bireyler, reddedilince, terk edilme korkusuyla yalnız çalışmayı tercih etmektedir. Brandt bu üç stilin terapi ve uygun bir çalışma ile sağlıklı stillere dönüştürülebileceğini düşünmektedir (Given,1996:17).

2.1.2.4 Fiziksel Temellere Dayalı Modeller:

Duyusal modeller (görsel, işitsel, sosyal, kinestetik) araştırmacıların öğrenme stillerini kategorize etmede kullandıkları temel yollardandır. Duyusal yaklaşım pratik anlaşılabilirliğinden dolayı yüksek görünüş geçerliğine sahiptir. Örneğin bireyler kendilerinin nasıl öğrendiğine dair çoğunlukla ipuçları vermektedirler: “Bana anlatma, göster; ben görsel öğrenirim” veya “Bir şeyin nasıl telaffuz edildiğini duymam öğrenmem için yeterlidir”, “Bir şeyi en iyi kendi başıma yaparsam öğrenebilirim”“Haritalardan anlamam bana oraya nasıl gideceğimi anlat”. Araştırmaların çoğunluğu fiziksel etkenlerden çok bilginin işlenmesi üzerindeki duyumsal etkenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşım için temel bir mantık oluşturmak mümkündür. Birincisi, duyular biyolojik olaylardır ki bunlar fiziksel alan olarak düşünülebilir. İkincisi, öğrenmenin nasıl meydana geldiği üzerinde anahtar rolleri oynarlar; bu yüzden bilginin işlenmesi elementlerinden sayılabilirler (Given, 1996) .

2.1.3.4.1 Grinder ve Bandler Öğrenme Stilleri:

Grinder duyumsal tercihleri bireyin göz hareketleri, dili kullanımı, vücut hareketleri, öğrenme deneyimlerine verdikleri tepkiler ile değerlendirmektedir. Bir cümle içinde kullanılan durumlardan duyumsal model hakkında işaretler elde etmektedirler. Örneğin “Ne demek istediğini görebiliyorum”görsel bir öğrenene işaret etmektedir.

“Seni duyuyorum”işitsel bir tercihi ifade ederken “ne demek istediğini hissettim”veya “bunun doğru olduğunu hissediyorum”kinestetik öğrenme tercihini ifade etmektedir (Grinder 1991: 20).

2.1.2.5 Çevresel ve Öğretimsel Modeller:

Çevresel faktörlerin çalışma koşullarının öğrenmeyi etkilediği üzerinde durmaktadır. Öğrenenin, çalışma ortamlarından kendi tercihlerini seçtikleri zaman daha üst düzeyde başarılı oldukları görülmektedir (Dunn ve Dunn,1993b:28).

2.1.2.5.1 4MAT Öğrenme Stilleri (Mc Carthy)

Mc Carthy (1987), beyin yarı kürelerinin bilişsel ve motor işlevlerine bağlı olarak 4MAT-Doğal Öğrenme Dairesi adı altında öğrenme biçemlerinden söz etmektedir. Bernice Mc Carthy (1987:30) Kolb’un Jung temelli “Deneyimsel Öğrenme Kuramı”nı temele alan ve beyin yarıküreleriyle ilgili araştırmalara dayanarak 4MAT Sistemini geliştirmiştir. Sonuçlar çeyrekler şeklinde bölünmüştür.

Kolb Öğrenme Stilleri	Mc Carthy Öğrenme Stilleri
İmgesel: Değiştiren	1. Tip Öğrenen: İmgesel, Hissederek Öğrenen
Teorik: Özümseyen	2. Tip Öğrenen: Analitik Öğrenen
Uygulama: Ayrıştırıcı	3. Tip Öğrenen: Sağ duyulu, Akılcı Öğrenen
Sezgisel: Yerleştiren	4. Tip Öğrenen: Dinamik Öğrenen

- 1. Tip Öğrenenler (Hissederek Öğrenme Stili):** Bu tip öğrenme stili ile öğrenenler, kişisel deneyimlerini yeni edindikleri bilgiye ilişkilendirerek, bilgiyi günlük hayatta kullanışlı hale getirmektedir.

2. **Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenme Stili):** Bu tip öğrenme stili ile öğrenenler, nedenleri bulmayı ve nedenler üzerinde odaklanmayı severler. Düz anlatımda etkilidirler.
3. **Tip Öğrenenler (Akılcı Öğrenenler):** Bu tip öğrenme stili ile öğrenenler, olayların nasıl işlendiğine ilgi duyarlar. Risk almaktan hoşlanmaktadırlar.
4. **Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler):** Bu tip öğrenme stili ile öğrenenler, kendi kendilerine keşif yapmaktan hoşlanırlar.

Mc Carthy yukarıda yer alan bu dört çeyreği, beynin sağ ve sol karakteristik özellikleri ile birleştirerek sekiz basamakta sıralamaktadır;

Sağ Mod:

Yaşantı sağlamak,

Yansıtıcı analizler ile konuları kaynaştırmak,

Kendinden yeni bir şeyler eklemek, uygulamak,

Deneyimi yaşamak, farklı ve karmaşık durumlara aktarmak.

Sol Mod:

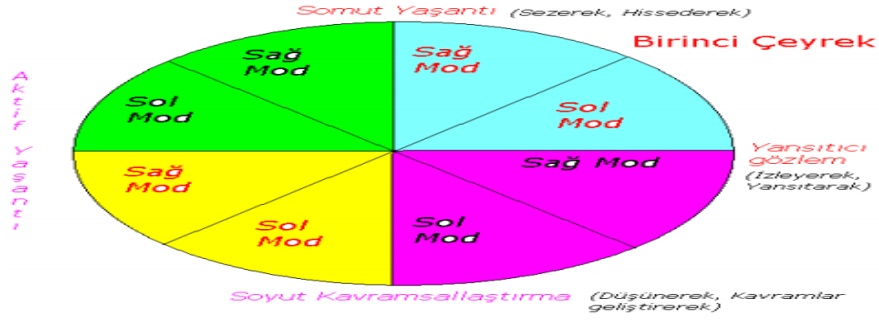
Yansıtma,

Kavramları geliştirmek,

Açıklanan verileri uygulamak,

Uygulamaları anlaşılır ve kullanılabilir olması için analiz etmek (Gürsoy, 2008: 26). Mc

Carthy 4MAT Öğrenme Boyutları şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4: Mc Carthy 4 MAT Öğrenme Boyutları (Gürsoy,2008:27).

2.1.2.6 Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stilleri Modelleri

2.1.2.6.1 Letteri Öğrenme Stilleri

Letteri (1982) öğrenme süreçlerini, bilginin işlenmesini, bilginin kaydedilmesi ve geriye getirilmesi süreçleri kapsamında ele almışlardır. Öğrenme sürecini bilginin alınmasından uzun süreli hafızaya aktarılmasına kadar üç basamakta ele almıştır (Aşkın, 2006: 87).

Letteri'nin değerlendirmesinde üç tip öğrenen vardır. Bunlar:

Tip 1. Öğrenme stilinin yansıtıcı ve analitik boyutu olarak tanımlanmaktadır.

Tip 2. Öğrenme stilinin konu hakkında merkezi durumu yansıtan boyutu olarak tanımlanmaktadır.

Tip 3. Öğrenme stilini ayrıntılı ele alan boyutu olarak tanımlanmaktadır (Rayner ve Riding, 1998,10).

2.1.2.6.2 Reinert'in Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Reinert (1976), sınıflamasında zihinsel becerilerin gelişimini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurmuştur. Reinert, öğrenme stillerini sınıflama yaparken görerek

öğrenenler, işiterek öğrenenler, sözlü semboller ile öğrenenler, ve hareket temelli öğrenenler olarak dört grupta ele almıştır (Riding ve Rayner,1998:72).

Göreyek Öğrenenler: Bu stile sahip öğrenenler, görme duyusunu kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Grafik, resim, çizelgelerden hoşlanırlar. Ders dinlerken konuşmacının dudaklarına bakmaktan hoşlanırlar.

İşiterek Öğrenenler: Bu stile sahip bireyler işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih ederler. Başkaları ve kendileri ile konuşmayı severler. Akıcı ve düzgün konuşma özelliklerine sahiptirler.

Sözel Semboller ile Öğrenenler: Bu stile sahip bireyler sözel öğeleri tercih ederler. Sözcüklere önem verirler.

Hareket Temelli Öğrenenler: Bu stile sahip bireyler, öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanırlar. Otururken bir şeyler ile (kalem, anahtar vb) oynarlar. Her zaman acele işleri varmış gibi davranış sergilerler. Bu stile sahip bireyler genellikle sporda başarılıdırlar (Güven,2004).

2.1.2.6.3 Kefe ve Monk'un Öğrenme Stili Modeli

Kefe Modeli'nin bilgiyi işleme kuramı, bilişsel stil ve öğrenme stil kuramının sentezine dayandığını ifade etmektedir (Riding ve Rayner,1998).

Öğrenme stilleri envanteri üç boyut ve 24 unsurdan oluşmaktadır. Bu boyutlar (Riding ve Rayner,1998:75):

1. Bilişsel Becerilerin Tercihi: Bilgiyi işlemede analiz, sınıflandırma, bellek etmenlerinden oluşmaktadır.
2. Algısal Tepkilerin Tercihi: Bu boyut görsel, işitsel, duyuşal işleme tepkilerinden oluşmaktadır.
3. Çalışmaya İlişkin Öğretimsel Tercihler: Bu boyut çevresel koşullar, motivasyona bağlı unsurları içermektedir.

2.1.2.7 Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli (Anthony Gregorc)

Gregorc'a göre öğrenme stili, kişinin öğrenim şeklini ve çevresine bunu uyarlama şeklini gösteren belirleyici davranışları içerir. Bu model bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme biçimlerine odaklanmaktadır (Ekici,2002:43-44, Jonassen ve Grobowski,1999,ss.289-292, Açıkgöz,1996:54). Anthony Gregorc (1982: 20–25) Bireyin öğrenmesinde etkili olan faktörleri; algılama yeteneği, düzenleme yeteneği, kendine mal etme yeteneği ve ilişkilendirme yetenekleri olarak belirtmektedir.

Algılama Yeteneği; Olay ve olguların özümşenmesini,

Düzenleme Yeteneği; Bilgiyi bireysel yeteneğe göre zihne yerleştirmeyi,

Kendine Mal Etme Yeteneği; Bilgileri bireyin kapasitesi doğrultusunda kendine göre zihne yerleştirmeyi,

İlişkilendirme Yeteneği; Karşılaşılan yeni kavramın önce edinilmiş bir kavramla bağ kurarak öğrenilmesini sağlamak olarak ifade etmektedir.

Gregorc'a göre öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği önemli bir yer tutmaktadır. Gregorc'a göre bireyi algılama yeteneklerine göre ikiye ayırmaktadır. Bunlar:

- ⊗ Somut (Concrete) Algılayanlar,
- ⊗ Soyut (Abstract) Algılayanlar'dır.

Gregorc bireyi algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre de ikiye ayırmaktadır. Bunlar:

- ⊗ Ardışık (Sequential) Bireyler,
- ⊗ Random (Random) Bireyler.

Gregorc'a göre bireylerin öğrenme stillerini oluşturan onların algılama yetenekleridir. Buna göre oluşturduğu modelde;

Somut Ardışık (Concrete Sequential), Soyut Ardışık (Abstract Sequential), Somut Random (Concrete random), Soyut Random (Abstract Random) olmak üzere dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2002: 45). Gregorc Öğrenme Stilleri boyutları ve alt boyutlarının özellikleri aşağıda verilmektedir: (Gregorc, 1982: 35–50)

Algılama yetenekleri:

Soyut Zihinsel Algılama Yeteneği: Kişilerin duygu ve hisler gibi gözlenemeyen durumları algılama yetenekleri olarak belirtilmektedir.

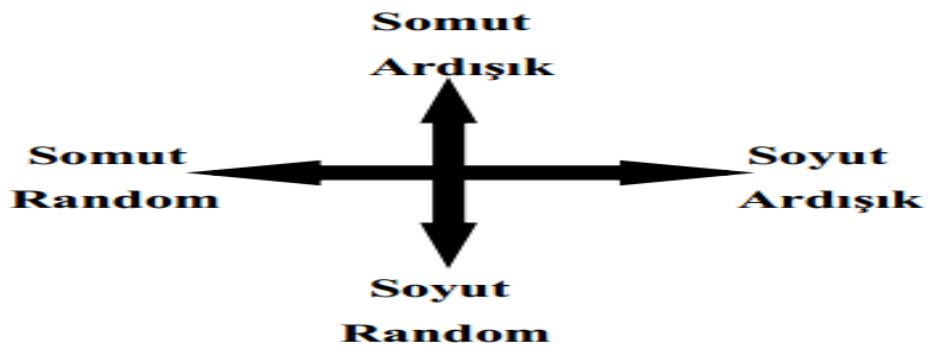
Somut Zihinsel Algılama Yeteneği: Bireyin kişi, olay ve durumları algılamada duyularını kullanarak algılayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Yerleştirme yetenekleri:

Ardışık Zihinsel Düzenleme Yeteneği: Bilgilerin öğrenilmesinde aşamalı bir yol izlenmesini gerektiren yerleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Random Zihinsel Düzenleme Yeteneği: Burada bireyler kendi ihtiyaçları doğrultusunda bilgileri düzenlerken belirli bir sıra izlememektedir.

Gregorc Öğrenme Stilleri dört grupta incelenmektedir (Ekici,2002:43-44; Jonassen ve Grobowski,1999:289-292; Açıkğöz,1996:54; Kaplan ve Kies,1995:4; Butler,1987a:11; Butler,1987b:135-165; Gürsoy,2008:35):



Şekil 2.5: Gregorc Öğrenme Stilleri (Gürsoy, 2008:35)

Somut Ardışık Öğrenme Stili: Bu stildeki kişiler aktif katılarak öğrenmekten hoşlanırlar. Bu bireyler bilgilerin yönergelerini tek tek izlemeyi tercih ederler. Beş duyu organını çok sık kullanırlar. Somut materyallere dokunmak hoşlarına gitmektedir. Sabırlı ve sessiz kişilik özelliklerine sahiptirler. Öğretimlerinde proje uygulamalarını tercih ederler.

Soyut Ardışık Öğrenme Stili: Bu tip kişiler konuyu zihinlerinde canlandırırılar. Edindikleri bilgileri zihinlerindeki yapıya yerleştirirler. En çok tercih ettikleri yöntemler; anlatım ve gösteri tekniğidir.

Somut Random Öğrenme Stili: Bu stildeki kişiler, nesnel olgular üzerinde çalışmaktan hoşlanırlar. Sıralı bir aşama takip etmekten hoşlanmazlar. En çok tercih ettikleri yöntemler; gezi- gözlem ve laboratuvar uygulamalarıdır.

Soyut Random Öğrenme Stili: Bu tip bireyler, kurallar konulmasından hoşlanmazlar. Öğrendikleri bilgileri kendi düzenlerine göre sınıflandırırılar. En çok tercih ettikleri yöntemler; soru- cevap ve tartışma yöntemidir (Gregorc, 1982: 35–50).

2.1.2.8 Silver-Hanson Öğrenme Stili Modeli

Silver ve Hanson'a göre öğrenme stilleri kişi yaşlandıkça, öğrendikçe ve tecrübe kazandıkça gelişmektedir. Bu modelde öğrenme stilleri dört ana grup altında toplanmaktadır. Bunlar:

Anlama Öğrenme Stili: Bu öğrenme stilinde öğrenenler fikirler ve soyutlamalar üzerinde daha çok durmaktadır. Öğrendikleri bilgilerin mantıklı olması ve akla uygunluğu, delillerle ispatlanması onlar için önem taşımaktadır.

Tam Öğrenme Stili: Bu öğrenme stiline yatkın kişiler bilgileri somut olarak alırlar. Aşama aşama ilerleyen ardışık bilgi sürecini tercih ederler. Öğrenme durumlarını açıklık ve pratiklik açısından değerlendirirler.

Bireyler Arası (Sosyal) Öğrenme Stili: Bu kişiler somut ve dokunarak/hissederek elde edebilecekleri bilgi kaynaklarından öğrenmeyi tercih etmektedirler. Sosyal öğrenmeyi tercih ederken, öğrenmeyi diğer bireylere yardım etme potansiyeli açısından değerlendirirler.

Kendini İfade Etme Öğrenme Stili: Bu öğrenme stilinde öğrenen kişiler imgelemeyi severler, öğrendiklerinde hayali ifadeler aramaktadırlar. Yeni fikir ve ürünleri oluşturmak için duygu ve hislerini kullanırlar. Öğrenme süreçlerini estetik, ilginçlik ve zevklilik kapasitesi açısından değerlendirirler (Çelik, 2004, Akt; Koç,2010).

2.1.2.9 Purcell ve Renzulli'nin Öğrenme Stili Modeli

Purcell ve Renzulli (1998) öğrenen bireylerin doğal yetenekleri olduğunu ve etkili öğrenenler için öğretmenlerin öğrencilerinin bu özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin doğal yeteneklerinin açığa çıkartılması için yetenek portfolyosu oluşturmuşlardır. Yetenek portfolyosu öğrenci yetenekleri, ilgileri ve stil başlıklarından oluşmaktadır (Purcell ve Renzulli,1998).

Toplam yetenek portfolyosunun esas amaçları şunlardır (Renzulli, Rizza ve Smith, 2002):

1. Öğrencilerin güçlü oldukları alanları gösteren bilgileri toplamak,
2. Elde edilen bilgileri, stil tercihlerine göre sınıflamak,
3. Doğru karar verebilmek için bilgileri gözden geçirmek ve analiz etmek,
4. Öğretmen, öğrenci arasındaki çeşitli öğrenme seçeneklerini ve fırsatlarını geliştirmek ve hızlanmasını sağlamak.

Öğrenme stillerinin boyutları olan kişisel, bilişsel, fiziksel, sosyal, çevresel boyutların birbirleriyle olan ilişkileri vücudumuzdaki sistemler arası ilişki gibidir. Her sistemin kendine has özellikleri bulunmakla birlikte bunların hiçbiri birbirinden tamamen bağımsız şekilde çalışmamaktadır (Given, 1996: 28).

2.1.3 Öz-Düzenleme Kavramı

Öz düzenleme konusunda çalışmalar 1980'lerde öğrenen bir birey kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönetir sorusuna cevap olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman 2001: 1). 1990'lı yıllarda, çalışmalar artmış ve öz düzenlemeli öğrenme, öz kontrol ve öz yönetim gibi öz düzenlemenin çeşitli kısımları incelenmeye başlanmıştır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner 2000: 1).

Öz-düzenleme öğrenen bireylerin, öğrenmeleri için amaç belirledikleri, biliş ve davranışlarını düzenledikleri, ve bu aşamaları kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich,2000). Risemberg ve Zimmerman'a (1992) göre ise öz-düzenleme, amaçlar saptamak ve stratejiler geliştirmek, bu stratejilerden ne elde ettiklerimizi denetleme olarak tanımlanmaktadır.

Zimmerman (2000) bireylerin kendi davranışlarını yönlendirme becerisini ve gerekli bilgi edinmenin önemini vurgulamaktadır. Zimmerman'a göre öz-düzenleme, bireysel hedeflere giden yolda tasarlanan ve yönlendirilen fikirler, hisler ve faaliyetlerle ilgilidir.

Öz düzenlemeyi döngüsel bir süreç olarak nitelendiren Zimmerman'a (2000) göre geri dönütler ve düzenlemeler önemlidir. Çünkü eski yaşantılardan elde edilen geri bildirimler, yaşanan zamanda yapılması gereken düzenlemeler için kullanılmaktadır. Bireysel, davranışsal ve çevresel faktörler, öğrenme ve performans sırasında sürekli olarak değişiklik göstermektedir.

Cheng'e (2011) göre ise öğrenen bireylerin öz düzenlemeleri ile ilgili olan kavramlar; öğrenme esnasında, odaklanma, zamanı etkin ve verimli kullanma, özgüven, bilgiler arasında bağlantı kurma, kişinin kendi öğrenme amaçlarını ve yöntemlerini belirleme, öğrenme amaçlarına ulaşma ve öğrenmelerini düzene koyma yeteneği kazanma becerileridir.

2.1.3.1 Öz-düzenleme Kavramının Tarihi Gelişimi

Öz-düzenleme kavramı ilk olarak American Educational Research Association'daki bir sempozyumda tanımlanmıştır. Bu sempozyum sonunda öz düzenleme kapsamlı olarak tanımlanmıştır. Boakearts, Corno, Graham, Pintrich, öz-düzenleme kavramını, öz kontrol, benlik algısı, biliş üstü izleme ve öğrenme stratejileri üzerinde birleştirmeye çalışılmıştır. (Zimmerman, 2008).

Zimmerman ve Schunk (2011) yaptıkları araştırmada öz düzenleme kavramını üç tarihi grupta incelemişlerdir. Birinci tarihi çalışma grubunda araştırmacılar 1960-

1970 yıllarında bireyin gelişiminde öz düzenleyici süreçlerin rolü ile ilgilenmişlerdir. İkinci tarihi çalışma grubunda araştırmacılar, sosyal ve motivasyonel olan öz düzenleyici süreçler üzerinde çalışmışlardır. Üçüncü tarihi çalışma grubunda araştırmacılar; gelişimsel konular ile ilgilenmiş, yaş faktörünün öz düzenleme ile etkili olduğunu savunmuştur.

2.1.3.2 Öz Düzenlemeye Yönelik Bakış Açıları

Öz-düzenleme farklı teorik açılardan ele alınmıştır. Bu bakış açıları ile ele alınan konular aşağıda verilmektedir (Zimmerman, 2001):

- I. Öğrenme sürecinde öğrenen bireylerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için motive eden şey nedir?
- II. Süreç ya da işlemler boyunca, öğrenen bireyler, öz-tepkisel ya da “kendini bilen” olurlar mı?
- III. Öğrenen bireylerin amaçlarına yönelik anahtar süreçler ya da sorumluluklar nelerdir?
- IV. Sosyal ve fiziksel çevre, öğrenen bireylerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimini nasıl etkiler?
- V. Öğrenme sırasında öğrenen birey, öz-düzenleme becerisini nasıl kazanır?

2.1.3.3 Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, temelini, Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme, Piaget'in bilişsel yapılandırmacı ve Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramlarından almaktadır (Jarvela ve Niemivirta 1999: 58–59). Öz düzenlemeli öğrenmenin kuramsal temelleri şunlardır (Zimmerman, 2001: 8-37):

2.1.3.3.1 Davranışçı Bakış

Skinner'in öz düzenlemeli öğrenme üzerine yaptığı çalışmada edimsel koşullama ile ilgilenen araştırmacılar, kişinin öz düzenlemeli öğrenme tepkilerinin metodolojik olarak dışsal pekiştirici uyarıcıya bağlanması gerektiğini ileri sürmektedirler. Dört öz düzenlemeli öğrenme tepkisi bulunmaktadır. Bunlar (Mace ve diğerleri, 2001: 43-51; Schunk, 2000: 360-363):

Kendi Kendini İzleme: Bireyin kendi davranışlarını gözlemesi ve kaydetmesini içeren çok aşamalı bir süreçtir. Kendi kendini izleme, iki basamaktan oluşur. Birincisi, bireyin kontrol edilecek hedef davranışı ayırt etmesi, ikincisi bu tepkinin bazı boyutlarının bireysel olarak kaydedilmesidir.

Kendi Kendine Öğretim: Pekiştirilecek davranışı ortaya çıkaracak ayırt edecek uyarıcıyı sağlamadır. Bireyin çevreden gelen uyarıcının etkisi ile uygun davranışı sergilemesidir.

Kendi Kendini Değerlendirme ve Düzeltme: Bireyin kendi davranışlarının bazı boyutları ile bazı standart ve ölçüleri karşılaştırma söz konusudur.

Kendi Kendini Pekiştirme: Bireyin kendi davranışının sonucuna bağlı olarak bu davranışını pekiştirmesidir.

2.1.3.3.2 Fenomenolojik Bakış Açısı

Fenomenolojik bakış açısının odaklandığı konu, öğrenen bireylerin kendilerini algılamaları ve gerçekleştirmeleridir. Bu bakış açısına göre öz düzenlemenin gerçekleşmesi için öğrencilerin **öz kavram** (bireysel kimliği, yetenekleri, hedefleri

vb. hakkındaki görüşleri) ve **öz imajlarının** (kendileri hakkındaki düşüncelerinin) gelişmiş olması gerekmektedir. Fenomenolojilere göre öz düzenleme, öz algıları güçlendirerek gelişebilir (Mc Combs, 2001). Mc Combs (2001)'a göre öz düzenlemeli öğrenmenin ilk aşaması hedef belirlemektir. Hedef belirleyebilmek için kişinin kendini tanıması gerekir.

Hedef Belirleme: Öğrenenler sadece kendi hedeflerini seçmemeli, aynı zamanda bu hedeflerden hangilerinin kendileri için önemli olduğunu da ifade edebilmelidir.

Planlama ve Strateji Seçimi: Bu aşamada öğrenen bireylerin, yürütücü bilgi ve süreçlerini geliştirmesi etkili planlama ve strateji seçimi için önemlidir.

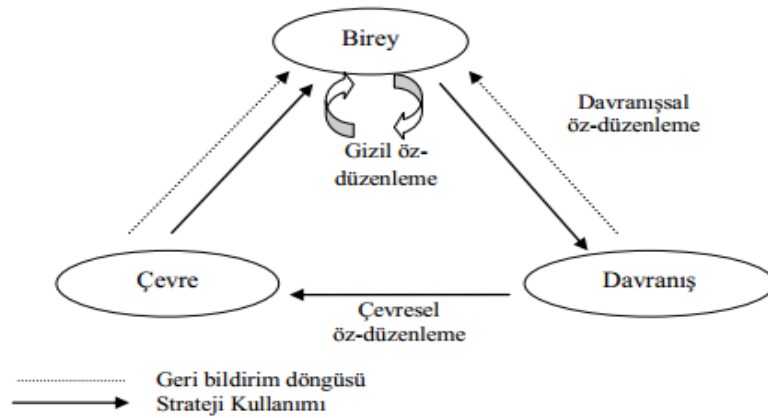
Değerlendirme: Öğrenen bireyler dikkatlerini yoğunlaştırmalı, duygularını düzenlemeli, gerekli hedeflere ulaşmak için gerekli davranışı göstermelidir.

Fenomenoloji, insanın bilinçliliğini ve kendi kendinin farkındalığını geliştirme çalışmalarıdır. Fenomenolojistlere göre öz düzenlemenin kaynağı kişinin benlik tasarımını artırmak ve gerçekleştirmektir. Küresel benlik tasarımı ve alana özel benlik tasarımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Küresel benlik tasarımı bireyin kendini öz düzenlemeli öğrenci olarak düşünmesidir. Alana özel benlik tasarımı bireyin özel bir alandaki kendi güdüsünü, bilişini, duyusunu ve davranışını kontrol altına alma ve yönlendirme yeteneğidir. Öz düzenleme, benlik tasarımı ve öz süreçlerin gelişimi ile doğal olarak gelişir (Zimmerman,2001,s.12-13).Öz düzenleme basamakları (Mc Combs, 2001, s.108-109);

2.1.3.3.3 Sosyal Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre bireyler gözlem yaparak öğrenirler. Bu bağlamda öğrenen davranışları ve sınıfın ortamı diğer öğrenenleri etkilemektedir. Bandura (1986)'ya göre öz düzenlemeyi oluşturan davranışsal, kişisel ve çevresel süreçlerdir.

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme döngüsel bir yapıya sahiptir, çünkü belli bir performansın gösterilmesi her zaman bir önceki aşamanın gücüne bağlıdır. Kişisel davranışsal ve çevresel faktörler öğrenme ortamında sürekli değişmekte olduğundan, bu döngüsel yapının da sürekli bir gelişim içinde olduğu söylenebilir (Canca,2005). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenmenin döngüsel yapısı Şekil 2.6'da verilmiştir.



Şekil 2.6: Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Döngüsel Yapısı (Altun,2005:24)

Sosyal Bilişsel Teoriye göre öz düzenleme'nin alt süreçleri, kendini gözleme, kendi hakkında yargıya varma ve kendi kendine faaliyete geçmekten meydana gelir (Schunk, 1996).

Kendini Gözleme: Bireyler önce kendi hedeflerini belirler ve sonrasında ilerleyebilirler. Örneğin, öğrencilerin bir saat boyunca cevapladıkları doğru ve yanlış cevap için bir tablo hazırlanarak, öğrencilere ne zaman çalışacaksın, nerede çalışacaksın ve nasıl başlayacaksın vb. sorular sorulabilir.

Kendini Yargılama (performans kontrolü): Birey yaptıklarını, hedeflenen sonuçlar ile kıyaslar. Bu sayede birey performansına bakarak, ilerideki çalışmalarını için farklı yapılanmaya gidebilir. Öğrencilere şu sorular sorulabilir: Öğrencilerin elde ettikleri sonuçlar, beklentileri ile aynı mı? Çalışma yaparken neler dikkatini dağıttı? Çalışma planladığından fazla zaman aldı mı? Çalışmaya devam edebilmek için kendini nasıl güdülersin?

Kendi Kendine Eyleme Geçme: Bu süreç değerlendirmenin yapıldığı süreçtir. Öğrenen bireylere şu sorular sorulabilir: Hedeflediklerini tamamladılar mı? Nerelerde odaklanamadın ve dikkatini nasıl tekrar topladın? Zamanı doğru organize etti mi yoksa daha fazla zamana mı ihtiyaç duydular? Hangi durumlarda en çok işi bitirebildiler? (Schunk, 1996).

2.1.3.3.4 Bilgiyi İşleme Kuramı

Bu kurama göre çevreden gelen bilgi zihnimize girer, işlenir ve depolanır. Davranışçılardan farklı olarak öğrenenlerin bilgi işleme sisteminin varlığını kabul ederler (Driscoll, 2000: 76). Bu kurama göre öz düzenlemeli öğrenme dört aşamada gerçekleşir. Bunlar (Winne, 2001: 165-168):

Görevin Tanımlanması: Bu aşamada öğrenen birey görevin koşulları hakkındaki bilgiyi işler. Bu bilgiyi işleme süreci görevin tanımlanması sürecidir.

Hedefler Koyup Sürecin Planlanması: Öğrenen birey bu aşamada bir hedef ortaya koyar ve bu hedefe nasıl ulaşacağını planlar.

Yöntem ve Teknikleri Uygulamak: Bu aşamada uygulanacak yöntemler uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe getirilir.

Yürütücü Bilişi Adapte Etme: Bu aşamada öğrenen bireyler, öz düzenleme yapılarını şemalarına uyarlamaya çalışırlar.

2.1.3.3.5 İstemsel Kontrol Yaklaşımı (Volitional Aspect)

Güdüsel süreçler kararların oluşturulmasına aracılık ederken, istemsel kontrol süreçleri bu kararların korunması ve hayata geçirilmesini sağlar (Corno, 2001: 193-194).

2.1.3.3.6 Sosyal Yapılandırıcılık

Bu kuramda öz düzenlemenin merkezinde ben merkezli konuşma vardır. Ben merkezli konuşma dışsal konuşmadan içsel konuşmaya geçiş olarak görülür. İçsel konuşma, kelimeleri düşüncelere dökme işlemidir. Konuşma içselleştirildiğinde öz denetim mümkün olur. Öz düzenleme kişiler arası düzeyde başlar, daha sonra yavaş yavaş içselleştirilir. Neticede içsel konuşmalar yolu ile denetim kurulur (Zimmerman, 2001: 27-28).

Sosyal yapılandırıcılığa göre öz düzenleme, bireyin düşünebilmesi ve problemleri çözebilmesi için gerekli olan etmenleri özümsemesidir. Slavin (2000)'e göre öz düzenlemenin üç basamağı bulunmaktadır. Birinci basamağı her şeyin bir anlam içerdiğin onaylamak, ikinci basamağı, pratik yapmak, üçüncü basamağı da düşünmek ve sorunları çözmek için gerekli işaretleri kullanmadır (Slavin, 2000: 43).

2.1.3.3.7 Bilişsel Yapılandırıcılık

Bu kurama göre kişi zorlayıcı içsel yaşantılardan anlam çıkarmak amacı ile güdülenirler. Rahatsız edici durumlar, tekrar bilişsel dengeye ulaşabilmek için öğrenenleri öz düzenleme yapmaları için zorlar. Öz düzenlemeli öğrenme dört öğeden oluşur. Bunlar; öz yeterlik, kontrol, akademik görev ve stratejilerdir. Öz yeterlikler öğrenenlerin kendi akademik yeteneklerini algılamasını kapsamaktadır. Stratejiler, özel amaçlara ulaşmak için yapılan kasıtlı davranışlardır. Öğrencilerin kontrol yapıları başarı ve başarısızlıklarını yorumlamaya odaklıdır. Öğrenen bireylerin akademik görevleri, onların almış oldukları görevlerin çeşitliliği ile ilgilidir (Paris ve diğerleri, 2001: 262-275).

Öz düzenleme araştırmacıları öğrenmeyi üç aşamadan oluşan bir süreç olarak görmektedirler. Bu aşamalar; ön düşünce, performans/ istemsel kontrol ve öz yansıtma. **Ön düşünce**, öğrenme için etkinliklerden önce gelen aşamalardır. Teorisyenler tarafından araştırılan beş çeşit ön düşünce vardır. Bunlar; hedef belirleme, stratejik planlama, öz yeterlilik inancı, hedef kaynağı ve içsel ilgidir. **Performans ve istemsel kontrol**, öğrenirken performansı etkileyen süreçlerdir. Bunlar, dikkat odaklanması, kendi kendine öğretim ve kendi kendini izlemedir. **Öz yansıtma**, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarına karşı tepkilerini etkileyen süreçlerdir (Zimmerman,1998: 2-5).

2.1.3.4 Öğrenmede Öz Düzenlemenin Önemi

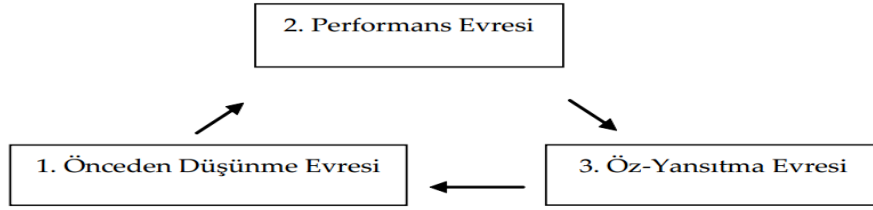
Zimmerman'a göre, öz düzenleme yapabilen bireyler, üç önemli özelliğe sahiptirler. İlki, anlamı yapılandırma ve bilgiyi akılda tutmaya yarayacak çeşitli bilişsel stratejiler kullanarak kendi öğrenmelerini aktif bir şekilde kontrol edebilmeleridir. İkincisi, öğrenen bireylerin kendi süreçlerini eğitimsel hedeflerine göre kontrol

edebilmeleri için planlama ve izleme gibi biliş üstü stratejileri akıllıca kullanabilmeleridir. Sonuncusu ise, doğal olarak motive olmuş olmaları, ellerindeki işe konsantre olmaları ve duygusal zorlukları kontrol edebilmeleridir (Miltiadou ve Savenye 2003: 14).

2.1.3.5 Öz Düzenlemeye Dayalı Modeller

2.1.3.5.1 Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Zimmermann (2000, 2002), Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modelini, Bandura (1991)'nin sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirmiştir. Zimmermann (2000)'nin modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; Önsezi, Performans/ İstemli kontrol ve öz yansıtmadır.



Şekil 2.7: Zimmerman'ın Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli (Oruç,2012:36).

Öz düzenlemeyi tanımlarken; Bireyin hedeflerine ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışları planlaması ve düzenlemesini içeren bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu anlayışa göre öz düzenleme; öğrenen bireyin bilişsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdüğü ve kendi yönettiği süreç olarak tanımlamaktadır.

Zimmerman (2000) modelinde davranışın, çevrenin ve bireysel süreçlerin düzenlemesi söz konusudur. Zimmerman (2002)' e göre yüksek öz yeterlilik algısına sahip birey hem akademik olarak başarılı olma hem de geleceğe daha olumlu bakma olasılığının yüksek olduğunu belirtmektedir.

Zimmerman'ın (1998) Öz düzenleme modeli; birbirini takip eden öngörü (Forethought), performans veya istemli iradenin kontrolü (performance or volitional control) ve öz yansıtma (self reflection) kısımlarından oluşmaktadır.

Öngörü (Forethought):

Öngörü evresi (forethought phase), öğrenmek için sarfedilen çabadan önceki aşama ve düşünceleri içermektedir. Bu evrede iki tür süreç söz konusudur:

- a. Görev analizi: Hedef belirleme ve stratejinin planlanmasını içermektedir.
- b. Öz-motivasyon (self-motivation): Öğrenen bireylerin öğrenmeye karşı amaçlarını yönlendirme kabiliyetini kapsar.

Bu süreçlere örnek; Öğrenme çabası, öğrenme hedefi, öğrenme ortamının hazırlanması vb. Hedeflerin belirlenmesi veya stratejik plan yapma görev analizine örnek oluşturur. Bireyin saptadığı öğrenme birimini çözümler, kendi gereksinimi doğrultusunda hedefler oluşturur ve öğrenme planı geliştirir.

Birinci olarak öğrenmede performansı arttırmak amacıyla alınan kararları ifade eden amaç belirleme süreci gerçekleşmektedir. İkinci olarak amaçları gerçekleştirmeye yönelik stratejiler planlanır. Üçüncü olarak, öz yeterlilik inançları yer almaktadır. Dördüncü olarak, hedef yönelimli olma yer almaktadır. Hedef yönelimli olma sonuçlara odaklanmadır (Zimmerman, 2000). En son kısımda, bireyin ne bekledikleri bulunmaktadır. Amaçlar gerçekleştiğinde birey tatmin olacaktır (Zimmerman, 2000).

Bandura (1986) öz yeterlilik kavramını; kişinin performansını göstermek için ilgili faaliyetleri planlayıp etkin biçimde gerçekleştirme kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlilik, bireyin belirli hedefleri gerçekleştireceğine ilişkin inancı ile ilgilidir. Öz yeterlilik algısı düşük olan bireyler başarısızlığa uğradığında, geri çekilirken, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler çabalarını arttırmaktadır (Zimmerman, 2000).

Performans ve İradenin Kontrolü (Performance or Volitional Control):

Performans evresi (performance phase), davranışlarımızla yaptıklarımızı kapsar. Bu evre iki tür süreci içerir. Bunlar:

- a. Öz-kontrol (Self-control): Öngörü evresinde stratejilerin ele alınmasını kapsar. Bu durum, hayal (imagery), öz-öğretim (self-instruction), dikkati odaklama (attention focusing) ve hedef stratejileri (task strategies) ile gerçekleştirilebilir.
- b. Öz-gözleme (Self-observation): Kişinin kendisi ile ilgili durumlar üzerinde kayıt tutması ve bu durumların nedenlerini bulmak için deney yapmasını içerir (Zimmerman,2000).

Bu süreçte, öğrenen ilk olarak dikkatini odaklama stratejisini kullanmaktadır. Öğrenenlerin, görevleri üzerine yoğunlaştıkları, en iyi şekilde çaba sarf ettikleri görülmektedir (Zimmerman,2000).

Öz gözlem, öğrenenlerin mevcut davranışlarını bilinçli olarak yapmalarını ve davranışlarını değerlendirirken ya da geliştirirken yardım eder (Schunk,2009). Öz

gözlem, bireyin kendini daha net tanmasına, daha iyi çalışmasına yardımcı olur (Zimmerman, 2000).

Öz Yansıtma:

Bu aşamada öğrenenlerin tepki gösterdikleri ve kendilerini değerlendikleri aşamadır (Zimmerman ve Schunk,2004). Öz değerlendirme (self-judgement) ve kendine tepki (self-reaction) verme olmak üzere iki evre yer almaktadır. Öz değerlendirme, öğrenenin kendi performansını değerlendirmesini içermektedir. Eğer öğrenen amacını davranışa çevirebileceğine inanıyorsa, amacına ulaşması daha basit olmaktadır (Schunk,1990). Tepki gösterme aşamasında, öğrenme çıktıları sonucu, öğrenenin pozitif ya da negatif yönleri hakkında geri dönüt vermektedir. Kendi eylemlerini organize etme, odaklanma ve kendi kendini kavrama, tepki göstermeye örnektir (Pintrich,2000).

Öğrenenler daha çok pratik yaparak öz düzenleme stratejilerini yeniden organize ederek özümserler (Schunk,2009).Yetenekli oldukları düşüncesi öz yeterliliği artırır ve öz düzenleme yöntemlerini ve öğrenme isteklerini yükseltir (Schunk, 2009).

Zimmerman'ın modelinde üç aşamanın sıralı olarak birbirini izlediğini, öz yansıtma aşamasında edinilen kazanımların yeniden sürece girmesi sıralı yapının oluştuğunu göstermektedir (Demircan, 2014).

Öğrenen her birey akademik öğrenmelerini ve performanslarını belirli yollarla kendi kendilerine düzenlemeye çalışırlar. Fakat öğrenenler arasında kullandıkları yöntemler ve sahip oldukları öz yeterlik inançları açısından önemli farklılıklar

bulunabilir (Çelik,2012). Öz düzenlemenin döngüsel aşamaları açısından bakıldığında deneyimsiz öğrenenler ile deneyimli öğrenen bireylerin arasında bulunabilecek farklılıkları Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2: Zayıf ve Yetenekli Öğrencilerin Öz Düzenleme Aşamaları (Çelik,2012:15)

Öz Düzenleme Aşamaları	Öz Düzenleme Becerileri Düşük Olan Öğrencilerin Özellikleri	Öz Düzenleme Becerileri Yüksek Olan Öğrencilerin Özellikleri
Ön Düşünce Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Rastgele seçilmiş ve ulaşılması zor amaçlar belirleme ♣ Performans amaçlarına odaklanma ♣ Düşük Öz yeterlik ♣ İlgisizlik 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Özenle seçilmiş hiyerarşik amaçlar belirleme ♣ Öğrenme amaçlarına odaklanma ♣ Yüksek öz yeterlik ♣ İlgili olma
Performans Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Düşünmeden plan yapma ♣ Kendini engelleme stratejileri ♣ Sonucun gözlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Performansa odaklanma ♣ Kendi kendine öğrenme ♣ Sürecin gözlemlenmesi
Öz Yansıtma Aşaması	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Öz değerlendirmeden kaçınma ♣ Başarısızlığını yeteneğine dayandırma ♣ Olumsuz öz tepkiler ♣ Uyum sağlayamama 	<ul style="list-style-type: none"> ♣ Öz değerlendirme yapma gereği duyma ♣ Başarısızlığını kullandığı stratejiye dayandırma ♣ Olumlu öz tepkiler ♣ Uyum sağlama

Tablo 2.2 incelendiğinde, öz düzenleme becerisi düşük olan bireylerin, öngörü aşamasında plan yaparken gerekli dikkati göstermediği, ulaşamayacakları hedefler seçtikleri öğrenmeye karşı ilgisiz tutum gösterdikleri görülmektedir. Söz konusu bireylerin performans aşamasında, hedefe ulaşabilmek için düşünmeden plan yaptıkları, sadece sonucu gözlemledikleri görülmektedir. Öz yansıtma aşamasında ise kendi kendilerini değerlendirmekten kaçındıkları, başarısızlıklarını yeteneklerine dayandırdıkları, olumsuz tepkiler gösterdikleri ve uyum sağlamada problem yaşadıkları görülmektedir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin öngörü

aşamasında özenle seçilmiş basitten zora yakından uzağa ilkelerine dayanarak hiyerarşik amaçlar seçtikleri, öğrenme amaçlarına odaklandıkları, yüksek öz yeterlik inançlarına sahip oldukları ve öğrenmeye karşı ilgili bir tutum gösterdikleri görülmektedir. Söz konusu bireylerin performans aşamasında, yapacakları işe odaklandıkları, kendi kendilerine öğrenebildikleri ve sadece sonucu gözlemlemek yerine süreci de gözlemledikleri görülmektedir. Öz yansıtma aşamasında ise öz değerlendirme yapma ihtiyacı duydukları, başarısızlıklarını sahip oldukları yüksek öz yeterlik inançlarından dolayı kullandıkları stratejilerin yanlış olabileceğine dayandırdıkları, olumlu tepkiler verdikleri ve öğrenmeye karşı uyum sağladıkları görülmektedir.

2.1.3.5.2 Pintrich'in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Bu modelin temelinde Sosyal bilişsel kuram bulunmaktadır. Amaca yönelik öğrenen bireylerin daha çok öğrenmeye, anlamaya ve uzmanlaşmaya odaklandıklarını ortaya koymaktadır. Pintrich öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi dört evrede tanımlamaktadır. Bu evreler;

Bilişsel, motivasyonel- duyuşsal, davranışsal ve şartlar'dan oluşmaktadır. Pintrich (2000) bu evrelerin her birini ön düşünce, planlama ve harekete geçirme, izleme, kontrol ve yansıtma olarak farklı aşamalarda incelemektedir. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli'nin evreleri ve alanları Tablo 2.3'de gösterilmiştir:

Tablo 2.3: Pintrich'in Öz-Düzenleme Modelinin Evreleri ve Alanları

Öz-düzenleme Evreleri	Öz-düzenleme Alanları
Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme	Biliş
İzleme	Motivasyon
Kontrol	Davranış
Tepki ve yansıtma	İçerik

(Sarı ve Akınoğlu,2009:144)

Ön düşünce, Planlama ve Harekete Geçirme Evresi (Forethought, Planning and Activation):

Bu evre önceden düşünmeyi, planlama ve eylemleri aktive etmeyi, amaç belirlemeyi kapsar.

- a. Bu evredeki bilişler hedef ve kapsamla ilintili bilgileri kapsar.
- b. Bu evredeki süreçler; amaca uyum, öz-yeterlilik, öğrenmeye bakış açısı ve ilgiyi kapsar.
- c. Bu evre davranışları; yapılan düzenlemeyi içerir.
- d. Bu evredeki kapsam içeriği, öğrenenlerin görev ve içerikle ilgili algılarını içerir.

Bu evre amaçların belirlendiği, sürecin organize edildiği ve performansın başladığı evredir. Öğrenenlerin kendi hakkında bilgi edinmesi, zamanın planlanması bu aşamada yer almaktadır.

İzleme Evresi:

İzleme (monitoring) evresi, biliş üstü farkındalığı temsil eden çeşitli izleme aşamalarını kapsar.

- a. Bu evredeki bilişler; öğrenmenin biliş üstü farkındalığını kapsar.
- b. Motivasyonel izleme, bireyin kendi yeterliliğini, bireysel farklılıklarını, değerlerini, ilgi alanlarını ve endişelerini kapsar.
- c. Bu evredeki davranışlar; zamanın nasıl organize edileceğini kapsar.
- d. İçeriksel izleme, şartlarının değişip değişmediğini saptamak için yapılan gözlemleri kapsar.

Bireyin kendi performans sürecini, görevdeki ve koşullardaki değişimi izlediği aşamaların olduğu, bir desteğe gereksinim duyup duymadığı konuların fark edildiği evredir.

Kontrol Evresi:

Kontrol (Control) evresi, görevin farklı yönleri ile baş etmeyi ve organize etmeye yarayan farklı çabaları kapsar.

- a. Bilişsel kontrol, öğrenen bireylerin kendi bilişlerini değiştirme ve uyum sağlamak için kullandıkları bilişsel ve biliş üstü faaliyetleri kapsar.
- b. Motivasyonel kontrol süreçleri; bireyin kendisiyle yaptığı olumlu konuşmaları kapsar.
- c. Davranışsal kontrol, öğrenme için sürekliliği, çabayı ve gerektiğinde yardım almayı kapsar.
- d. İçeriksel kontrol, içeriğin öğrenme için gerekli yöntemlerini içerir.

Tepki ve Yansıtma Evresi:

Tepki ve yansıtma (reaction and reflection) evresi, verilen görevle ilgili çeşitli davranışları ve yansıtmaları kapsar.

- a. Bilişsel değerlendirme, öğrenen bireylerin performansları hakkında karara varmayı kapsar.
- b. Motivasyonel tepkiler, öğrenen bireylerin öğrenmeye karşı güdülenmelerini artırmak için gösterdikleri gayretleri kapsar.

c. Davranışsal tepki ve yansıtma, bireyin zamanı nasıl etkili kullandığını ve zamanı kullanırken gösterdikleri gayreti kapsar.

d. İçeriksel tepki ve yansıtma, iyi bir öz-düzenleme, öğrenen bireylerin olguyu yapabilmelerini, ortamın öğrenmeye hazır hale getirip getirmemesini, en kaliteli öğrenmeler için ne tür değişikliklerin gerekli olduğuyula ilgili sonuç çıkarımlarının gerçekleşmesini içerir (Sarı ve Akınoğlu,2009).

2.1.3.5.3 Boekaerts'in Uyarlanabilir Öğrenme Modeli

Boekaerts (1999), öz düzenleme becerisi ile öğrenme stili arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Boekaerts'in modeli, Kuhl (1985)'un geliştirdiği hareketlerin kontrolü teorisi ile Lazarus ve Folman (1984)'nın geliştirdiği hareketler arası stres kuramına dayanmaktadır (Puustinen ve Pullkinen, 2001).

Boekaerts (1992,1997) öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde değerlendirmeyi merkeze almıştır. Model öğrenme durumlarının algısı, biliş üstü bilgisi, öz sistem olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu öğelerin hepsinin üzerinde ise motivasyonel öğelerin etkisi bulunmaktadır. Kuramcıya göre, öğrenci davranışlarının değiştirilmesinde, öğretmen değerlendirmelerinin önemli rolü vardır.

Boekaerts, öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde; meta bilişi, motivasyonel ve duyuşsal özellikler arasındaki etkileşimin önemi üzerinde durmaktadır (Boekaerts,1997). Bu modelde, öğretmenlerin uzman, usta olarak rol almalarının gerektiği ve bu süreçte yeni becerilerin kazanılmasında model oluşturmaların önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Boekaert (1997) önerdiği öğretim modelinde;

- Öğrenenlerin çoğunun başarılı şekilde bilişsel stratejileri kullanacaklarını ve böylece çözümlerinde başarılı olacaklarını,
- Uygulama sürecinde transferin kendiliğinden gerçekleşebileceğini,
- Öğrenenlerin zamanla öğretmenlerin rehberliğinden ve kontrolünden kurtularak bağımsız olabileceklerini belirtmiştir.

Boekaerts (1996)'e göre her öğrenen bireyin farklı yetenek ve ihtiyaçları vardır. Her öğrenen kendi öğrenme özelliğine sahip olmalıdır. Bu sebeple bu süreç, döngüsel özellik taşımaktadır. Boekaerts, öğrenen bireylerin çabalarını kontrol edeceklerini ve duygularını yönetebileceklerini savunmaktadır.

Boekaerts'ın (1997) modelinde algılar, pozitif ve negatif olmak üzere kategorize edilmektedir. Pozitif algılar bilgi, beceri ve bireysel kaynakların artışına yol açarken negatif algılar egonun korunması amacı taşımaktadır. Algıların şekillenmesinde iki bilgi kaynağına işaret edilmektedir. İlk kaynak, öğrenme durumu veya öğrenme ortamıdır. Öğrenci, öğrenme görevine, öğretmenin verdiği yönergelere, sınıf ortamının fiziksel ve sosyolojik dinamiklerine dayalı bazı algılar oluşturur. İkinci kaynak, öğrencinin konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceridir (Boekaerts ve Niemivirta, 2000).

2.1.4.5.4 Borkowski'nin Süreç Odaklı Bilişsel Modeli

Borkowski'nin modeli Flavell'in biliş üstü kuramına ve biliş üstü araştırmalardan elde edilen bulgulara dayanmaktadır (Borkowski,1996). Borkowski, öğrenen bireylerin başarma ya da başaramama düşüncelerinin genelleme stratejisi ile nasıl birleştiği üzerine bir model geliştirmiştir. Borkowski, bireyde öz düzenleme becerisinin süreç içinde gerçekleştiğini savunmaktadır. Borkowski strateji

kullanmanın sadece öğrenen bireylerin etkili öğrenmeyi gerçekleştirme ve problem çözmelerinde değil, plan yapma, davranışsal tutumlar ve öz yeterlilik algısını geliştirmede olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedir (Borkowski, 1996).

Modele göre etkili öğrenmeler için sadece doğru stratejiler kullanmak yetmez, olumlu tutum geliştirmek, yüksek öz yeterlilik algısı gibi motivasyonel öğeler gerekmektedir (Borkowski,1996).

Borkowski (1996) modelinde, bireysel ve motivasyonel öğeler ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye önem vermiştir. Borkowski (1996) bireylerde öz-düzenleme stratejilerinin gelişmesinin zaman içinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Borkowski'ye göre bir bilginin doğru işlenmesi, bireysel, durumsal ve bilişsel etmenlerin düzgün bütünleşmesi ile olur. (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öğrenen birey bir sorunla karşılaştığında, sorunu çözmek için kullandığı stratejiler arasından seçim yapmaktadır. Bu süreç içerisinde birey, kendisi için gerekli stratejilerin uygulanmasında düzenleme yapacak düzeye gelir ve kişisel ve motivasyonel yapısını biçimlendirir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

2.1.3.5.5 Winne'nin Dört Aşamalı Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Winne'nin modeli, Bandura ve Zimmerman, ayrıca Paris ve Byrnes'in (1989) geliştirdikleri kuramlara dayanmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen,2001).

Winne'ye göre öz düzenleme, bir öğrenme süreci olup, görev verildiği zaman öğrenenlerin bu görevi yerine getirmek için kullandıkları bilişsel taktik ve stratejilerin uyguladığı davranışlar olarak ele almaktadır. Winne tarafından

oluşturulan model Dört aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar (Winne ve Perry,2000):

- ⊗ Görevin açıklanması ve öğrenen tarafından genellendirilmesi
- ⊗ Hedeflerin belirlenmesi ve planlanması
- ⊗ Belirlenen stratejilerin uygulanması
- ⊗ Biliş üstü stratejilerin geliştirilmesi.

1. Aşama: Öğrenen, öğrenme görevine ilişkin algılar geliştirir. Öğrenmeye yönelik algılar basit tanımlar, değerlendirmeler ve deneyimler olacaktır.
2. Aşama: Hedefler için planlar yapılarak hedefe ulaşılmaya çalışılır.
3. Aşama: Strateji ve taktiklerin kullanılması ile ilgilidir. Bireyin amaçladıklarını elde etmelerine yönelik strateji ve yöntemlerin uygulanmasını içermektedir.
4. Aşama: Plan başarı ile sonuçlanmışsa ise ekleme yapılmaz. Plan başarı ile sonuçlanmamışsa çevresel ve bilişsel şartlar yeniden yapılandırılarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilir (Winne ve Perry,2000; Shunk,2009).

Winne ve Perry (2000) Dört aşamanın içinde benzer yapılar olduğunu ifade etmektedir. Bu yapılar; şartlar, uygulamalar, ürün, değerlendirmeler ve standartlar olarak sıralanmaktadır.

Şartlar: Sosyal olanaklar, ulaşılabilir kaynaklar ve süreçlerdir.

Uygulamalar: Öğrenenleri bir görevle yüz yüze geldiklerinde kullandıkları taktikler.

Ürün: Şartlardaki değişime bağlı uygulamalar ile ilgili bilgiler.

Değerlendirme: Ortaya çıkan ürüne ait içsel ve dışsal geri bildirim.

Standartlar: Ürünün gözlenmesi, istenilen davranış ile ilgili ölçütler.

2.1.3.6 Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Pintrich (1995:9-11) öz düzenlemeye dayalı öğrenmek için beş ilkenin öneminden bahsetmektedir: öğrenen bireylerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için beş genel ilkeye vurgu yapmıştır. Bunlar:

- Öğrenen bireylerin kendi davranışlarıyla, motivasyonlarıyla ve bilişleriyle ilgili daha fazla farkındalığa ihtiyaçları vardır.
- Öğrenen bireylerin olumlu motivasyonel inanışlara ihtiyaçları vardır.
- Fakülteler öz düzenlemeye dayalı öğrenme için model olabilirler.
- Öğrenen bireylerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri üzerine pratik yapmaya ihtiyaçları vardır.
- Sınıf ödevleri öğrenenlerin öz düzenlemeleri için fırsat olabilir ve olmalıdır.

2.1.3.7 Öz-düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

- Öz-düzenlemeli öğrenme becerisine sahip birey, kendi öğrenmelerini kendileri düzenleyebilirler.
- Öğrenmeye karşı moral durumları yüksektir, kendi eğitim ortamlarını organize edebilirler.
- Öğrenecekleri konular hakkında hedefler belirler ve sonrasında kendi bilişlerini, öğrenmeye karşı isteklerini ve davranışlarını düzenler ve revize ederler (Pintrich, 2000).

- Hedeflerine ulaşmada zamanı etkili kullanırlar.
- Hedeflerine erişmek için uygun yöntemi seçer ve geliştirirler.
- Öğrenme sürecinde aktif ve yapılandırmacı bir katılım sergiler.
- Bir konu üzerinde başarı elde edememişlerse, bunun sebebini kullandıkları strateji kullanımına bağlayabilirler. Bu süreçte başarısızlık nedenlerini analiz ederek, başarılı olmanın yollarını ararlar.
- Kendi biliş ve yetilerini arttırmak, kendilerini motive etmek için çalışırlar.
- İşbirliği içinde çalışırlar (Sarı & Akınoğlu,2009).

2.1.3.8 Öz-düzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü

Öz düzenlemeli öğrenme ortamlarının sağlanmasında en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Burada öğretmenin amacı, öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bir birey olarak hayatlarına devam etmeleri hedefine ulaşmaktır. Bu bağlamda öğretmenin bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu özellikler, aşağıdaki gibi belirtilebilir (Butler, 2002; Paris ve Winograd, 2001; Üredi ve Üredi 2007):

- Öğretmen kendi öz düzenleme becerilerini en üst seviyeye getirerek, öğrencilerinin öz-düzenleme gelişimlerine katkıda bulunabilirler.
- Öğretmen öğrencileri için öz düzenlemeli ortamlar sunmalıdır.
- Öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye teşvik edici ortamları sunmalıdır.
- Öğrencilerin amaçlarını ve ölçütlerini belirlemede yönlendirebilmeliler.
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme yapmalarına olanak vermelidir.
- Hem sayısal anlamda (not gibi), hem de niteliksel anlamda geri bildirimler de bulunmalıdır (Sarı ve Akınoğlu,2009).

2.1.3.9 Öz-Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması

Puustinen ve Pulkinen (2001) araştırmalarında başlıca öz-düzenleme modellerini kuramsal altyapı, önem verilen boyutlar, tanımlama ve araştırma gelenekleri olmak üzere dört ölçüte göre karşılaştırılmış ve bazı farklılıklara önem vermiştir.

Winne (2000) modelinde bilişsel süreçler ve bu süreçlerin düzenlenmesini gerektiren üst biliş önem vermiştir. Winne'nin (2000) modeli ile benzerlikler gösteren Borkowski'nin (1996) "Süreç odaklı bilişsel modeli", öz-düzenleme becerisini büyük ölçüde üst biliş süreçleri ile aynı değerde görmekte ve aşamalı olarak gelişim gösteren strateji kullanımının izlenmesi ve düzenlenmesinin motivasyon üzerinde olumlu etkileri olacağı, bunun sonucu olarak da öz düzenleme becerilerinin gelişeceği varsayımına dayanmaktadır.

Sosyal bilişsel yaklaşımı yansıtan ve kapsamına motivasyon süreçlerini alan Pintrich'in (2000) modeli ile yapının döngüsel doğasına ve yapıyı meydana getiren örtük, davranışa dayalı ve ortamdaki kaynaklı süreçler arası etkileşime önem veren Zimmerman'ın (2000; 2002) modeli arasındaki benzerlikler dikkat çekmektedir. Modeller arasında yapılan karşılaştırmalarda öz-düzenlemenin tanımlanmasında ve yürütülmüş olan araştırmaların desenlenmesinde bazı farklı yaklaşımların benimsendiğine dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda iki farklı tanıma dikkat çekilmektedir. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman hedef odaklı bir tanım benimserken, Borkowski ve Winne bilişsel stratejilerin etkin kullanımına yol açacak şekilde üst biliş etkinlikleri tarafından yönetilen bir sürece vurgu yapmışlardır. Yapılan araştırmalarda da, motivasyon odaklı ve strateji odaklı olmak üzere iki farklı yönelim ön plana çıkmaktadır. Boekaerts ve Pintrich'in

yapmış oldukları araştırmalar motivasyon odaklı olup, bu araştırmalarda akademik başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiler incelenmiş ve geliştirilen ölçekler yoluyla öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon ve bilişsel etkenlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Borkowski ve Winne ise strateji odaklı bir yaklaşım benimseyerek strateji öğretiminin ve strateji kullanımının etkililiğini sorgulamaya yönelik araştırmalara önem verilmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Son dönemlerde yapılan araştırmalar farklılıklardan çok, modeller arası bazı ortak özelliklerin ve varsayımların varlığına dikkat çekmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Öncelikle, tüm modeller öğrenen bireylerin öğrenme sürecinde etkin bir rol aldığı varsayımına dayanmaktadır. Tüm modellerin ortak çıkış noktası, öğrenen bireyin, bilginin ve anlamın yapılandırmasında etkin olduğudur. Bu doğrultuda öğrenen birey, çevresel uyarıcılara, duyuşsal duruma ve kendi bilişsel şemalarına dayalı olarak bilgiyi etkin olarak yapılandırır. Modellerde ön plana çıkan kişisel amaçların belirlenmesi, bilinçli strateji kullanımı, kişisel değerlendirmelere dayalı döngüsel geri bildirim, kaynakların etkili kullanımı gibi boyutlar, öğrenen bireylerin etkin olarak bilgiyi yapılandırmada çaba gösterdiği varsayımına dayalı olarak anlam kazanmaktadır. Yapılandırmacı bakış açısına paralel olacak şekilde, modeller arası benimsenen diğer bir ortak varsayım da, öğrenen bireyin kendi öğreniminin farklı aşamalarını kontrol edebilme potansiyelidir (Pintrich, 2004).

Öz-düzenleme, herhangi bir alan veya beceri hakkında çok detaylı bilgi sahibi olmanın yanında, söz konusu bilişsel birikimin etkili bir şekilde uygulamaya

yansımaya olanak sağlayacak şekilde, öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal süreçlere ilişkin bireysel farkındalık ve kontrol becerisini de kapsamaktadır.

Öğrenme süreci boyunca öğrenen bireyin, kendi bilişsel, motivasyon ve davranış süreçlerinin yanı sıra, içinde bulunduğu ortamı da izleyebilme ve farklı derecelerde kontrol edebilme potansiyeli öz-düzenleme modellerinin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Boekearts ve Corno, 2005; Wolters, 2003, 1999).

Diğer bir ortak varsayım, öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerin dayandırıldığı bir ölçütler grubunun varlığıdır. Öz-düzenleme ile ilişkilendirilen öğrenme, en genel hali ile, öğrenenin kendine öğrenme hedefleri belirlediği, performansını izlediği ve bu hedeflere ulaşmada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, davranışlarını düzenleme yönündeki çabalarına işaret eden bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrenen bireyin belirlediği hedefler veya standartlar ile bu standartlara ulaşmada işe koştığı stratejiler arasında karmaşık bir ilişki olduğunu varsayar. Süreç boyunca, bu standartlar kümesi, alınan geri bildirim ve yapılan değerlendirmeler ışığında değişikliğe uğrayabilir. Motivasyon durumundaki bir değişiklik, bilişsel yeterlikler veya kullanmayı planlamış olduğu kaynaklarda bir daralma durumunda standartlar kümesinde bir düzenleme olabilir (Pintrich, 2004).

Öğrenen bireylerin farklı durum ve alanlarda farklı düzeylerde öz-düzenleme gerçekleştirmelerinin nedeni olarak da görülen, yapının farklı, ancak birbiriyle bağlantılı süreçlerden oluştuğu görüşü, öne çıkan tüm öz-düzenleme modellerin ortak varsayımlarından bir diğeridir (Puusitinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2000).

Farklı tanımlamaya rağmen, tüm modeller, öz-düzenlemenin belli aşamalardan oluştuğu görüşünde birleşmektedir. Bazı modellerde bu aşamalar kendi içinde daha küçük birimlere ayrılmakla birlikte, tüm modellerde planlamayı takip eden bir performans ve bir değerlendirme aşamasının varlığı dikkat çekmektedir. Tüm modellerde, hazırlık aşamasının öğrenme görevinin analiz edilmesini, planlamayı ve hedef belirlemeyi kapsadığı ve bu süreçlerin bireyin öğrenme görevine, ortama ve kendine ilişkin algılarının yanı sıra motivasyon inançlarının etkisiyle şekillendiği belirtilmektedir. Performans aşaması da benzer şekilde tüm modellerde alana özgü bilişsel stratejilerin kullanımı ve bu süreçlerin izlenmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Son aşama ise tüm modellerde çıktılarının değerlendirildiği ve gelecekteki benzer öğrenme görevleri için bir duruşun oluştuğu aşamadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Ayrıca, bu temel süreçlerin, öğrenme sırasında hayata geçiriliş şekli ve etkililik derecesinin, öğrenme düzeyinde farklılıklara yol açtığı üzerinde uzlaşma bulunmaktadır (Zimmerman, 2002).

Son olarak tüm modellerde bireyin demografik ve kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olamayacağı ifade edilmektedir. Buna karşın akademik başarı üzerinde etkili olduğu kabul edilen öz-düzenleme, öğrenen bireyin, öğrenme sırasında geçirdiği motivasyon ve bilişsel süreçler ile birey ve ortamdaki kaynaklı değişkenler arasındaki çift yönlü ve karmaşık ilişkilere işaret eder. Farklı modeller, motivasyon, biliş veya ortamdaki kaynaklı değişkenler gibi yapının farklı boyutlarına farklı derecede vurgu yapmakla birlikte, yapıyı anlamada bu boyutları birbirinden ayrı olarak düşünmenin mümkün olamayacağı konusunda birleşmektedirler (Pintrich, 2004).

Özetle, tüm modellerde öğrenenin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, davranışlarını ve öğrenme üzerinde etkili olabilecek çevresel koşulları izlediği ve düzenlediği varsayılmaktadır. Dahası, öz-düzenleme becerilerinden bütünüyle yoksun olunamayacağı, ancak bireylerin sahip olduğu öz-düzenlemenin etkililiğini açıklamada bu yapıyı meydana getiren süreçlerin, nitelik ve nicelik açısından belirleyici olduğu söylenebilir.

2.1.4 İlgili Alanyazın ve Araştırmalar

Öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerileri konusu 18.yy'dan bu yana, dünyada ve Türkiye'de birçok araştırmaya konu olmaktadır. Özellikle Yükseköğretimde öğretmen adaylarına yönelik, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini belirleyici, birçok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmalar genellikle, öğretmen adaylarının verimliliğini artırma ve öğretmen yetiştirme programlarının, geliştirme, güncelleme açılarından veri sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar da öğrenme stillerinin ve öz düzenleme öğretiminin hayatımız boyunca önemli olduğunu göstermektedir.

Bir öğretmen kendi öğrenme stilini iyi bilirse, kendi öz düzenleme becerilerini geliştirirse, bunu eğitimine ve öğretimine yansıtır Bu araştırma da öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerileri olmak üzere iki ana başlık altında yapılan araştırmalar ele alınmaktadır.

2.1.4.1 Öğrenme Stilleri Konusu İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Koç (2014)'de yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanırken yaşadıkları stres ve kullandıkları öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmacının amacı KPSS'ye giren adayların öğrenme stillerini belirlemek ve adayların öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasında bir bağlantı olup olmadığını

ortaya koymaktır. Araştırma İstanbul'da KPSS'ye hazırlanan 876 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Bu araştırama için hazırlanan ölçekte 49 madde bulunmaktadır. Araştırma sonucunda erkeklerin görsel ve dokunsal öğrenme stiline yatkın oldukları, bayan öğretmen adaylarının etkili ders çalışma ile ilgili bir eğitim alamadığı, kinestetik öğrenme stili artıkça öğretmen adaylarının sınav kaygısının %40 oranında düştüğü gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Topuz (2014)'de yaptığı araştırmasında öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın amacı Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerilerinin yıllara göre gelişimini incelemektir. Araştırmada adayların öğrenme stillerini belirlemek için "Gregorc Öğrenme Stilleri Envanteri", eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için 'California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerden, öğretmen adaylarının en fazla Soyut Rastgele en az Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf seviyesi, anne baba eğitim durumu ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak, I. ve II. öğretim öğretmen adayları arasında öğrenme stilleri ile öğrenim durumları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde, sonuçlar orta düzeyde eğilime sahip olduklarını göstermektedir.

Budakoğlu, Karabacak ve Coşkun (2014)'de yaptığı araştırmasında Gazi Üniversitesinde tıp okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri ile kişilik tipleri ve tıpta

uzmanlık tercihleri arasında ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesinde kayıtlı 170 son sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmacılar, kişilik özelliklerini belirlemek için Myers-Brigg Kişilik Ölçeği (MBKÖ) ve öğrenme stilini ortaya çıkarmak için Grasha Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği (GRÖÖSÖ) kullanmışlardır. Araştırmada tıp öğrencilerinin %91.8'i uzman ve %4.1'i genel pratisyen olmak istediklerini belirtmişlerdir. En fazla tercih edilen uzmanlık dalı dermatoloji olarak belirlenmiştir. Uzman olmak isteyen kız öğrencilerin tercihleri dermatoloji, oftalmoloji ve kadın doğumdur. En fazla tercih edilen kişilik tipi İçer Dönük-Duyusal Düşünme-Yargılama (İDDY)'dir. İDDY kişilik tipi özellikleri gösteren öğrencilerin işbirlikli ve yarışmacı öğrenme stili puanları daha yüksektir.

Narlı, Aksoy ve Ercire (2014)'de yaptığı araştırmasında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü okuyan 400 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplamak için Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen verilere bakıldığında, kız öğrencilerin yarısından fazlasının bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları, en az çıkan öğrenme stiline rekabetçi öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Erkekler ise işbirlikçi ve bağımlı öğrenme stillerine sahip çıkmışlardır. 1. sınıftan 4. Sınıfa doğru ise, bağımsız öğrenme stiline sahip olan öğrenci sayısının azaldığı, işbirlikçi öğrenme stiline sahip olan öğrenci sayısının arttığı belirtilmiştir.

Yılmaz (2014)'de yaptığı araştırmasında, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin, fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Abant

İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalları üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 423 (326 kız, 97 erkek) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği, öğrenme stilleri ölçeği ve öğrenme öğretme anlayışı ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının daha çok bağımsız, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerini benimsedikleri, öğrenme stillerinin anabilim dalına göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme öğretme anlayışı puanlarının öğrenme stili ve cinsiyete göre, yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışı ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı puanlarının anabilim dalı ve öğrenme stiline göre anlamlı fark olduğu, sonuç beklentisi puanlarının da öğrenme stiline göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2014)'de yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirmesini araştırmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmış ve 2013-2014 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde kayıtlı öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız grupla t testi, pearson korelasyon teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme, bağımlı öğrenme ve katılımcı öğrenme stillerine “orta” düzeyde; kaçınan öğrenme, işbirlikli öğrenme ve rekabetçi öğrenme stillerine ise “yüksek” düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bakır ve Mete (2014)'de yaptığı araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerini incelemiştir. Bu çalışmanın evreni, Burdur şehri merkezindeki 24 ilköğretim okulundan 1494 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği ve Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme stilleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji dersi akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tüysüz (2013)'de yaptığı çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmek için bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 86 üstün yetenekli öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin bağımsız, işbirlikli, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin en çok işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmada en yüksek düzeyde pozitif ilişki katılımcı ve bağımlı öğrenme stilleri arasında bulunurken, en yüksek negatif ilişki katılımcı ve pasif öğrenme stilleri arasında tespit edilmiştir.

Kaleci (2013)'de yaptığı araştırmada, matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın yöntemi ilişkiyel taramadır. Araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalında gerçekteşirilmieştir. Araştırma 374 öğretmen adayı ile gerçekteşirilmieştir. Verilere bakıldığında, matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerine bakıldığında, bağımsız, bağımlı, işbirlikçi, rekabetçi ve kaçınan oldukları belirlenmiştir.

Vural (2013)'de yaptığı araştırmada Grasha-Riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği analiz etmiş ve Türkiye ölçeğinde daha geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline getirebilmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Zereyak (2005) tarafından dil geçerliği yapılan ölçek esas alınmış ve Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören 402 öğrenciyeye uygulanmıştır. Sonrasında istatistiksel analizler gerçekteşirilmieştir. Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri gerçekteşirilerek yapılmıştır. Ölçek, açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktör ve 32 maddeden oluşan bir ölçek halini almıştır. Ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak oluşan yeni ölçek yapısının uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan DFA sonucunda AFA ile elde edilen ölçek yapısından herhangi bir madde çıkarımına gerek olmadığı kararlaştırılmıştır. Elde edilen bu bulgular ölçeğin Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Deniz (2013)'de yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden formasyon programına devam eden öğretmen adayları ile Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından oluşan 369 (226 kadın; 143 erkek) öğrenci katılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmen öz-yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada “t” testi, tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırma sonrası ranj testi Tukey HSD ve korelasyon uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyleri cinsiyete, fakültelere ve sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Deveci (2013)'de yaptığı araştırmada, Birleşik Arap Emirliklerinde bulunan Petroleum Institute’te İletişim derslerinin, mühendislik öğrencilerinin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stillerini kullanmalarını belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya 2012-2013 akademik yılında toplam 62 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Nicel verilerin analizi Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Ön ve son test sonuçlarının incelenmesinde t testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Nitel veriler 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları bakıldığında, katılımcıların “işbirlikli”, “katılımcı”ve “kaçınan”stil puanlarının arttığını “rekabetçi”ve “bağımlı”stil puanlarının ise azaldığını göstermiştir.

Özgür (2011)'de yaptığı araştırmada türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine etkisi ile öğretmen adaylarının ortama yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda; çoklu ortam uygulamalarının Kimya öğretmen adaylarının başarı ve tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışa sebep olduğu; kalıcı öğrenmelerin sağlandığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının başarı, tutum ve kalıcılıklarında öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tasarlanan çoklu ortam ve uygulanmasına yönelik alınan görüşlerde ise öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre farklılıklar belirlenmiştir.

Şentürk ve İkikardeş (2011)'de yaptığı araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri ile öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma örnekleminde İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Aydın ilinde 11 ilköğretim okulunda kayıtlı 954 7.sınıf öğrencisi ile 21 matematik öğretmeni katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik başarıları Matematik Başarı Testi ile saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek için Grasha Öğretme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada frekans, yüzde dağılımı ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerinin yarıya yakının katılımcı öğrenme stiline sahip olduğu, öğretmenlerin çoğunun temsilci, kolaylaştırıcı, uzman öğretme stili grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin öğretme stillerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Karakuyu ve Tortop (2010)'de yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının fizik dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 2009–2010 öğretim yılı Güz döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. Sınıfında kayıtlı 168 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen Fizik Tutum Ölçeği de kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin Bağımsız, Kaçman, İşbirlikli, Bağımlı, Rekabetçi ve Katılımcı olmak üzere 6 farklı öğrenme stili tanımlamıştır. Öğrencilerin fizik dersindeki başarılarını elde etmek için, öğrencilerin dönem sonu fizik notlarından faydalanılmıştır. Bulgular öğrenme stillerinin, öğretmen adaylarının fizik dersindeki başarılarını ve derse yönelik tutumlarını etkilediğini göstermiştir.

Köse (2010)'da yaptığı araştırmada Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ve fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan toplam 275 (215 kız, 60 erkek) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada 2009-2010 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (ÖDÇSE) ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE III) kullanılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının genel olarak tercih ettikleri öğrenme stilinin ayırıştırma olduğu, öğrenme stillerinin, sınıf düzeyi ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğu, fakat cinsiyetle ilişkili olmadığı elde edilmiştir.

Koç (2010)'da yaptığı araştırmada, Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin incelemiştir. Araştırmanın amacı Marmara Bölgesi'ndeki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın desenlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin, %46,3'ünün özümleyici, %26,6'sının dönüştürücü %15,6'sının ayırt edici ve %11,5'inin uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri onların öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Bahar (2009)'da yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğrenme stilleri ile fen dersi proje çalışmalarındaki performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca araştırmada farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin mini fen projelerinden ne derecede memnun olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu ilköğretim yedinci sınıfta (on dört yaş grubu) öğrenim gören 80 öğrencidir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Riechmann öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında; mini projenin pasif öğrenme stiline sahip öğrenciler hariç tüm öğrenme stili kategorilerindeki öğrencileri teşvik ettiğini göstermektedir. Fakat mini proje uygulamalarında bağımsız, yarışmacı ve katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler; pasif, bağımlı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin mini projelerdeki memnuniyet dereceleri içinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Gürsoy (2008)'de yaptığı araştırmada, Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde kayıtlı 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın desenlenmesinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının %38,7'sinin özümseme, %37,3'ünün ayırıştırma, %15,3'ünün değiştirme ve %8,7'sinin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görölmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görölmüştür.

Süral ve Sarıtaş (2008)'de yaptığı araştırmada, Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 2007-2008 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 278 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha- Reichman Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve pearson korelasyon testinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet değişkeni açısından, kaçınan, bağımlı ve katılımcı öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenciler arasında; öğrenim durumları açısından, sadece bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu

belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bağımlı ve rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Katılımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008)'de yaptıkları araştırmada, Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 112 kimya öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile katılımcı öğrenme stili arasında pozitif bir korelasyonun olduğu görülmüştür.

Bilgin ve Bahar (2008)'de yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stillerinin belirlemeyi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesini araştırmıştır. Araştırmaya 57 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara Grasha (1996) tarafından geliştirilen öğretme stilleri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar sınıf öğretmenlerinin; uzman, yol gösterici ve temsilci öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretme stillerinden daha baskın olduğunu, işbirlikli 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.

Tüysüz ve Tatar (2008)'de öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stillinin öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesini amaçladığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfta okuyan 186 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Grasha ve Riechmann tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan Öğrenme Stilleri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kimya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kimya dersindeki başarıları için ise yıl sonu kimya notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının kimya dersindeki başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Bilgin ve Bahar (2002)'de yaptığı araştırmalarında fen öğretimi I dersini alan farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve fen'e yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Grasha (1996) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği ve fen bilgisi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 93 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin farklılaşmadığını, Fen öğretmen adaylarının Fen'e yönelik tutumlarının matematik ve sınıf öğretmen adaylarının Fen'e yönelik tutumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, bağımsız, işbirlikçi ve Katılımcı öğrenme stilleri ile Fen'e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.1.4.2 Öğrenme Stilleri Konusu İle İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmaları

Alaysa (2011)'de yaptığı araştırmada KKTC' deki lisede okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini, öğretmenlerin kendi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili farkındalıklarının ne ölçüde öğretimlerinde kullandıklarının belirlenmesini incelemiştir. Araştırmada, karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya liselerde kayıtlı 9500 öğrenci ile 1500 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 629 lise öğrencisi ile 8 öğretmen içermektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha ve Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Sayısal veriler; aritmetik ortalama, standart sapma, çok yönlü varyans analizi (MANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve en küçük anlamlı fark testi (LSDT) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme stillerine ne düzeyde hâkim oldukları ve kullandıklarını saptamak için öğrenci ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluna gidilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında; öğrencilerin en çok "işbirlikçi" ve "yarışmacı" öğrenme stilini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla yarışmacı, işbirlikçi, katılımcı ve bağımlı öğrenme stillerine, erkek öğrenciler ise kız öğrencilere kıyasla kaçınan öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyi esas alındığında, 12. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere kıyasla bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Genel lise ile fen lisesi ve İngilizce ağırlıklı olan liselerdeki öğrenciler, meslek liselerindeki öğrencilere kıyasla işbirlikçi ve bağımlı, meslek liselerindeki öğrenciler ise genel ile fen ve İngilizce ağırlıklı olan liselerdeki öğrencilere kıyasla kaçınan öğrenme stilini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Reese ve Dunn (2008) tarafından özel metropolit üniversitelerde 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihleri konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet, ortaöğretim mezuniyet ortalaması ve üniversitedeki akademik başarı ortalamaları öğrenme stillerine göre incelenmiştir. Çalışmada Dunn, Dunn ve Price tarafından geliştirilen çevresel verimlilik tercihi ölçeği (2002) kullanılmıştır. Ölçek 1500 üniversite 1. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin ses, ışık, ısı, motivasyon ve sorumluluk tercihleri istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. 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. Kadınların ise erkeklere oranla daha parlak ışığı ve sıcak ortamı tercih ettikleri ve yalnız çalışmak istedikleri görülmüştür.

Metallidou ve Platsidou (2007) tarafından Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin geçerlik konusunu ve problem-çözme stratejisi ile ilişkisini araştıran bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın birinci amacı Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinin psikometrik özelliklerini incelemektir. İkinci amaç gruplar arası öğrenme stilleri farklılıklarını tespit etmek; üçüncü amaç ise problem çözme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma için Yunanistan'da 338 kişilik bir öğretmen grubu örneklem olarak alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere hangi problem çözme stratejisini daha sık kullandıkları sorulmuştur. Öğretmen grupları arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrenme stilleri ile problem-çözme stratejileri arasındaki ilişki düzeyi anlamlı çıkmıştır.

Pedrosa, Almeida ve Watts (2004) tarafından üniversite öğrencilerin soru sorma ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen dört durum çalışması incelenmiştir. Örneklemini 160 kadın ve 140 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturan bu araştırma iki yarı dönemde tamamlanmıştır. Buradaki alanları biyoloji, biyoloji ve jeoloji eğitimi, fizik ve kimya eğitimi, çevre mühendisliği, fizik mühendisliği, kimya mühendisliği jeoloji mühendisliği bölümleri oluşturmuştur. Çalışmada dört öğrencinin derinlemesine incelenmesi ile durum çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma sırasında yazılı ve sözlü sorular, görüşme ve sınıf içi gözlem yapılmıştır. Amaç öğrencilerin sordukları soruların nitel ve nicel özellikleri ile öğrencilerin öğrenmelerinin soru şeklindeki temellerini çözmektir. Dört öğrencinin soruları kullanmalarındaki doğal ve anlık (spontane), bilinçli veya doğal kullanımları ile diğer özellikleri incelenmiştir. Nitel araştırma teknikleri ile kişilerin daha ayrıntılı inceleneceği düşünülmüştür. Çalışmada Kolb öğrenme stilleri envanteri veri elde etme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin sorularıyla onların öğrenme stilleri arasında, teorik olarak beklenen ilişki burada gözlenememiştir. Ancak soru sorma stillerine bakarak öğrenmeye yaklaşımları ve bu bireyler için en iyi öğretimin nasıl olabileceğinin anlaşılacağı belirtilmiştir.

Marriott (2002) yapmış olduğu çalışmada iki tane İngiliz üniversitesi belirlemiş ve buradaki öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek boylamsal olarak araştırmıştır. Öğrencilerin öğrenme tercihlerinin eğitim yaşantıları tarafından etkilenip etkilenmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma üç yıl boyunca sürmüştür. Örneklem birinci yıl 282 eski, 128 yeni öğrenci; ikinci yıl 93 eski, 32 yeni öğrenci ve üçüncü yıl da 95 eski 32 yeni üniversite öğrencisi üzerinde

uygulanmıştır. Elde edilen bulgular öğrenme stillerinin anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermiştir.

Diaz ve Cartnal (1999)'da yaptığı araştırmada iki farklı sınıftaki öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann öğrenme stilleri envanteri (1982) kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma Kaliforniya'da sağlık eğitimi bölümünde bilgisayarlı eğitim alan 68 öğrenci ve kampus (normal) eğitimi alan 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayarlı eğitimde power point tarzı bilgisayar destekli bir ders sistemi mevcutken kampus tarzı dersler yüz-yüze iletişimi sağlayacak biçimde işlenmiştir. Kampus tarzı sınıftaki yüz-yüze iletişime karşı bilgisayar destekli sınıfta iletişim elektronik posta ve konuşmayı sağlayan bir ağ sistemi aracılığıyla sağlanmıştır. Bağımsız ve bağımlı öğrenme stilleri açısından iki sınıf arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bilgisayar destekli sınıfta bağımsız öğrenme stili puanları daha yüksek çıkmıştır. Bağımsız öğrenmeyi tercih edenlerin; işbirlikli ve bağımlı öğrenmeyi daha az tercih ettikleri de bulunan sonuçlar arasındadır. Kampus tarzı eğitim alanların ise bağımlı ve işbirlikli öğrenmeyi tercih ettikleri saptanmıştır.

Grasha (1972)'nin yapmış olduğu "Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classrooms Methods"adlı çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinde değişiklik olabilmesi için belirli öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi gerektiğinden; işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili zayıf olan öğrencilere, işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının etkili olacağından ve iyi yapılandırılmış bağımsız çalışma ödevlerinin öğrencilerin

bağımsız öğrenme stillerinin gelişmesine veya çok suskun, pasif öğrencileri katılıma teşvik edeceğinden bahsetmiştir.

2.1.4.3 Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Pamuk (2014)'de öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, epistemolojik inançlar, öz-düzenleme becerileri ve öğretmen özellikleri ile olan ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışma Ankara ili ölçeğinde yapılmış olup, çalışmaya 137 fen öğretmeni ve bu öğretmenlere ait 3281 yedinci sınıf öğrenci katılmıştır. Öğrenci ve öğretmen düzeylerindeki veriler, çok sayıda Hiyerarşik Lineer Model analizi yürütülerek analiz edilmiştir. Öğrenci düzeyi değişkenleri yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, epistemolojik inançlar, öz-düzenleme becerileri (öz-yeterlik, hedef yönelimi, değer verme ve biliş ötesi öz-düzenleme) ve fen başarısından oluşmaktadır. Öğretmen düzeyi değişkenleri ise öz-yeterlik inançları, hedef yönelimleri, epistemolojik inançlar, öğrenci merkezli uygulamalar ve inançlar ve kişisel vatandaşlık davranışlarından oluşmaktadır. Bulgular, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının onların epistemolojik inançları, öz-düzenlemeleri ve fen başarıları için önemli bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrenciler yüksek öz-düzenleme becerileri ve yüksek fen başarısı göstermiştir. Öğrencilerin performanstan kaçınma hedeflerinin fen başarıları ile olumsuz ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin onların epistemolojik inançları ile fen başarısı arasındaki ilişkide aracı rolü oynadığı bulunmuştur. Öğretmenleri sofistike epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim stratejilerini kullanma açısından yüksek öz-yeterliğe sahip ve daha çok performans yaklaşıma hedefleri olan öğretmenlere sahip öğrenciler

sınıflarında öğrenme ortamındaki kararlara katılmada ve bilimsel bilgiyi yapılandırmada kendilerini daha özgür hissetmişlerdir. Öğrenciyi derse entegre etmede yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencileri sofistike epistemolojik inançlarda daha zayıf çıkmışlardır. Ayrıca naif epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin öğrencileri daha sofistike epistemolojik inançlara sahip çıkmıştır. Son olarak sınıf yönetimi konusunda yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencileri daha düşük öz-yeterlik inancına sahip olarak bulunmuşlardır.

Yavuz (2014)'de yaptığı araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının biliş üstü öz düzenleme ve aktif olarak öğrenmeye katılma becerilerini incelemiştir. Öz düzenleme yapabilen öğretmen adaylarının kendi çabalarıyla öğrenebilecekleri ve öğretebilecekleri düşünülmektedir. Bu çalışmayla az bilinen Epigenetik konusunun öz düzenlemeye dayalı blog uygulamasıyla işlenmesinin Biyoloji öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ve başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, tek gruplu ön test-son test araştırma deseni olarak düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında, uzman görüşleri doğrultusunda Epigenetik konusuyla ilgili altı makaleden oluşan öz düzenlemeye uygun bir blog ortamı hazırlanmıştır. . Araştırmada öğrencilerin biyoloji öz düzenleme becerilerini tespit etmek için 'Öğrenmede Gündüsel Stratejiler Ölçeği'; Epigenetik konusundaki görüşlerini almak için 'Epigenetikle İlgili Görüş Anketi'; blog yoluyla öğretimle ilgili görüşlerini almak için 'Blog Yoluyla Öğretimle İlgili Görüş Anketi'; Epigenetik konusundaki bilgi seviyelerini tespit etmek için 'Epigenetik Bilgi Testi' kullanılmıştır. Epigenetik Bilgi Testi'nin geçerlik ve güvenirlik analizi için yapılmış, başarı testi blogla örtüşecek şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini

geliştirebilmek için blog süresince dolduracakları Çalışma Zamanını Kontrol Formu hazırlanmıştır. Uygulama grubu olarak Biyoloji Öğretmenliği 1. sınıf (N=29) ve 4. sınıf (N=20) öğrencileri seçilmiştir. Gruplara ön test olarak 'Öğrenmede Güdusel Stratejiler Ölçeği' uygulandıktan sonra 3 hafta süreyle Epigenetikle ilgili olarak hazırlanan altı makale belirli aralıklarla blogta yayınlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu üç hafta içinde yazıları okumaları, yorum yapmaları ve Çalışma Zamanını Kontrol Formunu doldurmaları istenmiştir. Son test olarak da 'Öğrenmede Güdusel Stratejiler Ölçeği', 'Epigenetik Bilgi Testi', 'Epigenetikle İlgili Görüş Anketi', 'Blog Yoluyla Öğretimle İle İlgili Görüş Anketi' uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön test ve son test verilerinin analiz işlemleri için SPSS 17'de yüzde ve frekans dağılımı, Kolmogrov Smirnov Testi, İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem için T-Testi, İlişkili Örneklem için T- Testi, Tek Faktörlü ANOVA, Mann Whitney U- Testi, Kruskal Wallis H- Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Biyoloji öğretmen adaylarının Çalışma Zamanı Kontrol Formu doldurma durumu ve blog'a yaptıkları yorum sayısı; öz düzenleme/ biliş üstü öz düzenleme becerileri ve Epigenetik konusundaki başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Epigenetikle İlgili Görüş Anketi ve Blogla Ders İşlemeyle İlgili Görüş Anketi sonucunda öğretmen adaylarının Epigenetik konusuyla ve blog uygulamasıyla ilgili olumlu düşünceleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Süer (2014)' de yaptığı araştırmada Öz-düzenleme becerilerinin, TEOG sınav puanlarını ne derece yordadığını incelemiştir. Araştırmada TEOG puanların kız erkek olma durumlarına, dershaneye gitme durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma ve İstanbul'un Güngören ilçesi 75. Yıl Ortaokulu

8. Sınıf öğrencilerinden 213'ü kız, 199'u erkek olmak üzere toplamda 412 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öz-düzenleme becerileri için "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde 2013-2014 öğretim yılı I. Dönem TEOG sınavından alınan puanlar esas alınmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi, ilişkisiz gruplarda t-testi ve Anova testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öz-düzenleme becerilerini ölçen motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan öz-yeterlik ve kaygı değişkenlerinin TEOG sınavını yordamada etkili olduğu, bilişsel strateji kullanımının TEOG sınav başarısını etkilemede öz-yeterlik ve kaygıdan sonra geldiği, öz-düzenleme ve içsel değer boyutlarının TEOG sınav puanını yordamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. TEOG puanları cinsiyet baz olarak incelendiğinde Türkçe, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu, matematik, fen bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde ise TEOG başarısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. TEOG sınavındaki tüm dersler ele alındığında dershaneye giden öğrenciler, gitmeyen öğrencilere göre TEOG sınavında daha başarılıdır. Sosyo ekonomik düzeye göre TEOG sınav başarılarında anlamlı fark olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik düzeye sahip öğrenci başarılarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2014)'de yaptığı araştırmada Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üst bilişi yönetme, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışma desenlenirken ön test-son test kontrol, gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışmada gruplar oluşturulurken kontrol ve deney grubuna göre desenlenmiştir. Çalışma Sakarya ili Adapazarı İlçesinde, 2012-2013 öğretim yılı ikinci döneminde

bir ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Verilerinin analizinde parametrik olmayan test teknikleri ve SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları belirlendikten sonra, Mann-Whitney U testi, Friedman Two way Anova ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından; üst bilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin, öz düzenleme ve başarı düzeylerini artırdığını göstermektedir. Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin algılanan üst bilişsel ve algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve izleme testi yöntemlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Doğan ve Şahin'de (2014) sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi ve öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin becerilerinin geliştirilmesi üzerine bakış açılarını öğrenmeyi amaçladığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan 15 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular doğrultusunda, görüşmelere katılan sınıf öğretmenleri her ne kadar öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren etkinliklere öğrenme-öğretme sürecinde yer verdiklerini ifade etseler de, öğretmenlerin tamamı öz-düzenlemeli öğrenme kavramını daha önce hiç duymadıklarını vurgulamışlardır.

Güler (2013)'de Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi üzerinde araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada, karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin ortaya

konulması amaçlanmıştır. Araştırmada 2012-2013 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 30'u deney ve 31'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 61 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, karma öğrenme ve yüz yüze eğitim alan aday öğretmenlerin teknolojiye yönelik fikirlerinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Çetin (2013) Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının geliştirilmesinde hiper medyanın kullanılması: Öz düzenleme faktörünün incelenmesi adlı bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi aday öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarını hiper medya ortamında geliştirmek ve bu süreçte öz düzenlemenin rolünü araştırmaktır. Bu çalışma sonucunda öz düzenlemenin bilimin doğası anlayışlarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Oruç (2012)'de öz düzenlemeli öğrenmenin; öğrencilerin okuduğunu anlama, Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında güz döneminde öğrenim gören Zonguldak Merkez Köksal Toptan İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada bir sınıf deney grubu, diğer sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiş; dersler, deney grubundaki öğrencilerle öz düzenlemeli işlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerle MEB öğretim programı kılavuzunda belirtildiği şekilde işlenmiştir. Veri toplama araçları olarak başarı testi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, üst bilişsel düşünme becerileri ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda nicel verilere dayanılarak, öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, MEB öğretim programında belirtildiği şekilde işlenişine kıyasla

daha etkili olduğu; tutum ve üst bilişsel düşünme becerileri üzerinde ise etkili olmadığı; nitel verilere dayanılarak da deney grubu öğrencilerinin, öz düzenlemeli öğrenme sürecini (öngörü – performans denetimi – öz yansıtma) günlük hayatta kullanmalarına ilişkin, uygulama sonrasında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Arsal (2010) yılında yaptığı araştırmada, kullanılan günlüklerin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öz düzenleme stratejilerine etkisini incelemiştir. Araştırma 60 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada Pintrich'in öz düzenleme modeli temel alınmıştır. Bu araştırmada, öğrenme için motivasyon stratejileri ölçeğinden yararlanılmış ve araştırmadan elde edilen bulgulara göre öz düzenleme stratejilerini rapor eden deney grubundaki stratejilerin kullanılma durumunun, kontrol grubundan belirgin bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sağırılı ve Azapağası (2009)'da yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini etkin kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Bireysel ve odak grup görüşmeleri veri tekniği olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinden öğrenme stratejileri kategorisinde, biliş üstü öz-düzenlemeyi, çalışma ortamının yapılandırması, tekrarlama, ayrıntılandırma, akrandan öğrenme, örgütleme ve yardım arama, kritik düşünmeyi ve çaba düzenlemeyi kullandıkları belirlenmiştir. Motivasyon kategorisinde ise sınav kaygısı, öz yeterlik, amaca odaklanma, hedef yönelimi ve görev değeri gibi kavramların kullanıldıkları belirlenmiştir.

Çiltaş ve Bektaş (2009)'da yaptığı araştırmada Sınıf Öğretmenliği programında kayıtlı öğrencilerin matematik dersine ilişkin Öz düzenleme ve motivasyon düzeylerini incelenmiştir. Bu çalışma Atatürk Üniversitesi 2008–2009 bahar döneminde Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 127 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) kullanılmıştır. Verilerin analizine bakıldığında; sınıf değişkenine göre tekrarlama, biliş üstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi, akrandan öğrenme ve yardım isteme, amaca odaklanma, görev değeri, öğrenme inanışlarının kontrolü ve sınav kaygısı alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Üredi ve Üredi (2005)'de yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada MLSQ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 8.sınıfa devam eden 515 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; en güçlü değişkenin bilişsel strateji kullanımı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, Erkek öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücünün kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.1.4.4 Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Alhabari, Paul, Henskens ve Hannaford (2011) yaptıkları araştırmada bilgisayar öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öz düzenlemeyi öğrenme stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmada bilgisayar bölümünde okuyan ikinci sınıf öğrencilerinin programlama dilleri kapsamında kullandıkları öğrenme stili ve öz düzenleme stratejileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme

stilllerinin ara sınavdaki akademik performanslarına anlamlı etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin üst bilişsel becerileri çok az dikkate aldıklarını, öz düzenleyici öğrenme becerileri farkındalıklarının olmadıklarını belirlemişlerdir.

Lombaerts ve Engels (2009) tarafından yapılan ‘Determinants of teachers’ recognitions of self-regulated learning practices in elementary education’ adlı makale çalışmasında, öğretmen özellikleri, çevresel faktörler ve öz düzenleyici öğrenmenin arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Brüksel’de ilkokulda çalışan 172 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Lombaerts ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Öğretmenler için öz düzenleyici öğrenme envanteri”, “Öz düzenleyici öğrenmede öğretmen inançları ölçeği”, “Öz düzenleyici öğrenme çevresel etkiler ölçeği” ve öğretmenlerin demografik özelliklerini ölçen bir form kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin inançlarının demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öz düzenleyici öğrenmenin tanınmasının öğretmenin bireysel özellikleri ile bağlantılı olduğu, bireysel özelliklerin çevresel faktörlerden daha önemli olduğu görülmektedir.

Bembenutty (2007) tarafından yapılan ‘Preservice teachers’ motivational beliefs and self-regulation of learning’ adlı makale çalışmasında, öğretmen adaylarının motivasyonel inançlarının, öz yeterlik algılarının ve öz düzenleme becerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, New York’ta bir kolejde sınıf yönetimi için staj yapan 63 ortaokul öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada Tschannen-Moran and Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Öğretmen öz yeterlik algısı ölçeği”, araştırmacı

tarafından geliştirilen “Akademik öz yeterlik ölçeği”, “Motivasyonel inançlar ölçeği”ve “Akademik öz düzenleme ölçeği”kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin iç dünyalarına olan ilgilerinin ve görev alma değerlerinin yüksek olduğu ve üst bilişsel stratejileri kullandıkları, hedeflerine ulaşmak için gerekli olan zamanı kontrol ettikleri, çalışma çevrelerini düzenledikleri görülmekte olup öz yeterlik ile öz düzenleme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır.

Eekelen ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan ‘Self-regulation in higher education teacher learning’ adlı makale çalışmasında, öz düzenleyici öğrenme ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ve buna karşılık öğretmen yetiştirilmesinde öz düzenleme süreçleri ile ilgili çok az çalışma olduğu vurgulanmış olup araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinden de beledikleri öz düzenleyici öğrenme deneyimlerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıklarının ve bu deneyimlerin gerekli durumlarda nasıl kullanıldığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hollanda’da üç farklı kolejde çalışan 50 deneyimli öğretmen oluşturmakta olup, araştırmada iki tane yarı yapılandırılmış görüşme formları ve birincil veri toplama aracı olarak görülen günlükler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini öz düzenleme, planlama, yansıtma süreçlerini ile edinmedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı durumlarda öğretmenlerin öz düzenleyici öğrenme süreçlerinden plan yapma sürecini kullandıkları fakat çoğunlukla bunu bilinçli bir şekilde yapmadıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca öğretmenler öğrencileri için öz düzenleyici öğrenme süreçlerini kullanırken kendi öğrenmeleri için bu süreçleri kullanmadıkları görülmektedir.

Yen ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan ‘Self-regulated learning and its relationship with student-teacher interaction’ adlı makale çalışmasında, öz düzenleyici öğrenme ile öğrenci-öğretmen etkileşimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, iki ortaokuldan seçilen 322 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilen “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Öğrenci-öğretmen etkileşim ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin %17’sinin öz düzenleyici öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, %12’sinin düşük olduğu ve % 69’unun orta düzeyde olduğu ve öz düzenleyici öğrenme ile öğrenci öğretmen etkileşimi arasında pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrenci-öğretmen etkileşimi ölçeğinin alt boyutları açısından bakıldığında; öğrenci merkezli öğrenme ve strateji kullanımı ile öz düzenleyici öğrenme arasında pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır.

Rijavec ve Brdar (2002) tarafından yapılan ‘Coping with school failure and self regulated learning’ adlı makale çalışmasında, öğrencilerin akademik başarısızlıkları için kullandıkları baş etme stratejilerinin açıklanması ve ile öz düzenleyici öğrenmenin arasındaki bağlantının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 15 ile 18 arasında değişen 470 üniversite öğrencisi oluşturmakta olup araştırmada veri toplama aracı olarak Rijavec ve Brdar (1997) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Okul başarısızlığı ile baş etme ölçeği” ve Niemivirta (1996) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Öz düzenleyici öğrenme bileşenleri ölçeği”

kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğrencilerin baş etme stratejilerinden duyuşsal dayanaklı baş etme (unutma ve duygular) ve problem dayanaklı baş etme stratejilerini (problem çözme, aileden yardım isteme) kullandıkları, kullanılan bu stratejiler ile öz düzenleyici öğrenme arasında dolayısıyla da başarı ile öz düzenleyici öğrenme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan ‘Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance’ adlı makale çalışmasında, motivasyonel yönelim, öz düzenleyici öğrenme ve sınıf içindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencisi olan 173 öğrenci oluşturmakta olup veri toplama aracı olarak, Pintrich ve Groot (1990) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire” ve öğrencilerin sınıf içindeki akademik başarılarının ölçülmesi amacıyla aktif olarak aldıkları görevler, ev ödevleri, quiz ve testlerden aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında; öz yeterlik ve içsel değerlerin bilişsel sorumluluk ve başarı ile pozitif yönde yüksek bir ilişkisi olduğu, öz düzenleme, öz yeterlik ve sınav kaygısının akademik başarı için güçlü yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Yukarıda sunulan ilgili yayınlara bakıldığında; öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerileri ile ilgili gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de birçok araştırma yapılmıştır. Fakat öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına KKTC ve Türkiye ‘de herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz

düzenleme becerileri arasında ki ilişkiye sadece yurtdışında bir araştırmaya (Alhabari vd. 2011) rastlanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma literatürde önemli bir yer tutmakta, bundan sonra yapılacak olan araştırmalara da yön vereceği düşünülmektedir.

Bölüm 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öz Düzenleme Becerileri incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı “betimsel ilişkisel tarama” modeline göre desenlenmiştir. Betimsel tarama modeli varlıkların, olayların, grupların, hâlihazırdaki durum ve özelliklerini kendi şartlarında tasvir etmeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998: 53). Tarama modelleri, eskiden ya da hâlihazırda var olan bir durumu mevcut hali ile tasvir etmeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar 2005: 183). İlişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu araştırma için uygun görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmı, nicel verileri destekleme ve araştırmaya yardımcı olmak amaçlı kullanılmıştır. Bu nedenle karma metot yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen modeli kullanılmıştır (Creswell,2003). Sıralı açıklayıcı desen, nicel verileri daha

açıklayıcı hale getirmek, anlam kazandırmak ve desteklemek için tasarlanmış bir araştırma desendir (Cresswell,2003). Araştırmanın verileri nitel veri elde etme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış aynı zamanda içerik analizi teknikleri ile de desteklenmiştir. İçerik analizi yazılı, tüm materyallerin somut ve sistemli bir şekilde araştırılmasına imkân sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan,2001).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılında DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarında kayıtlı 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde gönüllülük esasına dayalı uygunluk örnekleme seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Okulöncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği programlarında kayıtlı olan 1. ve 4. sınıf düzeyinde ki 372 öğretmen adayı oluşturmaktadır. DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Bilgisayar öğretmenliği programlarında kayıtlı öğrenci sayılarının istatistik açıdan ölçümlere olanak vermediğinden uygunluk örnekleme uygun olarak yukarıdaki öğretmenlik programlarında kayıtlı öğretmen adayları örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin sadece 1. ve 4. sınıf, öğretmen adaylarından oluşmasının gerekçesi, öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin programa giriş ve çıkış aşamalarında ki farklılaşmayı incelenmektir. Nicel bulguları desteklemek için örnekleme oluşturan öğretmenlik programlarından gönüllü olarak ve rastgele seçilmiş 1 kız ve 1 erkek öğretmen adayı olmak üzere toplam 20 kişi ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmaya dahil olan programlara devam eden öğrenci sayıları, Öğrenci işlerinden alınmıştır. Belirtilen beş bölümdeki 1. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Özellikler		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	287	77.1
	Erkek	85	22.8
Yaş	18-21 yaş	148	39.8
	22-25 yaş	174	46.8
	26-30 yaş	44	11.8
	31 yaş ve üstü	6	1.6
Sınıf	1.Sınıf	200	53.8
	4.Sınıf	172	46.2
Okuduğu	Okul Öncesi Öğretmenliği	203	54.8
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	45	12.1
	Müzik Öğretmenliği	42	11.3
	İngilizce Öğretmenliği	42	11.3
	Sınıf Öğretmenliği	40	10.5
Toplam		372	100

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %77,1'ini (n=287) kız öğrenciler; %22,8'ini (n=85) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna alınan öğretmen adaylarının %39.8'i (n= 148) 18-21 yaş aralığında; %46.8'i (n= 174) 22-25 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %11.8'i (n=44) 26-30 yaş aralığında; % 1.6'sı (n= 6) ise 31 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarından oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu 22-25 yaş arası öğretmen adaylarının oluşturduğu, en az katılan öğretmen adayı yaş grubunun ise 31 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubuna alınan öğretmen adaylarının %39.8'i (n= 148) 18-21 yaş aralığında; %46.8'i (n= 174) 22-25 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %11.8'i (n=44) 26-30 yaş aralığında; % 1.6'sı (n= 6) ise 31 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunu 22-25 yaş arası öğretmen adayları oluşturduğu, en az katılan öğretmen adayı yaş grubunun 31 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %54,8'i Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okumaktadır (n=203). Öğretmen adaylarının %12,1'i Türkçe öğretmenliği bölümünde (n=45); %11,3'ü Müzik öğretmenliği (n=42) ve diğer %11,'i İngilizce öğretmenliği bölümünde (n=42); %10,5'i ise Sınıf öğretmenliği bölümünde (n=40) okumaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %53,9'u birinci sınıf öğrencisi (n=200); %46,1'i (n=172) ise son sınıf öğrencileridir. Buradan araştırmaya katılan 1. Sınıf öğretmen adaylarının ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programında okuyan öğretmen adaylarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerini kullanıldığı bu çalışmada çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Bilgi Formu, Öğrenme Stilleri Ölçeği (Ö.S.Ö) ve Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği (Ö.D.B.Ö) kullanılarak toplanmıştır. Nitel verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Ayrıca görüşmeler etik ilkeler çerçevesinde kaydedilmiş ve dökümleri yapılarak, içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel kısmı için katılımcılar, etik ilkeler çerçevesinde gönüllülük esası dikkate alınarak seçilmiştir. Nitel bölümde, her bölümden, birinci ve

dördüncü sınıf düzeylerinde biri kız biri erkek olmak üzere 20 öğretmen adayından veri toplanmıştır.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1 Grasha ve Reichamann Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ)

Grasha ve Reichamann Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak orijinal ÖSÖ'nün içeriğindeki kişisel bilgi formunda küçük uyarlamalar yapılmıştır. Bu uyarlamalar katılımcıların lisansdaki sınıf düzeyleri, yaşları ve cinsiyetlerini belirlemek amacıyla eklenen soruları içermektedir.

İkinci kısım öğretmen adaylarının öğrenme stillerini saptamak amacı ile kullanılmaktadır. Ölçeğin ilk orijinali,1974 yılında Grasha ve Reichmann tarafından 90 parçadan oluşmaktadır. Sonrasında 1990 ve 1996'da ölçek Grasha ve Reichmann tarafından revize edilmiş ve 60 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçek haline getirilmiştir.

Bu çalışmada Alasya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır (Ek:1). Ölçek 44 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi ölçektir. 5- Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 44 ve en yüksek puan 220'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça kişinin ilgili öğrenme stiline sahip olma düzeyi de artmaktadır. Ölçek altı tane öğrenme stili alt boyutundan oluşmaktadır. Bu öğrenme stilleri; rekabetçi, işbirlikli, kaçınan, katılımcı, bağımlı ve bağımsız tip öğrenme stilleridir. Her bir alt boyutu ölçen ilgili maddeler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bu Boyutlarda Yer Alan Maddeler

Öğrenme Stili	Madde Numarası
Kaçınan	1, 7, 17, 21, 23, 29, 40
İşbirlikli	2, 8, 12, 18, 22, 24, 32, 41
Bağımlı	3, 9, 13, 19, 25, 30, 33, 36, 42
Bağımsız	6, 11, 16, 20, 28, 35, 39
Rekabetçi	4, 10, 14, 26, 37, 43
Katılımcı	5, 15, 27, 31, 34, 38, 44

Tablo 3.2 incelendiğinde kaçınan tip öğrenme stilini yedi maddenin, işbirlikli öğrenme stilini sekiz maddenin, bağımlı öğrenme stilini dokuz maddenin, bağımsız öğrenme stilini yedi maddenin, rekabetçi öğrenme stilini altı maddenin ve katılımcı öğrenme stilini yedi maddenin ölçtüğü görülmektedir. Bu Türkçeye uyarlama çalışmasında ÖSÖ’de yer alan 44 madde için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (α) = 0.82 olarak bulunmuştur (N = 372).

Bu ölçme aracından elde edilen veriler doğrultusunda bireylerin öğrenme stilleri 3 alt boyutta ele alınmaktadır. Araçtan altı alt boyutta elde edilen puanlar birbirini dışlayan 2’şerli kavram çiftleri olarak 3 kategoriye dağılmıştır. Bu doğrultuda bireyler Kaçınan-Katılımcı, Bağımlı-Bağımsız ve İşbirlikli-Rekabetçi kategorilerinde örneğin kaçınan alt boyutunda yüksek puan aldıklarında katılımcı alt boyutundaki puanları düşmektedir.

3.3.1.2 Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği (ÖDBÖ)

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerileri ile ilgili bilgi elde etmek için de Ali Arslan (2008) tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır (Ek:2).

5'li likert türü 20 maddeden oluşan ölçek tek bir boyuttan oluşmaktadır ve 5- Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Ölçekten alınan puanlar arttıkça kişinin öz düzenleme düzeyinin de arttığı kabul edilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.87$ olarak ve ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu katsayısı değerleri ise .34 ile .62 aralığında rapor edilmiştir (Arslan, 2008). Bu araştırmada ÖDBÖ'de yer alan 20 madde için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (α) = 0.84 olarak bulunmuştur (N = 372).

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmada nitel veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken 4 kişi ile pilot uygulama yapılmış, alınan geri bildirimler ışığında form yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen yeni form alanında iki uzman akademisyen tarafından incelendikten sonra forma son hali verilmiştir. Bu form'da;

1. En iyi hangi şekillerde öğrendiğinize inanıyorsunuz?
2. Ne tür eğitim ortamlarında daha etkili öğrenirsiniz?
3. Ders çalışmadan önce ve ders çalışırken nelere dikkat edersiniz?
4. Bir konuyu öğrenip öğrenmediğini nasıl anlarsın? Herhangi bir konuyu öğrenememişsen ne yaparsın?
5. Okul hayatınız yoğunlaştığında bu yoğunlukla başa çıkabilmek için ne gibi stratejiler uyguluyorsunuz? gibi sorular bulunmaktadır. Formun tamamı Ek:4' de görülebilir.

Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerin sonunda uzmanlardan, öğretmen adaylarına sorulan sorulara ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan sorulara ilişkin yapıcı dönütler alınmıştır. Uzmanların dönütleri doğrultusunda sorularda ve soruların soruluş sırasında değişiklikler yapılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

3.4.1 Nicel Verileri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve konu ile ilgili teorik çerçeve oluşturulmasının ardından öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerisi ölçeği formları çoğaltılmıştır. 2014-2015 öğretim yılında hazırlanan toplam 372 anket formu uygulanmak üzere Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına götürülmüş ve her bir bölüm için bölüm başkanları ve ölçeklerinin uygulanacağı sınıflardaki dersin sorumlusu öğretim elemanlarından izin alınmıştır (Ek:6). Her bir öğretmen adayına, iki ayrı optik form ile birlikte Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği verilmiş ve öğretmen adaylarından ölçek maddelerini okuyarak optik formları doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin açıklama bölümünde öğrencilere kısaca öğrenme stillerinin ne olduğu anlatılmış ve bu çalışmanın bir sınav olmadığı, ölçekteki cümlelerin doğru ya da yanlış cevaplarının bulunmadığı belirtilmiştir. İletişim kurmak isteyenler için araştırmacının e-posta adresi ölçeğin açıklama bölümünde verilmiştir. Ölçeği dolduran öğretmen adaylarına kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Her bir öğretmen adayına ölçekleri doldurmaları için yaklaşık 30 dakika verilmiştir. Beş bölümdeki öğretmen adaylarından verilerin toplanması işlemi yaklaşık bir ay sürmüştür. Verilerin toplanması 1 Ocak -31 Ocak 2015’de bitmiştir.

3.4.2 Nitel Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın nitel verileri 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretmenlik programlarında kayıtlı 20 öğretmen adayı ile 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 20-30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları belirlenirken araştırma kapsamındaki öğretmenlik programlarında kayıtlı bir kız, bir erkek öğrenci etik ilkeler çerçevesinde gönüllülük esası göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Görüşmelerin yer ve zamanına katılımcıların uygunluğuna göre karar verilmiştir. Görüşmeler katılımcının izni alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler başlanmadan her bir katılımcıya araştırmanın amacı, istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri ve gizlilik ilkeleri gibi ilkeler açıklanmıştır. Ayrıca her katılımcı bilgilendirilmiş onay formunu imzalamıştır (Ek:3). Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları Ek 4' de verilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Ölçek yolu ile elde edilen veriler SPSS20.0 (Statistical Package for Social Science) programında oluşturulan veri bankasına aktarılmıştır. Bu bankada elde edilen veriler araştırmada elde edilmek istenen amaçlara uygun şekilde kodlanarak, çeşitli istatistikî analizler yapmaya elverişli hale getirilmiştir. Bu veriler üzerinden tanımlayıcı istatistikler kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Cinsiyet ve sınıf bağlamında öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de korelasyon analizi yapılmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerini ne düzeyde dikkate aldıklarını saptayabilmek için yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, içerik analizi yolu ile tematik kategoriler oluşturularak (Miles ve Huberman,1994)'ın yöntemine göre analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi veri setinde tekrarlanan temaların tanımlanması, kodlanması, kategorilendirilmesi, sınıflanması ve isimlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ilk olarak yazılmıştır. Sonrasında bu yazılı veriler iki kopya çoğaltılmıştır. Verilerin bir kopyası alanda uzman iki öğretim üyesi, diğer kopyası ise araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri cevaplar birer birer okunarak, sayfanın sağ ve sol kenarlarına söylenenlerin öne çıkan noktaları anahtar kelimeler olarak araştırmacı ve alan uzmanları tarafından ayrı ayrı el yazısı ile not edilmiştir. Her bir görüşme sorusu analiz edildikçe araştırmacı ve alan uzmanları ile bir araya gelerek, buldukları öne çıkan noktalar karşılaştırılmıştır. Her bir görüşme sorusu için yüksek oranda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Veriler araştırmacı ve alan uzmanları tarafından Grasha ve Reichmann'ın öğrenme stilleri sınıflaması tanımının özellikleri kapsamındaki kategorilere ve bu kategorilerin özelliklerine bağlı kalınarak analiz edilmiştir. Alan uzmanları ve araştırmacı tarafından belirlenen ve tekrarlanan temalar yeni bir sayfada düzenlenerek, her görüşme sorusuna ilişkin tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Nitel kısımda sorulan araştırma sorularına ilişkin bulguların analizi için her bir görüşme sorusuna, her katılımcının verdiği cevaplar yatay olarak tablolatırılmış ve sıklıkla tekrarlanan benzer cevaplar temalaştırılmış, ortak çıkan temalar ise uygun kategoriler altında toplanmıştır. Üç genel görüşme sorusunun altında verilen yanıtlar kategorize

edilmiştir. Ancak bu cevaplar sürekli karşılaştırılıp araştırmacı ve iki uzman tarafından işlendikten sonra, öğrenme stilleri için bağımlı, bağımsız, katılımcı ve işbirlikli alt temalarına ulaşılmıştır. İkinci araştırma sorusu için; sessiz ortamda motive olmak, plan program yapmak, materyallerin hazır olması, yeterli uykunun alınması, moral durumunun iyi olması olarak Tema 1’de alt kategorilere ulaşılmıştır. Grup çalışmalarına yer verilmesi, konunun ilgi çekici olması, öğretmen elemanının yol gösterici olması, bireysel etkinliklere yer verilmesi, aktif öğretimin yapılması olarak Tema 2’de alt kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşleri içerdüğinden Pintrich ve Zimmerman’ın sundukları evreler göz önünde bulundurularak araştırma yaparak bilgiye ulaşma, çaba göstererek öğrenme, plan program yaparak ve düzenli çalışarak bilgiye ulaşma olmak üzere dört temaya indirgenmiştir. Hem öğrenme stillerini hem de öz düzenleme becerilerini belirlemek için 20 öğrencinin düşünceleri çizelgeye yazılmıştır. Her bir öğrenci kodlanarak numaralandırılmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgularla ilgili istatistiksel yorumlara yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, nitel verilerden elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili yapılan analizlere de yer verilmiştir.

4.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Dağılımı

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dağılımını belirlemek amacıyla betimsel istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ÖSÖ’de yer alan her bir alt ölçekten aldıkları puanların dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının ÖSÖ Ölçeğinden ve Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Dağılımı

	<i>N</i>	Min.	Max.	\bar{X}	<i>S</i>
Kaçınan	372	1.00	4.57	2.77	.70
İşbirlikli	372	1.38	5.00	3.63	.60
Bağımlı	372	1.22	5.00	4.06	.62
Rekabetçi	372	1.00	5.00	3.24	.79
Katılımcı	372	1.29	5.00	3.66	.60
Bağımsız	372	2.00	5.00	3.45	.57
ÖSÖ Toplam	372	1.52	4.83	3.47	.39

Tablo 4.1’e göre öğretmen adaylarının öğrenme stilleri incelendiğinde; kaçınan öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=2.77$), katılımcı öğrenme stiline sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.66$) düşüktür. Bu bulguya göre;

öğretmen adaylarının kaçınan-katılımcı ikili kategorisinden aldıkları puanların ortalamaları katılımcılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu bize öğretmen adaylarının daha çok katılımcı öğrenme stili özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmaya göre işbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3.63$), rekabetçi öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=3.24$) daha yüksektir. Bu bulguya göre; öğretmen adaylarının işbirlikli-rekabetçi ikili kategorisinden aldıkları puanların ortalamaları işbirliklik puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu bize öğretmen adaylarının daha çok işbirlikli öğrenme stili özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=4.06$), bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{X}=3.45$), daha yüksektir. Bu bulguya göre; öğretmen adaylarının bağımlı-bağımsız ikili kategorisinden aldıkları puanların ortalamalarının bağımlılık lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu bize öğretmen adaylarının daha çok bağımlı öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.1 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Dağılımları

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımını belirlemek amacıyla istatistiksel işlemlere ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 incelendiğinde kız öğretmen adaylarının kaçınan-katılımcı ikili kategorisinden aldıkları puanların ortalamalarının katılımcılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikçi-rekabetçi ikili kategorisinde işbirlikli puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bağımlı-bağımsız ikili kategorisinden bağımlılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2: Cinsiyete Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Dağılımı

Cinsiyet	<i>N</i>	Min.	Max.	\bar{X}	<i>S</i>	
Kız	Kaçınan	287	1.00	4.57	2.70	.67
	İşbirlikli	287	1.38	5.00	3.60	.61
	Bağımlı	287	1.22	5.00	4.10	.63
	Rekabetçi	287	1.00	5.00	3.21	.78
	Katılımcı	287	1.29	5.00	3.71	.60
	Bağımsız	287	2.00	5.00	3.43	.57
	<i>Öğrenme Stilleri</i>	287	1.52	4.83	3.46	.38
Erkek	Kaçınan	85	1.57	4.57	3.02	.74
	İşbirlikli	85	2.25	5.00	3.76	.54
	Bağımlı	85	2.22	5.00	3.95	.56
	Rekabetçi	85	1.83	5.00	3.37	.81
	Katılımcı	85	2.00	4.71	3.49	.57
	Bağımsız	85	2.00	4.71	3.53	.56
	<i>Öğrenme Stilleri</i>	85	2.46	4.65	3.52	.42

Tablo 4.2 incelendiğinde kız öğretmen adaylarının katılımcı, işbirlikli ve bağımlı bir öğrenme stili profiline sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgulara göre kız öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının cinsiyet bağlamında öğrenme stillerinin farklılık göstermediği ve her iki cinsiyetteki öğretmen adaylarının bağımlı, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stilleri özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

4.1.2 Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Dağılımları

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre dağılımını belirlemek amacıyla istatistiksel işlemlere ilişkin bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Sınıfa Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Sınıf		<i>N</i>	Min.	Max.	\bar{X}	<i>S</i>
1	Kaçınan	200	1.29	4.57	2.66	.70
	İşbirlikli	200	2.00	5.00	3.71	.54
	Bağımlı	200	2.22	5.00	4.14	.48
	Rekabetçi	200	1.17	5.00	3.31	.80
	Katılımcı	200	2.00	5.00	3.70	.55
	Bağımsız	200	2.00	5.00	3.44	.55
	<i>Öğrenme Stilleri</i>	200	2.52	4.83	3.49	.35
4	Kaçınan	172	1.00	4.57	2.90	.66
	İşbirlikli	172	1.38	5.00	3.54	.65
	Bağımlı	172	1.22	5.00	3.97	.74
	Rekabetçi	172	1.00	4.83	3.17	.78
	Katılımcı	172	1.29	5.00	3.60	.65
	Bağımsız	172	2.00	4.71	3.46	.59
	<i>Öğrenme Stilleri</i>	172	1.52	4.64	3.44	.43

Tablo 4.3 incelendiğinde 1.sınıf öğretmen adaylarının kaçınan-katılımcı ikili kategorisinden aldıkları puanların ortalamalarının katılımcılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikli-rekabetçi ikili kategorisinde işbirlikli puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bağımlı-bağımsız ikili kategorisinden bağımlılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Özetlenirse 1.sınıf öğretmen adaylarının katılımcı, işbirlikli ve bağımlı bir öğrenme stili profiline sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde 4.sınıf öğretmen adaylarının kaçınan-katılımcı ikili kategorisinden aldıkları puanların ortalamalarının katılımcılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. İşbirlikli-rekabetçi ikili kategorisinde işbirlikli puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Bağımlı-bağımsız ikili kategorisinden bağımlılık puanı lehine yüksek olduğu görülmektedir. Özetlenirse 4.sınıf öğretmen adaylarının katılımcı, işbirlikli ve bağımlı bir öğrenme stili profiline sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgulara göre 1. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının sınıf bağlamında öğrenme stillerinin benzerlik gösterdiği hem 1. sınıf hem de 4. sınıftaki öğretmen adaylarının bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stilleri özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

4.1.3 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ÖSÖ ve ÖSÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlılık düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 4.4’de rapor edilmiştir.

Tablo 4.4: Cinsiyete Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşbirlikli	Kız	287	3.59	.61	370	.16	.019*
	Erkek	85	3.76	.54			
Bağımlı	Kız	287	4.10	.63	370	.26	.061
	Erkek	85	3.95	.56			
Katılımcı	Kız	287	3.71	.60	370	.84	.003*
	Erkek	85	3.49	.57			

* $p < .05$

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrenme stilleri ölçeği işbirlikli alt ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($t = 0.16, p < .05$). Erkek öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme stili puanları ($\bar{X}=3.76$) kız öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}=3.60$) daha yüksektir. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme söz konusu olduğunda kız öğretmen adaylarına göre daha fazla işbirliğine yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı alt ölçeğinden alınan puanların anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($t = 0.84, p < .05$).

Kız öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stili puanları ($\bar{X}=3.71$), erkek öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}=3.49$) daha yüksektir. Bu bulgu kız öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stiline daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı alt ölçeğinden alınan puanların anlamlı fark göstermediği görülmektedir ($t = 0.26, p > .05$). Kız öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili puanları ($\bar{X}=4.10$), erkek öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}=3.95$) daha yüksektir. Fakat bu bulgu çok anlamlı değildir.

Bu bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının, kız öğretmen adaylarına göre işbirlikli, kız öğretmen adaylarının da erkek öğretmen adaylarına göre daha katılımcı öğrenme stili özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

4.1.4 Sınıf Düzeyine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ÖSÖ ve ÖSÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlılık düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 4.5’ de rapor edilmiştir.

Tablo 4.5: Sınıf Düzeyine Göre ÖSÖ ve ÖSÖ Alt Ölçeklerinden Alınan Puanların Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşbirlikli	1	200	3.71	.54	335	2.62	.009*
	4	172	3.54	.65			
Bağımlı	1	200	4.14	.48	285	2.51	.013*
	4	172	3.97	.74			
Katılımcı	1	200	3.70	.55	336	1.51	.130
	4	172	3.60	.65			

* $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrenme stilleri ölçeği işbirlikli alt ölçeğinden alınan puanların sınıfa göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($t = 2.62, p < .05$). 1. sınıf öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme stili puanları ($\bar{X}=3.71$) 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}=3.54$) daha yüksektir. Bu bulgu 1. sınıf öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme söz konusu olduğunda 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla işbirlikli öğrenmeye yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tablo 4.5 incelendiğinde öğrenme stilleri ölçeği bağımlı alt ölçeğinden alınan puanların sınıfa göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($t = 2.50, p < .05$). 1. sınıf öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili puanları ($\bar{X}=4.14$) 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{X}=3.97$) daha yüksektir. Bu bulgu 1. sınıf öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili söz konusu olduğunda 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla bağımlı öğrenme stiline yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı öğrenme stiline bakıldığında; 1. sınıfların ortalamaları, 4. sınıfların ortalamalarına oranla daha yüksektir. Fakat anlamlı değildir. Bu nedenle 1. sınıflar, 4. sınıflara göre daha katılımcıdır diyemeyiz.

4.2 Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerisi Betimsel İstatistikleri

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisi betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	Min.	Max.	\bar{X}	<i>S</i>
Öz Düzenleme	372	2.00	4.90	3.57	.57

Tablo 4.6’ya göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.57$). Bu bulgu bize öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin daha da geliştirilebileceği anlamında yorumlanabilir. Bu bulgudan DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen adaylarının, aldıkları eğitim ve öğretimde uygulanmakta olan eğitim öğretim durumlarının yöntem ve tekniklerinin, üstlenilen öğrenci ve öğretmen rollerinin, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirir nitelikte olduğu söylenebilir.

4.2.1 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Becerisi Betimsel İstatistikleri

Öğretmen adaylarının Cinsiyete göre öz düzenleme becerisi betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde kız öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin ($\bar{X}=3.62$), erkek adayların becerisinden ($\bar{X}=3.40$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7: Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	Öz	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	sd	t	p
Düzenleme							
Kız		287	3.62	.58			
Erkek		85	3.40	.54	3.70	3.13	.002*

* $p < .05$

Tablo 4.7 incelendiğinde yapılan t - testine göre kızların öz düzenleme becerileri, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t= 3.13, p < .05$). Buradan kız öğretmen adaylarının öz disiplin becerisine sahip oldukları, bir hedefe ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirme becerisinde, erkek öğretmen adaylarına göre daha yetkin oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.2.2 Sınıfa Göre Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Sınıfa göre öz düzenleme becerisi ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Sınıfa Göre Öz Düzenleme Becerisi Ölçeğine İlişkin Bulgular

Sınıf	Öz	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	sd	t	p
Düzenleme							
1. Sınıf		200	3.70	.53			
4. Sınıf		172	3.41	.58	370	4.82	.000**

** $p < .01$

Tablo 4.8 incelendiğinde 1. Sınıf öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ($\bar{X}=3.70$) 4. Sınıf öğretmen adayları öz düzenleme becerilerinden ($\bar{X}=3.41$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan 't' testine göre 1. sınıfların öz düzenleme

becerileri, 4. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t = 4.82, p < .01$). Buradan 1. Sınıf öğretmen adaylarının sisteme yeni geldikleri için öğrenmeye açık olduğu, daha disiplinli çalışabildikleri, yeni bilgileri edinmede daha öğrenmeye açık ve istekli oldukları ve bir dizi çalışmayı tamamlamak zorunda olduklarında, kendi zamanları ile kaynakları nasıl kullanacaklarını planlamanın bilincinde oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Daha planlı, programlı ve hedefe yönelik düzenleme yapabildikleri sonucuna varılabilir. Sistemi bilmedikleri için daha temkinli, daha garantici davranış eğilimi göstermeleri öz düzenleme becerilerinin daha yüksek çıkmasına neden olarak gösterilebilir.

4.3 Öğrenme Stilleri ile Öz Düzenleme Becerisi Korelasyon Analizi

Sonuçları

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan korelasyon analizi Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğrenme Stilleri ile Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Örneklem Genelinde Korelasyon Sonuçları

	Öğrenme stilleri	Öz Düzenleme
Öğrenme	1	.21**
Stilleri		
Öz düzenleme		1
<i>N</i>	372	372

** $p < .01$

Tablo 4.9 incelendiğinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($r = .21$).

4.3.1 ÖSÖ Alt Boyutları İle Öz Düzenleme Becerisi Korelasyon Analizi

Sonuçları

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin alt boyutları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan korelasyon analizi Tablo 4.10'da verilmiştir

Tablo 4.10: ÖSÖ Alt Boyutları İle Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Örneklem Geneline Korelasyon Sonuçları

		Kaçınan	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı	Bağımsız	Öz Düzenleme
Öz Düzenleme	r	-.505**	.316**	.473**	.049	.420**	.138**	
	p	.000	.000	.000	.347	.000	.008	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 4.10'a göre, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile kaçınan öğrenme stili boyutundaki puanları arasında zıt yönde anlamlı düzeyde bir korelasyon vardır ($r = -.505$, $p < .05$). Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının kaçınan öğrenme stilleri özellikleri arttıkça, öz düzenleme becerileri düşmektedir yorumunda bulunabiliriz. Tabloya 4.10'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile işbirlikli öğrenme stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon vardır ($r = .31$, $p < .05$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme stilleri özellikleri arttıkça öz düzenleme becerileri yükselmektedir diyebiliriz. Tabloya 4.10'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile bağımlı öğrenme stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon vardır ($r = .47$, $p < .05$).

Bu bulguya göre öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stilleri özellikleri arttıkça öz düzenleme becerileri yükselmektedir sonucuna varabiliriz. Aynı tabloda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile rekabetçi öğrenme stilleri arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmektedir ($r = .049$, $p > .05$). Bu bulgudan öğretmen adaylarının rekabetçi öğrenme stiline sahip olmaları ile öz düzenleme becerileri arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna varabiliriz. Tabloya 4.10'a göre öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile katılımcı öğrenme stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon vardır ($r = .42$, $p < .05$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stilleri özellikleri gösterdikçe öz düzenleme becerileri yükselmektedir diyebiliriz. Tabloya 4.10'da izlenebildiği üzere öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile bağımsız öğrenme stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır ($r = .14$, $p < .05$). Bu bulgu öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme stilleri özelliklerini gösterdikçe, öz düzenleme becerilerinin az da olsa yükseldiğini göstermektedir yorumunda bulunabiliriz.

4.4 Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ) Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Öz Düzenleme Becerilerinin Farkındalığı

Nicel verileri daha açıklayıcı bir boyuta taşıyabilmek için öğretmen adaylarının kendi öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerine de başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında sorulan sorulara verilen cevapların içerik analizi yapılmış, analizler sonucu veriler kategorize edilmiş ve temalandırılmıştır.

4.4.1 Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle İlgili Görüşleri

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için Grasha ve Reichmann'ın katılımcı- kaçınan, bağımlı-bağımsız, işbirlikli-rekabetçi kategorilerini tanımlayıcı özellikler kullanılarak bu analizler gerçekleştirilmiştir. Verilen cevaplar kategorize edilip, temalandırıldığında, öğretmen adaylarının 6 kategoriden en çok bağımlı, bağımsız, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stillerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Tema1 Öğrenme Stilleri

Alt Temalar:

- a) Bağımlı öğrenme stili
- b) Bağımsız öğrenme stili
- c) İşbirlikli öğrenme stili
- d) Katılımcı öğrenme stili

4.4.1.1 Bağımlı Öğrenme Stili

Görüşme yapılan birçok öğretmen adayı, bağımlı öğrenme stili özelliklerini taşımasındaki farkındalığı ile ilgili olarak (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö20) konuyu ilgili öğretim elemanının aktif olarak sunması/ aktarması durumunda daha iyi öğrendiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu öğretmen adaylarının bağımlı öğrenme stili özelliklerine sahip oldukları aşağıdaki alıntılarla desteklenmektedir;

Ö1 “*Öğretmenin verdiği ders notları önceliğimdir.*”

Ö2 “*Genelde öğretmenimin dediklerine göre çalışırım.*”

Ö7 *“Hocamın anlattığı şekilde daha iyi öğrenirim.”*

Ö14 *“En iyi, hoca anlattığı şekilde öğrenirim.”* şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

4.4.1.2 Bağımsız Öğrenme Stili

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının cevapları analiz edildiğinde; birçoğunun (Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18) “bireysel çalışarak öğrendikleri”bazılarının (Ö13, Ö19) ise “araştırma yaparak” öğrenmeyi tercih ettikleri görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu öğrenme stratejileri ise bazı öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme stili özelliklerine sahip oldukları görüşünü vurgulamaktadır. Aşağıda verilen alıntılar bu görüşü destekler niteliktedir;

Ö15 *“Kendi tercih ettiğim öğrenme yollarını izliyorum, tek başına yapmak daha güzel oluyo.”*

Ö17 *“Bireysel çalışmayı tercih ederim, öğrenci kendi araştırmasını yapmalı.”*

Ö18 *“Bireysel çalışarak öğrenirim.”*

4.4.1.3 İşbirlikli Öğrenme Stili

Yapılan görüşmede birçok öğretmen adayı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18) arkadaşları ile grup çalışması yaparak, paylaşarak, etkileşim kurarak öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Ö16 *“Arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışırız.”*

Ö3, Ö18 *“Ders notlarımı genelde paylaşıyorum.”*

Ö11 “*Arkadaşlarımla birlikte tekrarlar yaparak daha iyi öğreniyorum.*”

Ö15 “*Berber ortak ders çalışıyoruz. Notlarımızı paylaşıyoruz.*”

Yukarıdaki görüşlere göre, bu öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme stili özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

4.4.1.4 Katılımcı Öğrenme Stili

Öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stili özelliklerini taşımasındaki farkındalığı ile ilgili olarak, birçok öğretmen adayı (Ö5, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16) “derslere ve sınıf içi etkinliklere düzenli katıldıkları ve katılmaktan hoşlandıklarını”, bazıları (Ö9, Ö19) “etkileşime giren hocalar ile daha iyi anlaştıkları” gibi görüşler sunduklarından, bu öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stili özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. Aşağıdaki alıntılar bu görüşü destekler niteliktedir;

Ö5 “*Derslere ve etkinliklere düzenli katılırım. Derslere dikkatimi veririm.*”

Ö9 “*Çeşitli tartışmalar olsun, öyle daha rahat öğreniyorum ben. Karşılıklı konuşma tarzında olduğu zaman daha rahat öğreniyorum.*”

Ö10 “*Grup eğitimi aldığımda, ön sırada oturarak derse düzenli katılırım.*”

Ö16 “*Etkinliklere katılmak hoşuma gider.*”

Ö19 “*Beyin fırtınası, tartışma olursa iyi olur.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

4.4.2 Eğitim Fakültesine Bağlı Öğretmenlik Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmek İçin Kendi Uyguladıkları ve Uygulanmasını İstedikleri Stratejiler

Eğitim fakültesine bağlı öğretmenlik programlarında, katılımcılara etkili öğrenebilmek için kendi kendine uyguladıkları (başvurdukları) ve sınıf ortamlarında ya da öğrenme ortamlarında uygulanmasını istedikleri, bekledikleri stratejiler sorulduğunda aşağıda belirtilen temalar ve bu temalar ile ilişkili alt temalar ortaya çıkmıştır;

Tema 1: Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmek İçin Kendi Uyguladıkları Stratejiler

Alt Temalar:

- a) Sessiz ortam oluşturarak motive/ konsantre olmak
- b) Hedefler koyup, plan- program yapmak
- c) Materyallerin, kaynakların temiz, anlaşılır, hazır olması, çevrenin temiz olması
- d) Yeterli uykunun alınmış olması
- e) Moral durumunun iyi olması

Tema 2: Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmek İçin Öğrenme Ortamında (Sınıf İçi ve Sınıf Dışı) Bekledikleri Stratejiler

Alt Temalar:

- a) Grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi
- b) Konunun ilgi çekici olması
- c) İlgili öğretim elemanının kendilerine performansları ile ilgili dönütler vermesi
- d) İlgili Öğretim elemanının yol gösterici olması
- e) Bireysel etkinliklere yer verilmesi

f) İlgili öğretim elemanının etkili ve aktif öğretim yapması.

Bu temaları tek tek inceleyecek olursak; bunlar araştırma sorularında da belirtildiği gibi iki tema altında toplanmaktadır. 1. Tema'da öğretmen adaylarının kendi uyguladıkları stratejiler üzerinde durdukları ortaya çıkmıştır.

4.4.2.1 Tema 1: Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmek İçin Kendi Uyguladıkları Stratejiler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için birçok stratejiyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendi uyguladıkları stratejilerde en çok sessiz ortamda motive oldukları, hedefler koyarak plan program yaparak öğrendikleri, materyallerin ve çevre faktörünün öğrenmelerinde etkili olduğu, uyku ve moral durumlarının da öğrenmelerine etki ettiği belirlenmiştir.

4.4.2.1.1 Alt Tema A: Sessiz Ortam Oluşturarak Motive/ Konsantre Olmak

Birçok öğretmen adayı (Ö1, Ö2, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20) verimli öğrenebilmek için çalışmadan önce veya öğrenme işlemine başlamadan önce muhakkak sessiz ortam oluşturarak motive olduklarını ifade etmektedirler. Aşağıda belirtilen görüşler de, öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için sessiz ortam oluşturulmasının gerekli olduğuna dair görüşleridir:

Ö2 “Çevrenin sessiz olması lazım. Gürültü olmaması lazım. Etrafta beni rahatsız edebilecek, küçük tıvr zıvr şeylerin olmaması lazım.”

Ö17 “Evde sakın kafayla daha iyi hissediyorum. Daha iyi öğrendiğime inanıyorum.”

Ö19 “*Ders çalışırken yani öncelikle telefonumu ortadan kaldırıyorum ki yoğunlaşabileyim ve yalnız olmayı tercih ederim.*”

Ö20 “*Ders çalışırken telefonumu kapatmayı istiyorum ama kapatamıyorum, aklım orada kalıyo. Yani bazen başka yere koyuyorum telefonumu, başka odaya falan atıyorum.*”

4.4.2.1.2 Alt Tema B: Hedefler Koyup Plan Program Yapmak

Etkili öğrenebilmek için öğretmen adaylarının (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16) uyguladıkları bir diğer strateji ise hedefler koyarak plan-program yaparak motive olmalarıdır. Öğretmen adayları bu şekilde çalışmalarına konsantre olabildiklerini belirtmektedir. Aşağıdaki alıntılar bu temaya uygun görüşleri desteklemek için verilmiştir:

Ö8 “*Plan yaparım. İlk başta oturup plan yaparım, programımı hazırlarım ona göre günlük çalışırım.*”

Ö16 “*Ee derslerimi konularımı, daha belli bi sırayla, daha bi çizelgeler kendime programlar yaparak çalışırım. Programlara uyarım.*”

Ö5 “*Planlar yaparım. Kendime kesinlikle hedefler koyarım.*”

Ö7 “*Plan yapmaya dikkat ederim. Hocamın anlattıklarına bakarım. Kendi araştırmalarımı yaparım.*”

4.4.2.1.3 Alt Tema C: Materyallerin, Kaynakların Temiz, Anlaşılır, Hazır olması, Çevrenin Temiz Olması

Etkili öğrenebilmek için öğretmen adaylarının (Ö1, Ö4, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18) dikkat ettikleri diğer bir strateji materyallerin ve kaynakların temiz, anlaşılır, hazır olması ve çevrenin temiz olması temasıdır. Aşağıda belirtilen görüşler de, öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için materyallerin ve kaynakların temiz, anlaşılır, hazır olması gerekliliğine dair görüşleridir:

Ö1 “İyi verim almak için, tuttuğum notlar temiz, açık, anlaşılır olması gerekiyor.”

Ö9 “Genellikle gerekli materyallerin olup olmaması. Yani şöyle diyebilirim kulaklık kullandığım zaman daha rahat çalışabilirim.”

Ö4 “Daha fazla aslında teknolojik araç gereçler. Bildiğim şeyler daha fazla bulunduruyorum yani. Ne gibi mesel, ee.. bizim kendimize bir web sitemiz var, blog sayfamız var. Daha fazla ondan şeyler download yaparız, indiririz, ordan ses kayıtları falan her zaman kullanırız.”

Ö13 “Kalemim yanımda olacak, çünkü ben kalemle çalışan bir insanım. Onun haricinde müzik dinlerim, farklı bir klasik müzik, renkli kalemle çalışan biriyim. Sonra kendimi ortama hazırlarım. Dağınık olmıcak, sadece onunla ilgili kitap, araç-gereçler yanımda olacak. O şekilde.”

Ö17 “Ortamın sakinliğine, ışığın loşluğuna ve etrafın temizliğine dikkat ederim.”

4.4.2.1.4 Alt Tema D: Yeterli Uykunun Alınmış Olması

Öğretmen adaylarının (Ö1, Ö3, Ö20) yeterli uykuyu almasının, etkili öğrenmelerinde önemli bir faktör olduğunu ve önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen görüşler, öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmeleri için yeterli uykuyu almalarını gerekli gördüklerini destekler niteliktedir;

Ö1 *“Ders çalışmadan önce, ee.. o anki uyku durumuma dikkat ederim. Uykusuzsam çalıştığımndan hiç bişey anlamam ve bunun bana bi yararı olmaz, tam tersine zaman kaybı yaşarım. Onun için, sınavdır, çalışma öncesi bi kahve içerim, beni dinç tutar. Zihnimi açar .”*

Ö20 *“Yani ders çalışmadan önce uykumu almam lazım önce yoksa kesinlikle anlamam yoksa hemen vazgeçiyorum uyuyom terk ediyorum.”*

4.4.2.1.5 Alt Tema E: Moral Durumunun İyi Olması

Bazı öğretmen adayları (Ö15, Ö16) etkili öğrenmelerinde “moral” durumlarının önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler:

Ö15 *“Arttıran faktörler, eee.. nelerdir? Moralimin iyi olması lazım. Mesela bişeyi kafama takmamam lazım. Çünkü sözel üzerine olduğu için, ee.. düşünceler kaymamalı hiç bi yere sadece o anda ona odaklanmam lazım.”*

Ö16 *“Daha mutlu daha huzurlu olmam gerekiyor ki motivasyonum artsın. Eğer kötü bir durum içindeysem daha iyiyim, daha huzurluyum derim. Kendimi motive etmeye çalışırım. Böyle çalışmaya çalışırım.”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.4.3 Tema 2: Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenebilmek İçin Öğrenme Ortamında Olmasını Bekledikleri Stratejiler

Öğretmen adaylarının etkili öğrenmek için kendilerinin uyguladıkları stratejilerinin yanında bir de çevresel olarak öğrenme ortamlarında, sınıf içerisinde ne gibi beklentiler içerisinde olduklarını da belirtmişlerdir. Öğretmen Adaylarının etkili öğrenmeleri için en çok beklediği stratejiler arasında grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi, konunun ilgi çekici olması, ilgili öğretim elemanının kendi performansları ile ilgili dönütler vermesi, yol gösterici olması, bireysel etkinliklere yer verilmesi ve ilgili öğretim elemanının etkili ve aktif öğretim yapması yer almaktadır.

4.4.3.1 Alt Tema A: Grup Çalışmalarına Sıklıkla Yer Verilmesi

Bazı öğretmen adayları (Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16) sınıf içerisinde grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesini, işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin uygulanmasının, öğrenmelerini olumlu yönde arttırdığını ileri sürmüşlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu görüşü destekler niteliktedir;

Ö4 “*Arkadaşlarla grup çalışması yaparız bu durumlarda. Mesela sen daha fazla projeyi al, sen ona başla, ben sana geleyim yardımcı olayım, özetleri falan sen çıkar, ben sana geleyim. Her zaman paylaşıyoruz.*”

Ö9 “*Daha çok dediğim gibi karşılıklı konuşma tarzında olduğu zaman daha rahat öğreniyorum.*”

Ö12 “Hocayla sürekli etkileşim halinde olursak, o ders daha keyifli geçiyö. Ya birazcık daha öğrencilere böyle derse katılıma izin vermesi lazım ki daha etkili olsun.”

Ö15 “Alan eğitimindeki hocalarım genellikle geleneksel yaklaşıma göre ders verdikleri için, böyle aa.. nasıl diyim size ee.. hani kafanıza çivi çakılır ya, bunu öğreneceksin, öğreneceksin der gibi oluyo. Ama diğer derslerde eğitim bilimleri alanlarına girdiğimizde öğretmenler, etkinlikler yaptırıyorlar. İşte grup çalışmaları oluyo, farklı şeyler yaptırıyorlar; bunlar bize daha çekici geliyo ve daha iyi öğreniyoruz.”

4.4.3.2 Alt Tema B: Konunun İlgi Çekici Olması

Öğrenme ortamında belirlenen stratejilerden, ortaya çıkan bir diğer alt tema ise; konunun ilgi çekici olmasıdır. Öğretmen adayları (Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14) etkili öğrenebilmeleri için ders konusunun ya da işlenen konunun kendi ilgi alanlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat çekici olması, bu açıardan doyurucu olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Aşağıdaki görüşler bu yorumları destekler niteliktedir;

Ö7 “Eee.. konunun ilgimi çekmesine, mantıklı olup olmasına dikkat ederim.”

Ö8 “İlgimi çekmesine çok dikkat ederim ilk olarak. Ders ilgimi çekmesi gerekiyor.”

Ö11 “Yani konunun benim ilgi alanıma girerse daha iyi anlarım. İlgi alanım dışında olursa pek fazla dikkatimi çekmediği için yoğunlaştırmam kendimi.”

Ö14 “İlgimi çekerse konu daha istekli olurum. Üzerine çok giderim. Dediğim gibi öğrenirim.”

4.4.3.3 Alt Tema C: İlgili Öğretim Elemanının Kendilerine Performansları İle İlgili Dönütler Vermesi

Kimi öğretmen adayları (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö20) öğrenme sürecinde, öğrenme ortamlarında ya da sınıf içi yapılan etkinliklerde, ilgili öğretim elemanının kendi performansları üzerinde kendilerine sağladığı dönütler ile daha etkin öğrenebileceklerini ve daha verimli olabilecekleri konusu üzerinde durmaktadırlar. Aşağıdaki alıntılar bu görüşü desteklemektedir:

Ö3 “Eee... en önemlisi şey, bizim feedback dediğimiz, dönütler. Çünkü eee.. çok önemli. Hani yanlış yaptığım eksik yaptım, nerde yaptım. Yani şimdi olumsuz dönüt derken, eğer bi şey kötüyse ve bana bunun niye olduğunu açıkladığı sürece bir problem yok. Eğer beni yargılayarak ve gererek, dönütler sunmuşsa tabî ki o zaman insanın canı sıkılır ve yapası gelmez. Ama onun zamanında eleştiri olması, şu şudur, sen ne düşünerek yapmıştın demesi önemli.”

Ö5 “İyi dönütler aldığım ortamlarda daha iyi eğitim aldığuma inanırım.”

Ö7 “İyi dönütler aldığım ortamlarda etkili öğrenirim.”

Ö20 “Bana dönüt yaptığı zaman bende hatalarımı gördüğüm zaman ona göre daha iyi bilgi alırım. Daha iyi öğrenirim diye düşünüyorum.”

4.4.3.4 Alt Tema D: İlgili Öğretim Elemanının Yol Gösterici Olması

Bazı öğretmen adayları (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö16) ise daha öğrenci merkezli olup, etkili öğrenebilmek için öğrenme ortamlarına ve sınıf içi etkinliklerde, ilgili öğretim elemanının her şeyi vermemesini, kendisine sadece yol gösterici olmasını, kılavuzluk yapmasını talep etmektedirler. Bu şekilde kendileri aktif oldukları zaman, daha iyi öğrenebileceklerini, öğrenme stillerinin bu doğrultuda olduğunu vurgulamaktadırlar. Aşağıdaki alıntılar bu yorumları destekler niteliktedir;

Ö1 “İu..bütün her şeyi direk bana vermesini istemem, sadece öğrenmemiz için bana bir yol göstermeli, ben o yol üzerinden kendim öğrenmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her şeyi bana verseydi, ben derdim zaten veriyö ve bi süre sonra unutturdum.”

Ö2 “Bana yol göstermesi, öncelikle, daha sonra ben kendim idare ederim.”

Ö16 “Ya ilk başta öğretmen bi yönlendirme yapmalı, en azından kaynaklar bakımından yönlendirmeli, biz ona göre hareket etmeliyiz. Hocanın bazı şeylerde yönlendirmesini isterim.

4.4.3.5 Alt Tema E: Bireysel Etkinliklere Yer Verilmesi

Bazı öğretmen adayları (Ö2, Ö3, Ö12, Ö17, Ö20) ise bireysel etkinlikler yapıldığında, daha verimli öğrenebileceklerini, daha olumlu olabileceği konusu üzerinde durmuşlardır. Aşağıdaki görüşler bu yorumu desteklemek için verilmektedir:

Ö12 *“Ben genelde bireysel taraftarıyım. Arkadaşlarla falan takıldı mı böyle hem o konuda grup çalışması o belli bir kısmı alıyo, ben belli bir kısmı alıyorum. Sadece bana verilen kısmı öğreniyorum, geriye kalan kısmı anlamıyorum.”*

Ö17 *“Daha çok bireysel çalışmayı tercih ediyorum. Daha faydalı olacağını düşünüyorum.”*

Ö20 *“Evde tek başıma çalıştığım zamanda bazı şeyler, aklımda daha iyi kalıyor.”*

4.4.3.6 Alt Tema F: İlgili Öğretim Elemanının Etkili ve Aktif Öğretim Yapması

Bir diğer temada etkili öğrenebilmek için, öğretmen adayları (Ö3, Ö8, Ö13, Ö14) öğrenme ortamlarında, ilgili öğretim elemanından etkili ve aktif öğretim yapmasını belediklerini ileri sürmüşlerdir. Aşağıdaki görüşler bu yorumu desteklemek için verilmektedir:

Ö3 *“Ehe en önemli olan şu olabilir, mesela sadece içinde bilgi bulunan gereksiz ders kitapları yerine hocanın dersi bildiğini, hani bildiğini bu alanda, profesyonelliğini, eee... nasıl anlatayım, derse hakim olma olayı vardır ya, o olduğu sürece, ders en etkili o şekilde olur.”*

Ö8 *“Hocanın derse geldiği zaman hazırlıklı gelmesini istiyorum, planlı, programlı ve hocanın ee.. bütün sınıfa hakim olmasını istiyorum.”*

Ö13 *“Dediğim gibi günlük hayattan olsun yani dersi anlatayım, çekip gideyim değil, derse herkese anlatsın, dikkatimi çekebilirsin isterim.”*

Ö14 “Eee.. benim seviyeme inmesini isterim, anlayabileceğim şekilde anlatmasını isterim. Bu şekilde daha verimli oluyo benim için yani.”

4.4.4 Eğitim Fakültesi Programlarındaki Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Görüşleri

Burada araştırmacı Eğitim fakültesine bağlı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmeleri için uyguladıkları becerilerinin ne derecede öz düzenleyici olduğunu araştırmıştır. Bu amaçla görüşme yolu ile veriler toplanmıştır. Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini belirlemek için görüşme sırasında sorulan sorulara verilen cevaplar kategorize edilmiş ve temalandırılmıştır. Bu temalar:

Tema 1: Araştırma yaparak bilgiye ulaşma

Tema 2: Çaba göstererek öğrenme

Alt Temalar:

- a) Konu üzerinde derinlemesine düşünerek çabalamak.
- b) Alternatif yollar bulmak için çabalamak
- c) Üstüne giderek çabalamak
- d) Daha çok okuyarak çabalamak

Tema 3:Plan program yaparak bilgiye ulaşma

Tema 4:Düzenli günlük çalışarak bilgiye ulaşma

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar yukarıda belirtildiği gibi dört tema altında toplanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları en çok araştırma yaparak bilgiye ulaştıklarını, çaba göstererek öğrendiklerini, bazı öğretmen adayları plan program

yaparak iyi öğrendiklerini, bazı öğretmen adayları düzenli günlük çalışarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları zor durumlarla karşılaştığında, vazgeçmeden konuyu öğrenmek için eğilim gösterdiklerini, konu üzerinde durarak öğrenene kadar çabaladıkları görüşünde bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu temalar aşağıda tek tek ele alınıp ilgili alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

4.4.4.1 Tema 1: Araştırma Yaparak Bilgiye Ulaşma

Öğretmen adaylarının birçoğu (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19) zorda kaldığı zaman ya da herhangi bir konuyu öğrenemediği zaman veya bir konuyu öğrenip öğrenmediğini anlamak için, araştırma yaparak bilgiye ulaştığını ve öğrendiklerini vurgulamaktadır. Aşağıdaki alıntılar bu temayı destekler niteliktedir;

Ö4 *“En iyi nasıl anlarım. Ee.. araştırma yaparak. Bilgim yeterli mi, yeterli düzeye ulaştım mı ulaşmadım mı?”*

Ö7 *“Kendim sorgulayarak öğrenirim.”*

Ö19 *“Bir dersle ilgili bir konuyu kendim araştırma yaparak böyle kulaktan dolma değil de kendim görerek, okuyarak. Bir konuyu öğrenirken mesela, atıyorum İsveç ders diyelim. İsveç’in başkenti Stockholm. Stockholm’le ilgili her şeyi araştırırım. Yani iyi ya da kötü her şey.”*

Ö3 *“Bunu söylemem ne kadar doğru ama, biz araştırma yapmadan yönlendirildik hep, öyle yetiştik. Şimdi bir öğretmen perspektifi ile ben baktığım zaman inşallah bu dönemin sonunda mezun olduktan sonra, ee araştırma yapması önemli öğrencinin. Çünkü bu sürekli öğrenciyi direk düşüncelerini ve duygularını integre etmesi demek,*

sınıf ortamından çıkarıp, dışarıda da aktif bi şekilde bu dersi düşünmesi demek. Mümkün olduğu kadar bende araştırma yapıyorum. Önce kendi özel ilgi alanlarım için araştırırım. Kesinlikle öğrenmeye çalışana kadar okurum. Mutlaka başka kaynaklara bakarım internetten.”

4.4.4.2 Tema 2: Çaba Göstererek Öğrenme

Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine sahip olup olmadığını gösteren, ortaya koyan bir diğer tema ise zor durumlarla karşılaştıkları zaman ne yaptıkları sorusu sorularak ortaya konulmuştur. Burada birçok öğretmen adayı öğrenmekten vazgeçemediklerini konuyu anlayana kadar çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunu belirtirken farklı yöntemlere başvurarak bunu gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Bazı öğretmen adayları zor durumda kaldığı zaman, iyi öğrenebilmek için daha çok okuyarak çabaladıklarını, bazı öğretmen adayları konunun üzerine giderek çabaladıklarını, bazı öğretmen adayları anlaşılmayan konu üzerinde daha derinlemesine düşünerek daha çok yoğunlaşarak çaba gösterdiğini ve öğrenme sürecini bu şekilde sürdürdüğünü ortaya koymuştur. İleri sürülen bu görüşler öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu gösterir niteliktedir. Aşağıdaki temalar bu görüşleri desteklemek amacı ile verilmiştir:

4.4.4.2.1 Alt Tema A: Konu Üzerinde Derinlemesine Düşünerek Çabalamak

Öz düzenleme becerilerinin belirlenmesinde ortaya çıkan bu alt temaya ilişkin, öğretmen adayları (Ö9, Ö11, Ö12, Ö15) konu üzerinde derinlemesine düşünerek yoğunlaşarak çabaladıklarını ifade etmektedirler. Aşağıdaki alıntılar bu görüşü desteklemek için verilmektedir;

Ö9 “O konuyu öğrenememişsem o konu hakkında daha çok düşünürüm yani. Öğrenmeye çalışırım nasıl öğrenebilir ne yapabilirim falan.”

Ö11 “O konunun üzerine düşerim. Kitaplara bakarım, araştırma yaparım, öğretmene sorarım ya da onun gibi şeyler.”

Ö12 “Öğrenmemişsem o konuya tekrar tekrar dönerim de bazı konularda gerçekten öğrenilmiyo. Üstüne sürekli giderim. Yapamıyosam daha çok hırslanıyorum hırs yaptıkça o dersten illaki bişeyler oluyo.”

Ö15 “Aslında ben kendimi tatmin etmek için çalışırım. Eee.. çünkü çok meraklıyım ve bilgi avcısıyım. O yüzden daha çok merak ettiğim konular üzerinde yoğunlaşırım ve onları bulmak için uğraşırım.”

4.4.4.2.2 Alt Tema B: Alternatif Yollar Bulmak İçin Çabalamak

Bazı öğretmen adayları (Ö7, Ö10, Ö14) bir konu üzerinde alternatif yollar bularak çabaladıklarını belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntılar bu görüşü destekler niteliktedir;

Ö7 “Önce çabalarım, sonra bir şekilde bulurum yani. Öncelikle o konuda kendime anlatırım ve mantıklı olup olmadığına bakarım, böylece bulurum.”

Ö10 “Yanlışılarımı araştırırım. Kendi kendime sorular sorarım.”

Ö14 “İlk önce bi kendim araştırma yaparım, kendim çalışırım, bu da olmamışsa hocanın yanına özel olarak ofisine giderim.”

4.4.4.2.3 Alt Tema C: Konu Üzerine Giderek Çabalamak

Öte yandan bir öğretmen adayı (Ö4) etkili öğrenebilmesi için, ilgili konunun üzerine giderek çaba gösterdiğini vurgulamıştır. Aşağıdaki ifade bu görüşü destekler niteliktedir;

Ö4 *“Etkili öğrenmem için daha fazla practice bence. Üstüne giderim. Hırslıyım o konuda.”*

4.4.4.2.4 Alt Tema D: Okuyarak Çabalamak

Görüşme yapılan katılımcı öğretmen adaylarından bir tanesi (Ö3) bir konu üzerinde daha çok okuyarak öğrendiğini vurgulamaktadır. Aşağıdaki ifade bu görüşü destekler niteliktedir;

Ö3 *“Bir konuyu öğrenememişsem kesinlikle öğrenmeye çalışana kadar okurum. Mutlaka başka kaynaklara bakarım, internetten. Çünkü başka birinin yazdığı ile anlarım belki. Hani olabilir böyle şeyler. Başka bir yorum şeklinden anlayabilirim.”*

4.4.4.3 Tema 3: Plan Program Yaparak Bilgiye Ulaşma

Birçok öğretmen adayı (Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16) en iyi şekilde öğrenebilmek için, plan program yaparak bilgiye ulaştıklarını belirtmektedirler. Aşağıdaki alıntılar bu görüşü desteklemek için verilmektedir:

Ö7 *“Kendim sorgulayarak öğrenirim.”*

Ö8 *“Plan yaparım. İlk başta oturup plan yaparım, programımı hazırlarım ona göre günlük çalışırım.”*

Ö10 *“Kendime hedefler koyarım, planlar yaparım.”*

Ö14 “Günlük planlar yaparım şu saatte şunu yaparım şu şekilde ayırırım, her dersi ayırırım.”

Ö16 “Eee.. derslerimi, konularımı, daha belli bi sırayla, daha bi çizelgeler kendime programlar yaparak çalışırım. Programlara uyarım.”

4.4.4.4 Tema 4: Düzenli ve Günlük Çalışarak Bilgiye Ulaşma

Bazı öğretmen adayları (Ö6, Ö8, Ö10, Ö11) en iyi, düzenli ve günlük çalışmalar yaparak, kendilerine bir takım rutinler hazırlayarak öğrendiklerini belirtmektedirler. Aşağıdaki görüşler bu yorumu desteklemek için verilmektedir:

Ö6 “ Hımm.. düzenli çalışarak yapabilirim yani düzenli çalışmak en önemli şeylerden birisidir. Öğrenmemi etkileyen.”

Ö8 “Plan yaparım. İlk başta oturup plan yaparım, programımı hazırlarım ona göre günlük çalışırım.”

Ö11 “Düzenli çalışmaya dikkat ediyorum.”

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Çalışmanın Özeti

Araştırmanın amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerilerini belirleyerek, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu araştırma Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim alan öğretmen adaylarına odaklanmıştır. Bu bağlamda hem nicel, hem de nitel olarak öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin ve öz düzenleme becerilerinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Araştırma DAÜ Eğitim Fakültesinde kayıtlı 1. ve 4. sınıfta kayıtlı 627 kişi arasından uygunluk örnekleme bağlamında seçilmiş 372 kişi ile yapılmıştır. Görüşmeler ise, araştırmaya katılım gösteren 372 öğretmen adayından gönüllülük esası göz önünde bulundurularak her bir öğretmenlik programından seçilmiş bir kız, bir erkek öğretmen adayından oluşan 20 kişi ile yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 öğretim yılında tamamlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini saptamak için Grasha ve Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek için Ali Arslan (2008) tarafından oluşturulmuş Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği (ÖDBÖ) kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım katılımcıların demografik bilgilerini içermekte, ikinci kısım ise öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin görüşlerini yansıtacak

44 maddelik öğrenme stilleri ölçeği ve öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerini yansıtacak 20 maddelik öz düzenleme becerisi ölçeğini içermektedir. Diğer bir araştırma aracı, araştırmacı tarafından yazılmış yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan Görüşme Formu'dur. Nitel veri toplama aracı ise 5 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada cinsiyet ve sınıf bağlamında öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bunlara ek olarak araştırma sorularına verilen görüşler, içerik analizi yapılarak tematik kodlanmıştır.

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ve öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek adına toplanan nicel ve nitel veriler birleştirilerek tartışılmaktadır.

5.2 Sonuçlar

5.2.1 Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri açısından nasıl bir dağılım gösterdikleri incelenmiş; öğretmen adaylarının genel olarak bağımlı, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Bazı çalışmalarda bu araştırmada bulunan bulgulardan farklı bulgular tespit edilmiştir. Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Karakuyu ve Tortop (2010)'da 2. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada işbirlikli öğrenme stili, bu araştırmadaki bulgular ile paralellik gösterirken, bu araştırma bulgularına zıt

olarak öğretmen adaylarının bağımsız ve pasif (kaçınan) öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduklarını ortaya koymuştur. Yılmaz (2014) sınıf ve fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının bağımsız, işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerini benimsediklerini ortaya koymuştur. İşbirlikli öğrenme stiline benimsenmesi bu araştırma ile ortak özellik teşkil etmektedir.

Öğretmen adaylarının katılımcı ve işbirlikli öğrenme stilleri özellikleri taşıyor olmalarını, DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarında genellikle öğrenci merkezli aktif öğrenme yaklaşımlarının tercih edilmesine bağlayabiliriz. Benimsenen bu eğitim yaklaşımlarında; öğrencinin konuşması, kendini ifade etmesi, kendi öğrenmelerinde aktif rol oynaması, araştıran, sorgulayan ve yapılandıran roller üstlenmesi ve tüm bu rolleri grup çalışması etkinlikleri içerisinde işbirliğine dayalı yaklaşımla yapması, öğretmen adaylarının katılımcı ve işbirlikli öğrenme stillerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamış olabilir.

Grup çalışmalarına birçok derste sıklıkla yer verilmesi, öğretmen adaylarının diğer bireylere ihtiyaç duyma gereksinimlerinin artmasına ve tek başına çalışma alışkanlığının geliştirilmiş olmamasına neden olmuş olabilir. Bu da öğretmen adayların bağımlı öğrenme stili özelliklerini geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

5.2.1.1 Araştırmanın 1. Alt Probleminin a Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın birinci alt probleminin a maddesine ilişkin problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların cinsiyetleri arasında ki dağılım incelenmiş; kız öğretmen adaylarının bağımlı, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip oldukları; erkek öğretmen adaylarının da bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre kız öğretmen

adayları ile erkek öğretmen adaylarının, öğrenme stilleri açısından ortak özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

5.2.1.2 Araştırmanın 1. Alt Probleminin b Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın birinci alt probleminin b maddesine ilişkin problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların sınıfları arasındaki dağılımı incelenmiş; 1. sınıf öğretmen adaylarının bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları; 4. sınıf öğretmen adaylarının da bağımlı, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlik programına yeni başlayan öğretmen adayları ile mezun olacak durumda olan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında fark görülmemektedir.

5.2.2 Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre kız öğretmen adaylarının, erkeklere oranla daha katılımcı öğrenme stili özelliklerini gösterdikleri; erkek öğretmen adaylarının, kızlara oranla daha işbirlikli öğrenme stili özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir.

Erkek öğretmen adaylarının, kızlara oranla daha işbirlikli öğrenme stili özelliklerini göstermelerinin sebebi; tek başlarına çok iyi çalışamamalarından, öğrenme ortamlarında grupta çalışmaya daha çok eğilim göstermelerinden, yönlendirmeyi izlemeyi tercih etmelerinden ve çevreye uyum sağlamaya daha yatkın olmalarından kaynaklanabilir.

Kız öğretmen adaylarının, erkeklere oranla daha katılımcı öğrenme stili özelliklerini göstermelerinin sebebi; ders konularında öğrenmeye karşı daha istekli olmaları, okula gitmekten hoşlanmaları, edindikleri bilgi ve fikirleri paylaşmaktan hoşlanmalarından kaynaklanabilir.

Erkek öğretmen adaylarının işbirlikli öğrenme stiline sahip çıkmaları, Narlı, Aksoy ve Ercire (2014) ve Yılmaz (2014) yaptıkları araştırma bulguları ile paralellik arz etmektedir. Yapılan araştırma bulgularına zıt olarak Narlı vd. ile Yılmaz (2014) kız öğretmen adaylarını bağımsız ve rekabetçi öğrenme stiline sahip olarak tanımlamaktadır.

Süral (2008) yaptığı araştırmada kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha katılımcı öğrenme stiline sahip çıkması yönü ile yapılan araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha kaçınan çıkması bu araştırma bulgularına ters düşmektedir.

5.2.3 Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarına oranla daha bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir.

1. sınıfların daha bağımlı öğrenme stiline sahip olmaları, 1. sınıf öğretmen adaylarının üniversiteye başlamadan önce, üniversite seçme yerleştirme sınavlarına hazırlık aşamalarından geçmeleri, ilgili alanlardaki öğretmenleri bilgi kaynağı ve otorite olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Kendilerine çizilen yolu takip etmeleri

beklenildiğinden otonomi becerilerini geliştirmeleri zorlaşmaktadır. Bu durum 1. sınıf öğretmen adaylarının, öğretim elemanını ve alandaki kaynakları otorite ve destek kaynağı görmesine, bağımlı öğrenme stili özelliklerini göstermelerine neden olmuş olabilir.

1. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha işbirlikli öğrenme stili özelliklerini göstermelerinin sebebi; bu öğretmen adaylarının yükseköğrenim sistemine yeni girmeleri ve sistemin özelliklerini tanımamalarından, başka bireylere ihtiyaç duymaları, tek başlarına iyi çalışamamalarından, gruptaki diğer üyeler tarafından yönlendirmeyi tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu bağımlı öğrenme stili özelliklerini de destekler niteliktedir.

Bazı çalışmalarda bu çalışmada bulunan bulgulardan farklı bulgular tespit edilmiştir. Narlı, Aksoy ve Ercire'nin (2014) yaptıkları araştırmada 1. sınıftan 4. sınıfa doğru bağımsız öğrenme stiline sahip olma durumunda azalma, işbirlikli öğrenme stilinde artma olduğu saptanmıştır. Bakır ve Mete (2014) yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi arttıkça bağımsız öğrenme stilleri puanları azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu yapılan araştırmadaki ilgili bulgular ile paralellik göstermektedir.

5.2.4 Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin ne düzeyde oldukları incelenmiş; öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu yapılan birçok araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.(Demirel, Erdoğan ve Aydın, 2014; Tortop ve Eker, 2014; Yüksel, 2013).

Bu bulgu öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin daha da geliştirilebileceği anlamında yorumlanabilir. Bu bulgudan DAÜ Eğitim Fakültesine bağlı öğretmen adaylarının, aldıkları eğitim ve öğretimde uygulanmakta olan eğitim öğretim durumlarının, yöntem ve tekniklerinin, üstlenilen öğrenci ve öğretmen rollerinin, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirilebilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin öz düzenleme stratejilerini yüksek düzeyde kullanmaları onların öğretimi daha etkili planlamasına katkı sağlayacağından, öğretmen adaylarının öz düzenleme stratejilerini daha yüksek düzeyde kullanmaları arzu edilmektedir.

5.2.4.1 Araştırmanın 4. Alt Probleminin a Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın dördüncü alt probleminin a maddesine ilişkin problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; kız öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin, erkek öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan kız öğretmen adaylarının öz disiplin becerisine sahip oldukları, bir hedefe ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirme becerisinde, erkek öğretmen adaylarına göre daha yetkin oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir. Ayrıca kız öğretmen adaylarının, öğretmenliğin gerektirdiği görev, sorumluluk ve yeterliliklerine yönelik eğilimlerinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgu birçok araştırma sonucu ile desteklenmektedir (Demirel, Erdoğan ve Aydın 2014; Ercoşkun ve Köse 2014; Yüksel, 2013; Çalışkan ve Selçuk, 2010; Canca,

2005). Ancak Gömleksiz ve Demiralp (2012) yaptığı araştırmada; ğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

5.2.4.2 Araştırmanın 4. Alt Probleminin b Maddesine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın dördüncü alt probleminin b maddesine ilişkin problemi doğrultusunda ğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf ğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin, 4. sınıf ğretmen adayları öz düzenleme becerilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Buradan 1. Sınıf ğretmen adaylarının sisteme yeni geldikleri için öğrenmeye açık olduğu, daha disiplinli çalışabildikleri, yeni bilgileri edinmede daha öğrenmeye açık ve istekli oldukları ve bir dizi çalışmayı tamamlamak zorunda olduklarında, kendi zamanları ile kaynakları nasıl kullanacaklarını planlamanın bilincinde oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Daha planlı, programlı ve hedefe yönelik düzenleme yapabildikleri sonucuna varılabilir. Sistemi bilmedikleri için daha temkinli, daha garantici davranış eğilimi göstermeleri öz düzenleme becerilerinin daha yüksek çıkmasına neden olarak gösterilebilir. Bu bulgu Ercoşkun ve Köse'nin (2014) yaptıkları araştırma bulguları ile rtmektedir.

5.2.5 Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, ğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre;

öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile kaçınan öğrenme stili arasında zıt yönde anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiş, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile işbirlikli, bağımlı, katılımcı öğrenme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Buradan özetle; öğretmen adaylarının katılımcı ve bağımsız öğrenme stilleri özellikleri arttıkça, öz düzenleme becerilerinin de artması, beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir. Çünkü bir birey, öğrenmeye karşı istekli ise öğrenme sürecine katılmaktan hoşlanıyorsa, sınıfta verilenlerin dışında bilgiye ulaşma sorumluluğunu üstlenmeye istekli ise ve kendi öğrenmesinde aktif, katılımcı bir rol üstleniyorsa bu bireyin öz düzenleme becerilerinin de artması beklenilir.

Ayrıca kendi kendine çalışmayı seven, kendi öğrenme becerilerinden emin olan, meraklı, kendine güvenen, kendi kendine çalışma programları tasarlayabilen, kendi kendini yönlendirerek öğrenmeye eğilimli olan, kısaca bağımsız öğrenme stili özellikleri gösteren bireylerin de öz düzenleme becerilerinin yüksek çıkması olası bir sonuçtur.

Kaçınan öğrenme stiline sahip bireylerin derse karşı ilgisiz, öğrenme ortamlarından sıkılan, sınıf içi faaliyetlere katılmayı sevmeyen, kendisi için üretkenlik amaçlamayan, hedefler koymayan özellikler göstermesi sebebi ile öz düzenleme becerilerinin düşük çıkması olası bir sonuçtur. Çünkü öz düzenleme becerisi yüksek olan kişilerin hedef koyma, konulan hedefi gerçekleştirecek davranışsal ve motivasyonel davranış gösterme eğilimi olması beklenilir.

Öte yandan işbirlikli ve bağımlı öğrenme stilleri özellikleri arttıkça, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin yükselmesi beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir. Çünkü bağımlı ve işbirlikli öğrenme stiline sahip bireyler genelde tek başlarına çok iyi çalışamazlar, başkalarına ihtiyaç duyarlar. Başkalarına bağımlı olarak çalışmayı tercih ederler. Bu durum öz düzenleme becerisinin gerektirdiği, özerk olma, kendi kendini yönlendirme becerisine ters düşmektedir.

Bu sonuç DAÜ Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik programlarında grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesinden dolayı, öğretmen adaylarının uzman ve akran eşliğinde öz düzenleme becerilerini geliştirme eğilimi gösterdikleri sonucuna varılabilir. İlgili öğretim elemanının veya oluşturulan grup üyelerinin kılavuzluğunda öğretmen adayları kendi hedeflerini belirleyip, gerçekleştirme eğilimi gösteriyor olabilirler. Bu durum Vygotsky (Akt; Santrock, 2001)'in scaffolding tekniğinde belirttiği gibi ilk başlarda uzmanın, öğrenene tam destek vererek eğitime başlayıp, bu desteği bireyi özerk duruma getirene kadar adım adım azaltması olgusu ile de açıklanabilir.

Rekabetçi öğrenme stili özelliklerine sahip öğrencilerle öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmaması, beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü öz düzenleme becerisi, yüksek olan bireylerin, ilgi odağı olmak ya da sınıftaki diğer bireylerden daha yüksek başarı göstermekten öteye, kendi öz hedeflerine ulaşmak için duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirme eğilim ve çabası bulunduğu düşünülmektedir.

5.2.6 Araştırmanın Nitel Çalışmasının 1. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın nitel çalışmasının birinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin neler olduğu incelenmiş; öğretmen adaylarının çoğunluğunun bağımlı, işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili özelliklerine sahip oldukları görülürken, bağımsız öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının da belirgin bir çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Kaleci (2013)'nin yaptığı araştırma sonuçları ile benzer özellikler göstermektedir.

Buradan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretmen merkezli yaklaşımları benimsedikleri ve eğitim gördükleri sınıflarda bunun uygulanmasını bekledikleri yorumunda bulunabiliriz. Öğretmen adaylarının işbirlikli ve katılımcı öğrenme stili özelliklerine sahip olmalarını, öğretmen adaylarının buldukları fakülte'deki ilgili öğretim elemanları tarafından işbirlikli, interaktif ve katılımcı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının uygulanmasının bir sonucu olduğu yorumunda bulunabiliriz. Bir kısmının bağımsız öğrenme stiline sahip özellikler taşımasını ise öğrenci merkezli yaklaşımları benimsedikleri ve eğitim gördükleri sınıflarda bunun uygulanmasını tercih ettikleri şeklinde yorumlayabiliriz.

Her bir öğrenme stiline kendisine has karakteristik özelliği bulunmaktadır. Birçok öğretmen adayı, birden fazla öğrenme stiline sahip karakteristik özellik taşıyabilmektedir. Görüşme yapılan bir çok öğretmen adayının bağımlı, işbirlikli, ve katılımcı öğrenme stilleri özelliklerine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Ancak birçok öğretmen adayı, öğrenme stilleri ile ilgili bir veya iki karakteristik özelliklerinden bahsetmektedir. Buradan, öğretmen adaylarının kendi öğrenme

stilleri ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları veya bu öğrenme stilleri için tanımlanmış özelliklerin, bazılarını belirgin olarak taşıdıkları sonucuna ulaşabiliriz.

5.2.7 Araştırmanın Nitel Çalışmasının 2. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın nitel çalışmasının ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için uyguladıkları ve uygulanmasını istedikleri stratejilerin neler olduğu incelenmiştir. Öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için kendi uyguladıkları stratejilerin; sessiz ortam oluşturarak motive olmak, hedefler koyup, plan program yapmak, materyallerin, kaynakların temiz, anlaşılır, hazır olması, çevrenin temiz olması, yeterli uykunun alınmış olması ve moral durumunun iyi olması olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen kaynakları yönetme stratejileri (zaman ve çalışma çevresinin öz düzenlemesi) ile ilgili bulgular ile Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014)'nın yaptığı araştırma bulguları örtüşmektedir. Ayrıca Turan ve Demirel (2010)'in öz düzenleyici öğrenme düzeyini belirlemek için elde ettikleri; öğrenme için harekete geçme, amaç belirleme, öğrenmeyi planlama ve uygulama aşamalarının belirlenmesi sonuçları ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için öğrenme ortamında bekledikleri stratejiler incelenmiş; grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi, konunun ilgi çekici olması, ilgili öğretim elemanının kendilerine performansları ile ilgili dönütler vermesi, ilgili öğretim elemanının yol gösterici olması, bireysel etkinliklere yer verilmesi ve ilgili öğretim elemanının etkili ve aktif öğretim yapması olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kendi kendilerine uyguladıkları stratejiler ile ilgili ortaya çıkan alt temalara bakıldığında; birçoğunun öğrenmesine olumlu etki eden çevresel ve duyuşsal faktörleri gözlemleyip, organize edebildiği ve uygun fiziksel ortamı oluşturabilme becerisine sahip oldukları gözlemlenebilmektedir. Bunlara ek olarak ‘ hedefler koyup, plan program yapma’ stratejisinin ise öz düzenleme becerisinin bilişsel boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulgular Pintrich (2000)’in öz düzenleyici öğrenen birey tanımlamasında vurguladığı gibi; birey ihtiyacına yönelik hedefler koyup, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve çevresel faktörleri gözlemleyip, kontrol edip düzenleyebilme becerisine sahip olması ile örtüşmektedir. Sessiz ortam oluşturmak, materyallerin ve çevrenin düzenlenmiş ve temiz olması, çevresel faktörleri kontrol altına aldıklarını gösterirken, yeterli uykunun alınmış ve moral durumunun iyi olması motivasyonel unsurlara; hedefler koyup, plan program yapmak ise bilişsel unsurlara örnek olarak gösterilebilir. Ancak, öz düzenleme becerisinin bilişsel boyuttaki kendi kendini izleme, kendi kendini pekiştirme, kendi kendini değerlendirme ve düzeltme alt stratejilerine yer verdiklerine dair bulgulara rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için öğrenme ortamından bekledikleri stratejilere bakıldığında, grupla çalışmalara sıklıkla yer verilmesini isteyenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak bu araştırmadaki öğretmen adaylarının katılımcı öğrenme stili özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarından yol gösterici olmasını ve dönüt vermesini isteyenler ile öğretim elemanlarının etkili ve aktif öğretim yapmasını isteyenlerin ise bağımlı öğrenme stili özelliklerini taşıdıkları söylenebilir.

5.2.8 Araştırmanın Nitel Çalışmasının 3. Alt Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma:

Araştırmanın nitel çalışmasının üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için uyguladıkları öz düzenleme becerileri incelenmiş; araştırma yaparak bilgiye ulaşma, çaba göstererek öğrenme, plan program yaparak bilgiye ulaşma, düzenli günlük çalışarak bilgiye ulaşma olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Haşlaman ve Aşkar (2007)'ın yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarına sorulan sorularda, araştırma yaparak, plan program yaparak, düzenli günlük çalışarak ve zorlandıkları konularda farklı stratejiler uygulayarak çaba gösterdikleri, temaları ortaya çıkmıştır. Bu stratejilere bakıldığında Eğitim Fakültesine bağlı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre düzenlenen bu temalar, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin literatürde Zimmerman (1998) belirttiği ön düşünce ve performans aşaması özelliklerini taşıdıkları fakat öz yansıtma aşamasına ait öz düzenleme özelliklerini taşımadıkları sonucuna varılabilir. Araştırma bulgularına bakıldığında; plan program yaparak bilgiye ulaşma becerisini kullanmanın Zimmerman'ın (1998) ön düşünce aşaması özelliklerinden “özenle seçilmiş hiyerarşik amaçlar belirleme” özelliği ile örtüştüğü ancak; ön düşünce aşamasının diğer özelliklerini taşıdıklarına dair görüşler sunmadıkları görülmektedir. Araştırma yaparak ve çaba göstererek bilgiye ulaşma ve öğrenme temalarının Zimmerman'ın ‘performans’ aşamasındaki performansa odaklanma ve kendi kendine öğrenme alt aşamaları ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak aynı aşamanın sürecin gözlemlenme aşamasına dair görüş bildirmedikleri sonucuna varılabilir. Öte yandan, öz düzenleme

becerisinin diğer bir aşaması olan öz yansıtma aşamasında yer alan özellikleri gerçekleştirdiklerine dair hiçbir bilgi sunmadıkları görölmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak DAÜ Eğitim Faköltesine bağlı öğretmenlik programında okuyan öğretmen adaylarının öz düzenleme modellerinde yer alan ön evrelerdeki becerileri belli düzeyde kullanabildiklerini fakat Zimmermann ve Pintrich'in bahsettiği öz yansıtma evresindeki özellikleri kullanmadıkları söylenebilir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarına sorulan sorularda, araştırma yaparak, plan program yaparak, düzenli günlük çalışarak ve zorlandıkları konularda farklı stratejiler uygulayarak çaba göstermeleri temaları, bu öğretmen adaylarının aynı zamanda bağımsız öğrenme stili özelliklerini taşıdığı olgusunu da ortaya koymaktadır.

5.2.9 Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilerek Yorumlanması:

Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri bağlamında nicel ve nitel bulgular karşılaştırıldığında; her iki veri toplama yöntemine göre, öğretmen adayları; bağımlı, katılımcı ve işbirlikli öğrenme stili özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Birinci nitel sorunun bulgularına göre; öğretmen adayları çoğunlukla bağımlı öğrenme stili özellikleri taşıdıkları gözlenmiştir. Buradan elde edilen bulgu ile nicel bulgular paralellik göstermektedir. Bu bağlamda; öğretmen adaylarının çoğunun kendilerinin bireysel öğrenme eğiliminde olmadıklarını, öğrenme ortamında bulunan diğer bireylerle etkileşimde bulunarak daha iyi öğrendiklerini, grup ve takım çalışmalarına daha yatkın olduklarını söyleyebiliriz.

Eğitim Faköltesine bağlı öğretmen adaylarının öz düzenleme becerileri ile ilgili elde edilen nicel ve nitel bulgulara bakıldığında; bu bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Nicel verilere göre Eğitim Faköltesine bağlı öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir.

Nitel verilerle de öğretmen adaylarının öz düzenleme becerisinin birçok özelliğini taşıdıkları görüşü desteklenmektedir.

Nitel bulguların analizine göre; DAÜ Eğitim fakültesine bağlı öğretmenlik programında okuyan öğretmen adaylarının öz düzenleme modellerinde yer alan ön (ön düşünce evresi) ve orta (performans aşaması) evrelerindeki becerileri belli düzeyde kullanabildiklerini fakat öz düzenleme becerisi üzerine çalışmış birçok kuramcının ve araştırmacının (Pintrich, Zimmerman, 2000) bahsettiği öz yansıtma evresindeki özellikleri kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının etkili öğrenebilmek için kendi kendine uyguladıkları stratejiler ile ilgili sorulan sorulardan ortaya çıkan temalara bakıldığında; Pintrich'in (2000) öz düzenleyici öğrenen tanımlamasında ortaya koyduğu, motivasyonel, davranışsal ve çevresel faktörleri gözleyip, düzenleyebilme becerilerini gösterdikleri, ancak öz düzenleme becerisinin bilişsel boyuttaki kendi kendini izleme, kendi kendini pekiştirme, kendi kendini değerlendirme ve düzeltme alt stratejilerine yer vermedikleri görülmektedir.

İkinci nitel soruya dair bulgularda, nicel bulgulardaki öz düzenleme becerisinin orta düzeyin üzerinde olması sonucunu destekler niteliktedir.

Her iki veri toplama yöntemlerindeki bulgularda DAÜ Eğitim fakültesine bağlı öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin belli bir düzeyde olup, üst evrelerdeki özellikleri taşımadıkları söylenebilir.

5.3 Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre yapılan öneriler uygulamaya yönelik ve yapılabilecek yeni çalışmalara yönelik olarak iki gruba ayrılmıştır.

5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme becerilerinin ve öğrenme stillerinin farkına varmaları sağlanabilir.

2.Öğrenme sürecinde öğrenen bireylerin öğrenme stillerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirici stratejileri kullanmalarını teşvik edecek öğretim ve değerlendirme etkinliklerine etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

3.Öz düzenleme becerilerinin uygulanacağı ortamlar oluşturularak, öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini üst düzeye çıkarabilecek şekilde gelişimleri sağlanabilir.

4.Öz düzenleme ve öğrenme stillerinin önemi göz önünde bulundurularak, öğretmen eğitim programları hazırlanabilir.

5.Hizmet içi eğitimler düzenlenerek, öğretmenlere öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerilerinin gerekliliği anlatılarak bu becerilerinin farkına varmaları sağlanabilir.

5.3.2 Gelecekte Yapılabilecek alışmalara Yönelik Öneriler

1.Öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerileri ile ilgili Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 1.,2.,3.,4. sınıf öğretmen adaylarının dahil edildiği bir araştırma yapılabilir.

2.Öğretmen adaylarının üniversite bölüm tercihleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki ve uyum araştırılabilir.

3.Öğrenme stillerine ve Öz Düzenleme Becerilerine ilişkin uygulamalar ve programlar oluşturulabilir.

4.İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında öğrenme stilleri ile öz düzenleme becerileri incelenebilir.

5.Bu çalışmanın bulguları, bundan sonra benzer örnekleme çalışacak araştırmalara ışık tutabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin, öz düzenleme üzerindeki etkilerinin araştırıldığı deneysel çalışmalar yapılabilir.

6.İleriki akademik çalışmalarda öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerinin kültüre göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.,Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz. Mat.
- Akdeniz,C. (2007).Öğrenme Stili Modelleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sunu Raporu. Eskişehir,s.7.
<http://cakdeniz.home.anadolu.edu.tr/%D6%D0RENME%20ST%DDLER%DD%20RAPORU%20MART%202007.pdf>
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11,105-109.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049125/500004644>
- Alhabari,A., Paul, D., Henskens, F. Ve Hannaford, M. (2011). An Investigation Into The Learning Styles and Self Regulated Learning Strategies For Computer Science Students. *Proceedings Ascilite Changing Demands, Changing Direction Hobart*:1. <http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/downloads>
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlilik Algularının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
www.tez.yok.gov.tr

Alaysa, M. (2011). *High School Students' Learning Styles in North Cyprus*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazimağusa.

<http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/147/1/Alasya.pdf>

Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85-103.

Arslan, S. (2008). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişiyeye, Kalıcılığa, Öz Yeterlilik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

www.tez.yok.gov.tr

Arslan, S. (2014). *Üst bilişsel Öğretim Stratejilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üst Bilişi Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

www.tez.yok.gov.tr

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87 (17) 37.

Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

www.tez.yok.gov.tr

Babadoğan, C. (1995). “Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme”. *Milli Eğitim*,147: Temmuz- Ağustos- Eylül 2000. <http://babadogan.net/wp-content/PD>

Bahar, M. (2009). Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Mini Fen Proje Çalışmasındaki Performansları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,9 (1),7-52. <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/6379faf41dd23>

Bakır, S. ve Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Burdur İli Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (3),127-145.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086783/500008071>

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura A. (1991). Social cognitive theory of self regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*,50, 248-287.[http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

- Bembenutty, H. (2007). Preservice teachers' motivational beliefs and selfregulation of learning. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, CA.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). "Öğrenme Stilleri ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 381–400. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makale.asp?ID=308>
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve fen bilgisi dersine karşı tutumları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 53-67. <http://gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2008/1/2008-1-19-38-2.pdf>
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38. <http://gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2008/1/2008-1-19-38-2.pdf>
- Boekaerts, M. (1992). The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change. *Applied Psychology: An International Review*. 41: 377-397. <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1464-0597.1992.tb00713.x>
- Boekaerts, M. (1996). Self regulated Learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *European Psychologist*. 1(2), 195-200. <http://libra.msra.cn/Publication/37446613/self-regulated-learning-bridging-the-gap-between-metacognitive-and-metamotivation-theories>

_____.1997. Self Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teacher and Students. Learning and Instruction, 7, 161-186.

http://www.researchgate.net/publication/222151286_Selfregulated_learning_A_new_concept_embraced_by_researchers_policy_makers_educators_teachers_and_students

Boekaerts, M. (1997). Capacity, Inclination and Sensitivity for Matematics. Anxiety, Stress and Copying.10, 5-33.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615809708249293#preview>

Boekaerts, M. (1999). Self Regulated Learning: Where We Are Today. International Journal of Educational Research, 31(6),445-457.

<http://www.ingentaconnect.com/content/els/08830355;jsessionid=1w7afj0vnnv4k.alexandra>

Boekeerts, M., Pintrich, P. R. ve Zeidner, M. (2000). Handbook of self regulation. San Diego: Academic Press.

<https://books.google.com.tr/books?id=u9e1RWMbtjEC&pg=PA450&lpg=PA450&dq=Handbook+of+self+regulation.+San+Diego:&source=bl&ots=LX7zgagete&sig=SaqHbtX1YqJwEbdQsP0BSznl2nI&hl=tr&sa=X&ei=Sn6yVLXXBIG9UrKkgqgL&ved=0CBYQ6AEwAg#v=onepage&q=Handbook%20of%20self%20regulation.%20San%20Diego%3A&f=false>

Boekaerts, M. and Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2): 199-231.

http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjeras/self%20regulation.pdf

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Boekaerts, M. ve Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. M. Boekaerts, P.R.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or Chapter Heading? *Learning and Individual Differences*, 8,391-402.<http://www.researchgate.net/publication/238>

Budakoğlu, İ.I., Karabacak, O. Coşkun, Ö. ve Karabacak, N. (2014). Son Sınıf Tıp Öğrencilerinin Kişilik ve Öğrenme Stillерinin Tıpta Uzmanlık Tercihi üzerine Etkileri. *Gazi Üniversitesi Medical Journal Dergisi*, 25-138-141.
<http://medicaljournal.gazi.edu.tr/index.php/GMJ/article/viewFile/1064/986>

Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92

http://www.researchgate.net/publication/249900813_Individualizing_Instruction

Butler, Kathleen A.(1987.a) Learning and Teaching Style –In Theory and Practice.
Colombia: The Learner’s Dimension.

Butler, Kathleen A. (1987.b) Learning Styles –Personal Exploration and Practical
Applications. Colombia: The Learner’s Dimension.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve
Biliş üstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin
İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.www.tez.yok.gov.tr

Çalışkan, S. ve Selçuk, G. S. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde
kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: Cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz
Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 50-62.
[http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&
ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.befjournal.com.tr%2Findex.ph](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.befjournal.com.tr%2Findex.ph)

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning
performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
http://libir1.ied.edu.hk/pubdata/ir/link/pub/A1_V6.1_TIJRR.pdf

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self regulated learning. Zimmerman B.
ve Schunk D. (Eds.) Self regulated learning and achievement theoretical
perspectives (2.ed.) London: Lawrence Erlbaum Associates.

<http://libra.msra.cn/Publication/4075273/volitional-aspects-of-self-regulated-learning>

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Curry, L. (1990). A Critique of the Research on Learning Styles. Educational Leadership, 6, 50. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_curry.pdf

Çetin, İ., N. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Anlayışlarının Geliştirilmesinde Hipermedyanın Kullanılması: Öz düzenleme faktörünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. www.tez.yok.gov.tr

Çelik, F., Şahin, H. (2011). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyleri Bakımından Öğrenme Stillерinin İncelenmesi (MAKÜ Örneği). *BUCA Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 24.

http://www.google.com.tr/url?url=http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/download/464/365&ret=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=1oOyVMCSGubgyQP6_4KoBg&ved=0CBcQFjAB&usg=AFQjCNGsnKFFC0n9CamxsSlaXuvNygR75A

- Çelik, N. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin ve Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. www.tez.yok.gov.tr
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak. www.tez.yok.gov.tr
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3,(5):1. <http://oaji.net/articles/1037-1405505685.pdf>
- Çiltaş, A. ve Bektaş, F. (2009). Motivation and self-arrangements skills of primary school students` into mathematics lesson. *An International Journal Social Sci. and Humanities*, 28,152-159.
- Darling- Hammond, L., Wise, A. E. and Klein, S. p. (2000). *A license to teach: Raising standarts for teaching*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Demircan, Y. (2014). *5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinlik ve Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin. www.tez.yok.gov.tr

- Demirel, M., Erdoğan, Ö. ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (8),69-84. <http://www.ijocis.net/index.php/ijocis/article/view/61>
- Deniz, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 5 (3), 667,684.http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1050.pdf
- Deveci, T. (2013). İletişim Dersleri Alan Birinci Sınıf Mühendislik Öğrencilerinin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleriindeki Değişiklikler. *Amprık Araştırma Dergisi*, 3(3):121-128. http://www.yuksekogretim.org/ozet_2013000019.asp
- Diaz, D. P. and Cartnal, R. B. (1999). Students' Learning Styles In Two Classes, *College Teaching* 47, (4):130-136. <http://eric.ed.gov/?id=EJ606686>
- Doğan, M. F. ve Şahin, T. Ç. (2014). İlkokul Öğrencilerinin Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi: 5 Haziran 2014 - Ankara: Bildiriler Kitabı (s. 590-599). https://www.google.com.tr/url?url=https://zenodo.org/record/14737/files/Dogan_M.F._ve_SahinTaskin_C._2014.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=o

Driscoll, M. (2000). Psychology of learning for instruction (2.ed.). Allyn and Bacon.http://books.google.com.tr/books/about/Psychology_of_Learning_for_Instruction.html?id=fTydAAAAMAAJ&redir_esc=y

Dunn, R. and Dunn, K. (1993a). Teaching Secondary Student Though Their Individual Learning Styles. Boston: Ally and Bacon.

Dunn, R. and Dunn K. (1993b) “Learning Styles of The Multiculturally Diverse”, Emergency Librarian, 20,(4): 24–33.

http://www.researchgate.net/publication/234731964_Learning_Styles_of_the_Multiculturally_Diverse

Dunn, R., Denig, S. and Lovelace, M.K., (2001). Two Sides of the Same Coin or Different Strokes for Different Folks? Teacher Librarian. 28(3):9-15.

<http://www.highbeam.com/doc/1G1-78680997.html>

Ekici, G.(2002).”Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”. *Eğitim ve Bilim*,123 (27):42-47.

Ekinci, G. (2003). *Öğrenme stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A. and Vermund, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. Higher Education, 50, 447-471.

Ercoskun, N., Köse, E. (2014). İkögretim Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2),413-428.

http://www.academia.edu/8002903/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC_%C3%96%C4%9Fretmen_Adaylar%C4%B1n%C

Ergür, D. O. (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*,25,42-48.<http://teav.ankara.edu.tr/browse/957/>

Erkan, S. (1996) “Öğrenme Stillерinin Rehberlikte Kullanımı”. *Eğitim ve Bilim*, 99,(20): 5-9.

Gagne, Robert M. ve Leslie J. Briggs. (1979). Principles of Instructional Design. Second Edition. USA: Holt, Rinehart and Winston.
<http://www.abebooks.com/servlet/BookDetailsPL?bi=12836657999&searchurl=isbn%3D0030408067>

Galloway, V. ve Labarca, A., (1990). From Student to Learner: Style, Process and Strategy. In Diane W. Birckbichler (Ed). New Perspective and New Directions in Foreign Language Education. İllinois: National Textbook Company.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345538.pdf>

Garcia, T. ve Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in The Classroom: The Role of Self-Schemas and Self - regulatory Strategies.

http://www.researchgate.net/publication/233896354_Regulating_motivation_and_cognition_in_the_classroom_The_role_of_self-schemas_and_self-regulatory_strategies

Genç, M., Kocaarslan, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişenler Açısından İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172,328.

[http://www.tsadergisi.org/Makaleler/952024708_18-165\(327-344\).pdf](http://www.tsadergisi.org/Makaleler/952024708_18-165(327-344).pdf)

Given, B. (1996) “Learning styles: A Synthesized Model” *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, c. 21, s. ½, ss. 11-45. (01.12.2014)

<http://tec.camden.rutgers.edu/JALT/PDFs/JALTSpring96.pdf>

Gömlеksiz, M.N., Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3):777-795.

http://www.google.com.tr/url?url=http://jssarchive.gantep.edu.tr/index.php/sbd/article/download/580/420&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=xYyyVLS7H4XxUli_hIgF&ved=0CBIQFjAA&usg=AFQjCNEDh6WhOoPpTxW51Hj3ZaldpnHblQ

Grasha, F.A. (1972). Observations on Relating Teaching Goals to Students Response Styles and Classrooms Methods. *American Psychologist*, 27. (142-147).

Grasha, A.F and Riechmann, S. (1982). The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales: Research Findings and Applications. In: Keefe, J. (ed.), Student Learning Styles and Brain Behavior, Reston, VA: NASSP.

Grasha, A. F. (1990). Using traditional versus naturalistic approaches to assessing learning styles in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 23-38.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers, 154–158.

Gregorc, A. (1982). *An Adult's Guide to Style*, Gregorc Associates, Inc: Kolombia.
http://books.google.com.tr/books/about/An_Adult_s_Guide_to_Style.html?id=7iUoSQAACAAJ&redir_esc=y

Grinder, M. (1991) *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphus Pres: Portland.

https://www.google.com.tr/search?q=Righting++the++Educational++Conveyor++Belt%2C++Metamorphus+&hl=tr&gbv=2&oq=&gs_l

Güler, B. (2013). *Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. www.tez.yok.gov.tr

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.www.tez.yok.gov.tr

Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman. Erişim: www.tez.yok.gov.tr

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, M., Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma). *İlköğretim Online*, 7(1), 54.

http://www.google.com.tr/url?url=http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/download/5000038268/5000037125&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=spKyVN_wFcv5UtybgZgO&ved=0CB0QFjAC&usg=AFQjCNFyckMOBcSqZYsFvHkMaMTSnVr6zw

Haşlaman, T. ve Akar, P. (2007). Programlama Dersi İle İlgili Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 110-122.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048535>

Jarvela, S., Niemivirta, M. (1999). "The Changes in Learning Theory and The Topicality of The Recent Research on Motivation", *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 1, 57–65.

http://search.ricest.ac.ir/ricest/show12.aspx?Doc_ID=1455973

Jonassen, H. David ve Barbara L. Grobowski.(1999). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

<http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/2175/reading/Jonassen.pdf>

Kaleci, F. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2 (4),23-32.

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/03._kaleci.pdf

Kaplan, E. Joseph ve Daniel A. Kies. (1995). "Teaching Styles and Learning Styles", *Journal of Instructional Psychology*.22,1:29-34.

<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1995-41960-001>

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karakuyu, Y. ve Tortop, S. H. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Fizik Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi. *AKÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 01 47-55.

<http://egitim.beun.edu.tr/cv/hstortop/wpcontent/uploads/sites/22/2014/02/D1.pdf>

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keefe, J. W. (1990). *Learning Style Profile Handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
http://books.google.com.tr/books/about/Learning_Style_Profile_Handbook_Accommod.html?id=f2kSQgAACAAJ&redir_esc=y
- Kılıç, E. (2002). *Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. www.tez.yok.gov.tr
- Kılıç, E. (2002) “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi.” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1,(1): 1-15. <http://www.ebuline.com/pdfs/1Sayi/1-1.pdf>
- Koç, D. (2010). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda Okuyan Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi ve Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
www.tez.yok.gov.tr
- Koç, Y., İ. (2014). *KPSS'ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
www.tez.yok.gov.tr

Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

www.tez.yok.gov.tr

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Sources of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice –Hall.

<http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>

Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005) “The Kolb Learning Style Inventory-Version Thecnical Specification”, Boston, MA: Hay Group Resources Direct.

Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (ÇÖMÜ Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.www.tez.yok.gov.tr

Lombaerts, K., Engels, N. and Braak J. (2009). Determinants of teachers’ recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), January/February, 163-173.

Marriott, P. (2002). A longitudinal study of undergraduate accounting students: learning style preferences at two UK universities. *Accounting Education*, 11(1), 43-62.

MEB, (2009). Öğretmen genel yeterlilikleri çalışması mevcut durum tespit raporu. 20/07/2009 tarihinde [http:// otmg.meb.gov.tr/ belgeler/ mevcut %20 durum%20 raporu.doc](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/mevcut%20durum%20raporu.doc) adresinden alındı.

Metallidou, P. and Platsidou, M. (2007) “Kolb’s Learning Style Inventory-1985: Validity Issues and Reactions with Metacognitive Knowledge about Problem Solving Strategies”.

Mace, C., Belfiore, P. ve Hutchinson, J. (2001). Operant theory and research on self regulation. Zimmerman, B. ve Schunk, D. (Eds), Self regulated learning and achievement theoretical perspectives (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4612-3618-4_2#page-1

Mc Combs, B.L. (2001). Self regulated learning and academic achievement. B.J. Zimmerman, Dale H. Schunk (Edt.) Self Regulated Academic Achievement. Lawrence Erlbaum, 67-124.

http://itari.in/categories/ability_to_learn/self_regulated_learning_and_academic_achievement_m.pdf

Mc Carthy, B. (1987) The 4 Mat System: Teaching the Learning Styles With Right/Left Mode Techniques, Barrington: Exel Inc.

<http://www.amazon.com/4Mat-System-Teaching-Right-Left-Techniques/dp/0960899200>

Mc Colgin, C.C. (2000). Match Between Learning Styles And Teaching Methods: An Exploratory Study Of The Effects On Nursing Students' Academic Performance, Perceived Learning And Course Evaluation. Bell & Howell Information and Learning Company. United States.

http://surface.syr.edu/he_etd/12/

Miltiadou, M; Wilhelmina C. S. (2003) "Applying Social Cognitive Constructs of Motivation to Enhance Student Success in Online Distance Education", Educational Technology Review, 11, 1.

<http://www.google.com.tr/url?url=http://www.editlib.org/d/17795/&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=ZpmyVLe3OcbvauzEguAB&ved=0CBIQFjAA&usg=AFQjCNHzUZmhiBh0H2cdlQidszm3jTXmSw>

Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: A source book of new methods. Beverly Hills: Sage understanding data (2. Baskı). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Narlı,S., Aksoy,E. ve Ercire, E.Y. (2014). Veri Madenciliği ile İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 1 (1), 37-57.

http://www.ijesim.com/upload/dosya/narli_tr_investigation-of-prospective-elementary-mathematics-teachers-learning-styles-and-relationships-between-them-using-data-mining_153736978b9e08.pdf

Oral, B. (2003). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35: 418-435.

<http://www.google.com.tr/url?url=http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/vi>

Oruç, A. (2012). *Öz Düzenlemeli öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Tutuma ve Üst Bilişsel Düşünmeye Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

www.tez.yok.gov.tr

Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

www.tez.yok.gov.tr

Özer, B. (1998). “Öğrenmeyi Öğretme”, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Editör: Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama programı, ss.146-164.

Özgür, D. S. (2011). *Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi ile Öğretmen Adaylarının Ortama Yönelik Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

www.tez.yok.gov.tr

Pamuk, S. (2014). *Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Başarılarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algısı, Epistemolojik İnançlar, Öz-Düzenleme Becerileri ve Öğretmen Özellikleri İle Olan İlişkinin Çok Düzeyli Analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. www.tez.yok.gov.tr

Paris & Winograd (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. [Online]: Retrieved on 10-January-2009, at URL:

http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm#_ftn1

Paris S., Byrnes, J. ve Paris, A. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self regulated learners. Zimmerman B. ve Schunk D. (Eds) Self regulated learning and achievement theoretical perspectives (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

<http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-06817-008>

Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. Journal of Educational Psychology. 46: 128-148.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x/abstract>

Pedrosa, H., Almeida, P., Watts, M. (2004) —Questioning Styles and Students's Learning: Four Case Studies, Educational Psychology, c. 24, s. 4, 531-548.

Peker, M., Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 167 -172.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/viewFile/5000056310/5000053518>

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.37219956304/abstract>

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning.M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self Regulation: Theory, Research and Applications*, 452–502. San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P.R. (2004). A Conceptiaonal Framework for Assessing Motivation and Self Regulated Learning in College Students. *Educational Psychologist Review*,16(4), 385-407.

http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article?sequence=1

Purcell, H. ve Renzulli, J.S. (1998). *Total Talent Portffolio: A Systematic Plan to İdentify and Nurture Gifts and Talents*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Pres.<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart09.html>

Puustinen, M. ve Pulkinen, L. (2001). Models Of Self Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45(3):269-286.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830120074206#preview>

Rayner, S. and Riding, R. (1997) “Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles”. *Educational Psychology*,17,(12),5-29. (01.12.2014)

<http://www.egitim.aku.edu.tr/levent.doc>

Reece, Ian ve Stephen Walker. (1997). *Teaching Training and Learning A Practical Guide*. New York: Business Education Publishers.

<http://www.amazon.co.uk/Teaching-Training-Learning>

[PracticalGuide/dp/1901888568](http://www.amazon.co.uk/Teaching-Training-Learning-PracticalGuide/dp/1901888568)

Reese, V. L., Dunn, R. (2008) “Learning-Style Preferences of a Diverse Freshmen Population in a Large, Private, Metropolitan University by Gender and GPA”. *Journal of College Student Retention*, 9,(1), 95-112.

Renzulli, J.S., Rizza,M.G., and Smith L. H., (2002). *Learning Styles Inventory – Version III: Measure of Students Preference for Instructional Techniques*. USA: Creative Learning Pres.<http://eric.ed.gov/?id=ED482633>

Riding, R and Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: David Fulton Publishers.

<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume5/ej20/ej20r7/>

Rijavec, M. and Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 177-194.

Risemberg, R, Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*.15,1: 98-101. <http://eric.ed.gov/?id=EJ459556>

Sadler, Smith, Eugene.(1997). “Learning Style : Frameworks and Instruments “,
Educational Psychology,17,1-2:51-64.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144341970170103#preview>

Sağırlı, M. Ö. ve Azapağası, (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmede Öz-
düzenlemeyi Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Ankara University. *Journal of
Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 129-161.

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1223/13977.pdf>

Santrock, W.J. (2001). Educational Psychology. New York:McGraw-Hill higher
education:320.

Sarı, A.ve Akınoğlu, O. (2009). Öz Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve
Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Dergisi*,29,139-154. <http://e-dergi.marmara.edu.tr/>

Shauughnessy, Michael F.(1998)”An interview with Rita Dunn About Learning
Styles “, EBSCOHOST:355784,1998. Erişim Tarihi:11.01.2015.

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/30189335?sid=21105605420433&uid=4>

Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self Efficacy During Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86.

http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_goal_1990.pdf

Shunk, D.H. (1996). Self evaluation and self regulated learning. Paper Presented at the Graduate School And University Center, City University Of New York, New York. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403233.pdf>

Schunk, D. (2000). Learning Theories an Educational Perspective (3. ed.). Merrill Prentice Hall. <http://www.amazon.com/Learning-Theories-Educational-Perspective-Edition/dp/0137071957>

Schunk, D.H (2004). Learning Theories: An Educational Perspective. New Jersey: Pearson. <http://www.amazon.com/Learning-Theories-Educational-Perspective-Edition/dp/0137071957>

Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri, Eğitimsel Bir Bakışla. (Çev: M. Şahin) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

http://books.google.com.tr/books/about/E%C4%9Fitimsel_bir_bak%C4%B1%C5%9Fla_%C3%B6%C4%9Frenme_teor.html?id=c6_TZwEACAAJ&redir_esc=

Slavin, R. (2000). Educational Psychology Theory and Practice (6. ed.). Allyn and Bacon. <http://www.abebooks.com/Educational-Psychology-Theory-Practice-6tEdition/828351704/bd>

Smith, F. (2001). Attitudes, Learning Styles and the Workplace, Journal of Vocational Education and Training, 52,(2): 281-293.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820000200122>

Solis, J.D. (2006). The Relationship Between Preservice Teachers' Social Learning Style Preferences And Learning Activity Role Choices. The Graduate School of The University of Wyoming. 52, 3:36-72.<https://books.google.com.tr/books?id=EYmbZ5LGrcC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>

Strenberg, R. (1994). Allowing For Styles Of Thinking. Educational Leadership.52,3:36-41.

Süer, N. (2014). *Öz-Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

www.tez.yok.gov.tr

Süral, S. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

www.tez.yok.gov.tr

Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (RTEÜ Journal of Social Sciences)*, 1 : 31-44.

<http://erdogan.edu.tr/enstitu/sbe/sbedergi/wp-content/uploads/31-44->

Şentürk, F. ve İkikardeş, Y.N. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stillерinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 250-276.

<http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=13267>

Şimşek, Ö. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. www.tez.yok.gov.tr

Tatar, E., Tüysüz, C. ve İlhan, N. (2008). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Akademik Başarılarıyla İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 185-192.

http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1334662460.pdf

Tavşancıl, E ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

TED. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf

Topuz, F. (2014). *Öğrenme Stillerinin ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya. www.tez.yok.gov.tr

Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile fen öğrenimi öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.

http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1886806236_22_12_Tortop.pdf

Torrance, E. P. and Rockenstein, Z.L.(1998). Styles of Thinking and Creativity. Learning Strategies and Learning Styles. Ed.: Ronald R. Shmeck. New York: Plenum Press, 1988, ss. 275-290.

http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4899-2118-5_10#page-1

Tunçer, B. ve Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri Ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_IV/ii/k_tuncer.pdf

Turan, S., Demirel, Ö. (2010). Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: *Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38:279-291.

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038SEVG%DD%20TURAN.pdf>

- Tüysüz, C. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması: Kahramanmaraş İl Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*,4 (7),19-28.http://webb.deu.edu.tr/baed/giris/baed/7_2.pdf
- Tüysüz, C., Tatar, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),97-107.
http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1338382895.pdf
- Umay, A. (2004). İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,176-181.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048710/5000046030>
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2003). The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).
- Ünal, Z. (2005). Comparing The Learning Outcomes And Course Satisfaction Of Web Based vs. Classroom used Instruction. The Florida State University College of Education. USA.

- Ülgen, G. (1996). *Kavram Geliştirme- Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınevi.<http://www.idefix.com/kitap/kavram-gelistirme-kuramlar-ve-uygulamalar-gulten-ulgen/tanim.asp?sid=SZ0UMBCWEG2GJ43D8ILX>
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme*. Ankara: Alkım Yayınevi.<http://www.inkilap.com/gulten-ulgen/egitim-psikolojisi-birey-ve-ogrenme.htm>
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Edu7*, 2(2), 1-29.
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete Göre Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel ve Biliş üstü Öz düzenleme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.www.tez.yok.gov.tr
- Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışmaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (4):481-496.
<http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000189>

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P., and Whalley, C. (2000). *Learning About Learning*. London: Routledge Falmer.

http://www.academia.edu/547781/Learning_about_learning_resources_for_supporting_effective_learning

Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. <https://www.google.com.tr/url?url=https://wiki oulu.fi/download/attachment/s/28100012/Wolters.pdf%3Fversion%3D1%26modificationDate%3D1383303654000%26api%3Dv2&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=a6qyVLv7CYWAUffugUg&ved=0CBIQFjAA&usg=AFQjCNHB26GfWct7-iE1Yvn3mSAgS4fg1w>

World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. By Task Manager Juan Manuel Worl Bank.

Winne, P. H., Perry, N. E. (2000). Measurig Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self self-regulation*, 531–566. Orlando. FL: Academic Pres.

http://books.google.com.tr/books/about/Handbook_of_Self_Regulation.html?id=rv3DZSim6z4C&redir_esc=y

Winne, P. (2001). Self regulated learning viewed from models of information processing. Zimmerman B. ve Schunk D. (Eds), *Self regulated learning and achievement theoretical perspectives* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Yavuz, B. (2014). *Blog Yoluyla Öğretilen Epigenetik Konusunun Öz Düzenleme Becerisi Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

www.tez.yok.gov.tr

Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 999-1021. <http://eku.comu.edu.tr/article/view>

Yen, L. N., Bakar, K. A., Roslan, S., Soluan W. and Rahman, P. Z. M. A. (2005). Selfregulated learning and its relationship with student-teacher interaction. *Pakistan Journal of Psychological*, 20(1-2), 41-63.

Yılmaz, M. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Öğrenme Öğretme Anlayışları Ve Fen Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İnançları İle İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

www.tez.yok.gov.tr

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz Düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20:212-229.

http://www.zgefdergi.com/Makaleler/504346645_20_15_ID_322.pdf

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching To Self-Reflective Practice*, 1–20. New York, NY: The Guilford press. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1998-07519-001>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 13–39. Academic Press: California
<http://www.elsevier.com/books/handbook-of-self-regulation/boekaerts/978-0->

Zimmerman, B. (2001). Theories of Self Regulated Learning And Academic Achievement: An Overview And Analysis. Zimmerman B. ve Schunk D. (Eds), *Self Regulated Learning And Achievement Theoretical Perspectives* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
http://itari.in/categories/ability_to_learn/self_regulated_learnin_g_and_academic_achievement_m.pdf

Zimmerman, B. J. (2002). Developing Self-Regulated Learners Beyond Achievement To Self-Efficacy. Washington: American Psychological Association.
http://books.google.com.tr/books/about/Developing_Self_regulated_Learners.html?id=rp99QgAACAAJ&redir_esc=y

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2004). Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective. D.Y. Dai, R.J. Sternberg (Eds), *Motivation, Emotion and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*, 323–350. Mahwah, NJ: Erlbaum.

<http://www.amazon.com/Motivation-Emotion-Cognition-Perspectives>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge Press.

<http://books.google.com.tr/books?id=XfOYV0lwzGgC&pg=PA112&hl=tr&sour>

EKLER

EK 1: GRASHA VE REICHMANN ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (Türkçe Sürümü)

Sevgili Öğretmen Adayı,

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Öz Düzenleme Becerileri İle Olan İlişisini saptamak amacıyla bir araştırma yapılmaktadır.

Öğrenme stilleri, bireylerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Öz düzenleme, bireyin hedefe ulaşmak için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesidir. Elinizdeki envanter, bu araştırma için sizden gerekli olan bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Envanterde, her bir madde için öğrenmeye yönelik eğiliminizi ya da tercihinizi en iyi tanımlayan seçeneği (1, 2, 3, 4, 5) işaretleyiniz. Envanterdeki yanıt seçenekleri şunlardır:

1: Kesinlikle Katılmıyorum

2: Katılmıyorum

3: Kararsızım

4: Katılıyorum

5: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırma sonuçlarının niteliği, sizin envanterdeki maddeleri gerçekçi ve içten biçimde yanıtlamanıza bağlıdır. Maddelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Bu nedenle, envanterdeki maddeleri lütfen kendinize uyan bir biçimde yanıtlayınız ve yanıtızsız madde bırakmayınız. Yanıtlarınız kesinlikle gizli tutulacak ve yalnız araştırma amaçlı kullanılacaktır.

Envanteri yanıtlamaya ayırdığınız zaman ve araştırmaya yaptığınız katkı için size çok teşekkür ederim.

Cem TAŞKAPI

E-Posta Adresi:

Doğu Akdeniz Üniversitesi

cemtas99@gmail.com

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyetiniz: Kız : () Erkek: ()

Yaşınız: 18-21 yaş arası () 21-25 yaş arası ()

25-30 yaş arası () 31 ve üstü yaş ()

Lisansta Kayıtlı Bulduğunuz Sınıfınız:

1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Lisansta Kayıtlı Bulduğunuz Bölüm:

Fen Bilgisi Öğretmenliği ()

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ()

İlköğretim Matematik Öğretmenliği ()

İngilizce Öğretmenliği ()

Müzik Öğretmenliği ()

Okul Öncesi Öğretmenliği ()

Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ()

Sınıf Öğretmenliği ()

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ()

Türkçe Öğretmenliği ()

Zihinsel Engelliler Öğretmenliği ()

GRASHA VE REICHMANN ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ (Türkçe

Sürümü)

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Derslerde sık sık hayal kurarım.					
2. Sınıf etkinliklerinde sınıf arkadaşlarımla birlikte çalışmak sevdiğim bir şeydir.					
3. Öğretim elemanlarından öğrencilerinden ne beklediklerini tam olarak açıklamalarını isterim.					
4. Öğretim elemanının ilgisini çekmede başarılı olmak için öteki öğrencilerle yarışmak gerekir.					
5. Derslerde konuları öğrenmek için benden ne istenirse yaparım.					
6. Ders konularıyla ilgili bilgileri çoğunlukla kitaptakiler kadar bilirim.					
7. Sınıf etkinlikleri genellikle sıkıcıdır.					
8. Ders konusundaki düşüncelerimi sınıf arkadaşlarımla tartışmaktan zevk alırım.					
9. Öğretim elemanlarından benim öğrenmem için neyin önemli olduğunu bana söylemelerine gereksinme duyarım.					
10. İyi bir not almak için öteki öğrencilerle yarışmak gerekir.					
11. Her zaman öğretim elemanlarının önemli diye belirttiklerini değil, kendi önemli saydığım şeyleri çalışırım.					

12.Sınıfta ele alınan konularla ilgili sınıf arkadaşlarımla düşüncelerimi paylaşmaktan hoşlanırım.					
13. Ödevlerin nasıl yapılacağı konusunda açık ve ayrıntılı bilgi edinmek isterim.					
14. Sınıfta, düşüncelerimi kabul ettirmek için öteki sınıf arkadaşlarımla yarışmak zorundayım.					
15.Derslere gitmeyi evde kalmaktan daha çok severim.					
16.Derslerimle ilgili birçok konuyu kendim öğrenirim.					
17. Derslerin çoğuna katılmak istemem.					
18. Düşüncelerimi sınıf arkadaşlarımla daha çok paylaşmak için yüreklendirilmek isterim.					
19. Ödevlerimi, kesinlikle ilgili öğretim elemanının bana söylediği yolu izleyerek yaparım.					
20. Kendi kendime öğrenebilme yeteneğime çok güvenirim.					
21. Derslerde dikkatimi toplamak benim için güçtür.					
22. Sınavlara sınıf arkadaşlarımla birlikte çalışarak hazırlanmayı severim.					
23. Derslere katılmadan kendi kendime öğrenmeyi tercih ederim.					
24.Derslerde kendimi, herkesin birbirinin öğrenmesine yardım ettiği bir ekibin üyesi gibi hissederim.					
25. Öğretim elemanları öğrencilere ders projelerinde daha titiz danışmanlık yapmalıdırlar.					
26. Sınıfta başarılı olmak için öteki öğrencilerden daha üstün olmak gereklidir.					

27. Olabildiğince bir dersin bütün etkinliklerine katılmaya çalışırım.					
28. Derslerin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerimi uygularım.					
29. Derslerimi yalnız geçebilecek kadar çalışırım.					
30. Ders notlarım, ilgili öğretim elemanının sınıfta söylediği hemen hemen her şeyi kapsar.					
31. Bütün ödevlerimi ilgi çekici olup olmadığını düşünmeden iyi yaparım.					
32. Bir konuyu öğrenmek, öğrencilerle ilgili öğretim elemanının işbirliği ile gerçekleşir.					
33. İyi planlanıp uygulanan dersleri tercih ederim.					
34. Ödevlerimi genellikle teslim günlerinden önce tamamlarım.					
35. Derslerle ilgili projeleri ve ödevleri tek başıma yapmayı tercih ederim.					
36. Öğrencilere sınavların hangi konuları kapsayacağı tam olarak söylenmelidir.					
37. Öteki öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.					
38. Yapılması zorunlu ödevlerin yanı sıra isteğe bağlı ödevleri de yaparım.					
39. Bir şeyi anlamadığım zaman onun ne olduğunu ilk önce kendim bulmaya çalışırım.					
40. Derslerde yanımda oturan kişilerle konuşup eğlenmeye çalışırım.					
41. Derslerde küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.					

42. İlgili öğretim elemanından tahtaya konunun ana çizgilerini yansıtmasını ya da konuyla ilgili notları yazmalarını isterim.					
43. İlgili öğretim elemanından yaptığım iyi çalışmalar için bana daha iyi tepkiler/ dönütler vermelerini isterim.					
44. Derslerde çoğu zaman sınıfın ön sıralarında otururum.					

Ek 2:Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği

	Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım.	Katılıyorum.	Kesimlikle Katılıyorum.
1. Ders çalışmaya başlamadan önce nasıl çalışacağıma dair ayrıntılı bir plan yaparım.					
2. Bir konuyu çalışmaya başlamadan önce o konuya yönelik önüme hedefler koyarım.					
3. Ders çalışmaya başlamadan önce ortamın buna uygun olmasını sağlarım.					
4. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi düşünürüm.					
5. Ders çalışmaya başladığımda dikkatimi tam olarak toplayamam.					
6. Bir konuyu öğrenirken o konuyu öğrenmede ilerleme kaydedip kaydetmediğimi merak ederim.					
7. Ders çalışırken çok zor bir konu ile karşılaşırsam ders çalışmayı bırakırım.					
8. Her gün düzenli olarak ders çalışmam.					
9. Bir konuyu çalışırken kullandığım ders çalışma yönteminin etkili olup olmadığı ile ilgilenmem.					
10. Bir konuyu öğrenmede izlediğim yöntem etkili değilse başka yöntemler kullanırım.					

11. Bir konudaki bilgilerimde eksiklik hissedersen hemen o eksikliği tamamlamaya çalışırım.					
12. Bir konuyu çalıştıktan sonra öğrendiklerimin yeterli olup olmadığını düşünmem.					
13. Derslerime yalnızca o dersi geçmek için çalışırım.					
14. Bir konuyu genel hatlarıyla öğrendikten sonra o konu hakkında daha nasıl ayrıntılı bilgiye sahip olabileceğimi araştırırım.					
15. Bir konuyu öğrenemezsem o konuyu neden iyi öğrenemediğim üzerinde düşünmem.					
16. Ders olarak sadece bana verilen ödevleri yapmakla yetinirim.					
17. Ders çalışmak zorunda kalmadıkça çalışmam.					
18. Bir konuyu çalışırken anlamadığım bir yer olursa tekrar baştan okuyup anlamaya çalışırım.					
19. Bir konuyu çalıştıktan sonra o konuyu ne kadar öğrendiğimi belirlemek için kendi kendime sorular sorarım.					
20. Sınavda çıkan bir soruya yanlış cevap vermişsem yanlışın neden kaynaklandığını araştırmam.					

Ek 3: ONAY FORMU

Değerli katılımcı,

Ben bir yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez konum da Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öz Düzenleme Becerilerini belirlemeyi amaçlıyorum. Sizin içten düşünceleriniz bu konu için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim bileceğimi belirtmek isterim. Bunun yanı sıra isminiz kesinlikle saklı tutulacaktır. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mıdır? Konuşmalarımızın kaydedilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz? Görüşmemizin yaklaşık 20 dakika süreceğini belirtmek istiyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum. Sizin vereceğiniz bireysel cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçları için kullanılacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cem TAŞKAPI

Eğitim Bilimleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans Öğrencisi

cemtas99@gmail.com

Araştırma amacının ne olduğunu ve yanıtlarımın nasıl kullanılacağını okudum ve anladım. Sonuç olarak bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. En iyi hangi şekillerde öğrendiğinize inanıyorsunuz?
2. Ne tür eğitim ortamlarında daha etkili öğrenirsiniz?
3. Ders çalışmadan önce ve ders çalışırken nelere dikkat edersiniz?
4. Bir konuyu öğrenip öğrenmediğini nasıl anlarsın? Herhangi bir konuyu öğrenememişsen ne yaparsın?
5. Okul hayatınız yoğunlaştığında bu yoğunlukla başa çıkabilmek için ne gibi stratejiler uyguluyorsunuz?

Ek 5: Tez İçin Alınan İzinler

Sayın Cem Taşkapı,

Öğrenme stilleri ve öz düzenleme becerilerini saptamak üzere yapacağınız tez çalışmasında, tarafımda Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan "Öğrenme Stilleri Ölçeğini" kullanmanıza iznim vardır.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Müzeyyen Alasya Zorba

-----Özgün İleti-----

Kimden: cem taşkapı [<mailto:cemtas99@gmail.com>]

Gönderilmiş: Pzt 15.12.2014 21:56

Kime: muzeeyen.alasya@gmail.com

Bilgi: Muzeyyen Alasya

Konu: Tez Anketi İzin Dilekçesi

Sayın Hocam,

Ben Cem TAŞKAPI. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans öğrencisiyim.Şu an tez dönemindeyim ve Öğrenme Stilleri ve Öz Düzenleme Becerilerini saptamak üzere bir araştırma yapmak istiyorum.2011 yılında Yüksek Lisans tezinizde

kullandığınız Öğrenme Stilleri Ölçeğinize rastladım. İziniz olursa şahsınıza ve çalışmanıza atıf yaparak bu ölçeği kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla... İyi çalışmalar.

Ali Arslan <arslan54tr@yahoo.com>	15 12 2014
Alıcı: bana	

Cem bey ölçeği kullanabilirsiniz. iyi çalışmalar kolay gelsin başarılar dilerim.

Doç. Dr. Ali ARSLAN / Assoc.Prof. Ali ARSLAN

Eregli Eğitim Fakültesi / Eregli Educational Faculty

Eğitim Bilimleri Bölümü / Department of Educational Sciences

Eğitim Programlar ve Öğretim / Curriculum and Instruction

On Sun, 12/14/14, cem taşkapı <cemtas99@gmail.com> wrote:

Subject: Tez için izin dilekçesi

To: arслан54tr@yahoo.com

Date: Sunday, December 14, 2014, 8:06 PM

Sayın Hocam,

Ben Cem TAŞKAPI. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Su an Tez dönemindeyim ve Öz Düzenleme Becerilerini saptamak üzere bir çalışma yapmak istiyorum. Bu amaçla 2008 yılında yazdığınız Doktora tezinizde (İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Erişmeye Kalıcılığa, Öz Yeterlilik İnancına ve Öz Düzenleme Becerisine Etkisi) kullandığınız Öz Düzenleme Becerisi Ölçeği'nize rastladım. İzininiz olursa şahsınıza ve çalışmanıza atıf yaparak bu ölçeği kullanmak istiyorum. Yardımlarınız için teşekkür ederim.