T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İKLİMİ ALGILARI İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARACILIĞI İLE İNCELENMESİ

Bahar ÜNAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2022

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İKLİMİ ALGILARI İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARACILIĞI İLE İNCELENMESİ

Bahar ÜNAL

ORCID: 0000-0003-2220-2343

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN

Çankırı – 2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ i
TEZ KABUL VE ONAY ii
ÖNSÖZ iii
ÖZET iv
KISALTMALAR vi
TABLO LİSTESİ vii
1. GİRİŞ 1
1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI 3
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri 3
1.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 3
1.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI 4
1.4. TANIMLAR 4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE 6
2.1. SINIF İKLİMİ 6
2.1.1. Olumlu Sınıf İklimi 8
2.1.2. Sınıf İklimine Etki Eden Faktörler 12
2.1.3. Sınıf İkliminin Boyutları 14
2.2. ÖĞRENME STİLLERİ 20
2.2.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı 24
2.2.2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması 27
2.2.3. Öğrenme Stillerinin Yararları ve Sınırlılıkları 28
2.2.4. Öğrenme Stilleri Modelleri 30
3. YÖNTEM 48
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 48
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 48
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ 50
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 50
3.5. VERİ ANALİZİ 56
4. BULGULAR VE YORUMLAR 59
4.1. BETİMSEL İSTATİSTİKLER 59
4.2. KARŞILAŞTIRMA TESTLERİ 60
4.3. KORELASYON ANALİZİ 80

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 84
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA 84
5.2. ÖNERİLER 95
KAYNAKÇA 98
EKLER 120
EK-1 VERİ TOPLAMA FORMU 120
EK 2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ 124
EK 3 ETİK KURUL İZNİ 125
ÖZGEÇMİŞ KİŞİSEL BİLGİLER 126

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İklimi Algıları İle Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Aracılığı ile İncelenmesi* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

12 / 08 / 2022

İmza

Bahar Ünal

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bahar ÜNAL tarafından hazırlanan *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İklimi Algıları ile Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Aracılığı ile İncelenmesi* başlıklı bu çalışma, *12/08/2022* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oybirliği* ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Eğitim Bilimleri* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN	İmza: …….....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Adem ÇİLEK	İmza: …….....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Volkan ATASOY	İmza: …….....

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 04/08/2022 tarih ve 2022/33-01-A oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimin boyunca beni akademik ve duygusal yönden destekleyen, güler yüzünü asla esirgemeyen, akademik konularda kendisinden çok şey öğrendiğim, nezaketi ve saygınlığı ile rol model aldığım değerli hocam *Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN* 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimimi tamamlayabilmem için manevi yönden beni destekleyen sevgili eşim *İbrahim ÜNAL'* a, yaşam kaynağım oğlum *Ömer ÜNAL'* a ve her aşamada beni cesaretlendiren değerli müdürüm *Tansel YILMAZ'* a çok teşekkür ederim.

12 /08 /2022

Bahar ÜNAL

ÖZET

Tezin Başlığı **:** Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İklimi Algıları İle Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Aracılığı İle İncelenmesi
Tezin Yazarı **:** Bahar ÜNAL
Danışman **:** Dr. Öğr. Üyesi Filiz BEZCİ BİRCAN
Anabilim Dalı **:** Eğitim Bilimleri
Tezin Türü **:** Yüksek Lisans
Kabul Tarihi **:** 12/08/2022

Bu araştırmanın amacı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ve öğrenme stillerini incelemektir. Çalışmanın örneklemini Çankırı il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 353 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken küme örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak; *Kişisel Bilgi Formu*, *Sınıf İklimi Ölçeği* ve *Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Envanteri* kullanılmış, elde edilen verilerin analizi SPSS 22 ve Lisrel 8.80 paket programlarıyla yapılmıştır. Yapılan analizler öğrencilerin sınıf iklimi algıları içinde en çok sınıflarındaki *kuralların açıklığı* ile, en az ise *düzen ve organizasyon* yapısı ile ilgili fikir birliğine sahip olduklarını göstermiştir. Öğrenme stilleri incelendiğinde ise öğrenciler arasında en fazla *bağımlı*, en az ise *kaçınan öğrenme stiline* rastlanılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının demografik bilgilerine göre karşılaştırılması cinsiyete, baba çalışma durumuna, anne ve baba eğitim düzeyine, çalışma odasına sahip olma durumuna, internete bağlanabilecek cihaz ve bağlantı sahibi olma durumuna göre algılarında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğrenme stillerinin demografik bilgilerine göre karşılaştırılmasında ise cinsiyete, baba eğitim düzeyine, çalışma odasına ve internet bağlantısına sahip olma durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan korelasyon analizleri öğrencilerin sınıf iklimi algısı ve öğrenme stillerinin birbirleriyle, aynı zamanda ders başarıları ve sınıf mevcutlarıyla da ilişkili olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf iklimi algısı, öğrenme stilleri, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

Thesis Title **:** Investigation of Classroom Climate Perceptions and Learning Styles of Middle School 7th Grade Students Through Various Variables
Author **:** Bahar ÜNAL
Supervisor **:** Assistant Professor Filiz BEZCİ BİRCAN
Department **:** Educational Sciences
Thesis Type **:** Master's Thesis
Date **:** 12/08/2022

The purpose of this research is to examine the classroom climate perceptions and learning styles of seventh grade middle school students. The sample of the study consists of 353 students studying in the middle schools of the city center of Çankırı. Cluster sampling and random sampling methods were used to determine the participants of the study. As the data collection tools of the study; *Personal Information Form*, *Classroom Environment Scale* and *Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales* were used, and the analysis of the obtained data was done with SPSS 22 and Lisrel 8.80 package programs. The results showed that in terms of classroom climate perceptions, the students had the most consensus about the *clarity of the rules* in their classrooms, and the least about the *order and organizational structure*. When their learning styles were examined, it was found that the students mostly had *dependent* and least had *avoidant learning styles*. According to the students' demographic information the comparison of their perceptions of classroom climate showed that there were differences in their perceptions according to gender, father's work status, mother's, and father's education level, having a study room, having a device and connection to the internet. When the learning styles were compared according to their demographic information, it was determined that there were differences in the learning styles of the students according to gender, father's education level, having a study room and internet connection. In addition, correlation analyzes showed that students' perception of classroom climate and learning styles were related to each other, as well as to their course achievement and class sizes.

Keywords: Perception of classroom climate, learning styles, middle school students

KISALTMALAR

4MAT	4 Mode Application Techniques
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
GRÖnSE	Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri
MBTI	Myers-Briggs Type Indicator
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SİÖ	Sınıf İklimi Ölçeği
TV	Televizyon

TABLO LİSTESİ

Tablo No **Sayfa**

Tablo 2.1. Öğrenme Stillerinin Tanımları 24
Tablo 2.2. Öğrenme Stillerinin Yararları ve Sınırlılıkları 28
Tablo 2.3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli 38
Tablo 2.4. Jung'ın Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellik Sınıflaması 46
Tablo 2.5. MBTI Kişilik Profilleri 47
Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı 49
Tablo 3.2. Başarı Notu ve Sınıf Mevcudu İstatistik Tablosu 50
Tablo 3.3. SİÖ Kategoriler ve Alt Boyutları 52
Tablo 3.4. SİÖ Alt Boyutlara Ait Madde Numaraları 53
Tablo 3.5. SİÖ'ye Ait Model Veri Uyumları 54
Tablo 3.6. SİÖ İç Tutarlılık Tablosu 54
Tablo 3.7. GRÖnSE Alt Boyutları Madde Numaraları 54
Tablo 3.8. GRÖnSE Model Veri Uyumları 56
Tablo 3.9. GRÖnSE İç Tutarlılık Tablosu 56
Tablo 3.10. Model Veri Uyum Kriterleri 57
Tablo 4.1. SİÖ Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu 59
Tablo 4.2. GRÖnSE Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu 60
Tablo 4.3. SİÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 61
Tablo 4.4. GRÖnSE Alt Boyutlarının Cinsiyet Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 62
Tablo 4.5. SİÖ Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları 62
Tablo 4.6. GRÖnSE Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları 63
Tablo 4.7. SİÖ Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 64
Tablo 4.8. GRÖnSE Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 65
Tablo 4.9. SİÖ Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 66

Tablo 4.10. GRÖnSE Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 67
Tablo 4.11. SİÖ Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları 67
Tablo 4.12. GRÖnSE Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları 69
Tablo 4.13. Baba eğitim Düzeyine Göre Sınıf İklim Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu 71
Tablo 4.14. Baba eğitim düzeyine Göre Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu 72
Tablo 4.15. Baba Eğitim Düzeyine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Tablosu 74
Tablo 4.16. SİÖ Alt Boyutlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 75
Tablo 4.17. GRÖnSE Alt Boyutlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 76
Tablo 4.18. SİÖ Alt Boyutlarının İnternete Bağlanan Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 77
Tablo 4.19. GRÖnSE Alt Boyutlarının İnternete Bağlanan Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 77
Tablo 4.20. SİÖ Alt Boyutlarının Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 78
Tablo 4.21. GRÖnSE Alt Boyutlarının Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları 79
Tablo 4.22. SİÖ Alt Boyutlarıyla Ders Başarıları ve Sınıf Mevcudu Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları 81
Tablo 4.23. GRÖnSE Alt Boyutlarıyla Ders Başarısı ve Sınıf Mevcudu Arasında Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları 82
Tablo 4.24. SİÖ ve GRÖnSE Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları 83

1. GİRİŞ

Bireylerin akademik gelişiminin artması için sahip olması gereken yetkinlikler her geçen gün çeşitlenmektedir. Yeniçağın gereksinimlerine uygun bir öğretim sunabilmek için artık geleneksel yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Aynı yaş düzeyine sahip bireylerin aynı sınıfta eğitim görmelerine rağmen hazır bulunuşluk, deneyim ve geçmiş yaşantıları birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılaşma eğitim ve öğretim süreçlerine doğrudan etki etmekte ve uygun bir öğrenme ortamı sunulduğunda her öğrencinin akademik potansiyeli olumlu yönde artmaktadır (Tomlinson, 2000). Öğrencilere sunulan öğretmen desteği, otantik öğrenme fırsatları, öğrencinin duygusal açıdan kendini değerli hissetmesi ve sahip olduğu yetenekleri keşfetmesi gibi uygulamalar öğretimin verimliğini arttırmakta ve sınıf içerisinde bireysel özellikleri farklı öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine yanıt vermektedir.

Öğrencilerin katılımı, öz-yeterlik algıları, akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri gibi alanlarla sınıf ikliminin önemli bir ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapılmaktadır (Fraser, 1998; Salar ve Turgut,2019). Tomlinson (1999) öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklara hitap eden bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için tüm bireylerin ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, öğrenciyi merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden sıyrılmış bir öğretim yaklaşımı için olumlu ve farklılaştırılmış bir sınıf ikliminin olması oldukça önemlidir. Sınıf iklimi, sınıfın oluşumunu sağlayan, fiziksel düzenlemelerine, psikolojik durumlarına ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden, sosyo-kültürel öğelerin etkileşiminin ürünüdür. Bir benzerlik kurmak gerekirse, insanın karakteri ne ise sınıf için de iklim odur (Özden,2019). Sınıf iklimi, bilişsel ve duyuşsal alandaki tüm öğrenmelerin oluştuğu bağlamdır (Çengel,2013). Öğrenme bağlamını yordayan değişkenler düşünüldüğünde, sınıf iklimde belirleyici olan öğelerden biri de bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme stilleridir. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin özelliklerine göre öğrenme ortamında yapılan düzenlemeler öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Erden ve Altun, 2006). Öğrenme stili, kişilerin öğrenmeye ilişkin yönelimlerini ya da seçimlerini ifade eden hususlardır (Güven ve

Kürüm, 2006). Grasha (1996)'ya göre öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme sırasında akranları ve öğretmeni ile oluşan sosyal etkileşimlerin ve öğrenme ortamına katılımı yönündeki eğilimlerinin sonucu belirginleşen kişisel niteliklerdir. Bu yönüyle öğrenme stilleri değişkeninin, sınıf iklimi değişkeni ile karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri konusunda yapılan araştırmaların odağında öğretim sürecinin öğrenme stillerine göre düzenlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Açıkgöz, 2005). Eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri olan etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ortam ve öğrencilere ait değişkenlerin uyum göstermesi önemlidir. Bu doğrultuda öğrenme stilleri ve öğrenme ortamları hakkında elde edilen veriler gelecekte yapılacak düzenlemeler içinde önemli bir kaynak teşkil edecektir. Eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri olan etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ortam ve öğrencilere ait değişkenlerin uyum göstermesi önemlidir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı öğrenme ortamlarını ele alan bu çalışmada, öğretmen ve uygulayıcılara kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunulması amaçlanmıştır. Ayrıca 15 Mart 2020 tarihinde, Covid-19 küresel salgını nedeniyle ülkemizde uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçmesi sonucunda, yaklaşık bir buçuk yıl hibrit öğrenme ortamlarında eğitimine devam eden öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin farklılaştığı görülmektedir. Öğrenmenin sosyal ve duygusal gelişimi de kapsayan çok boyutlu bir kavram olduğu göz önünde bulundurulduğunda küresel salgının hem öğrencilerin algıladıkları sınıf iklimine hem de sosyal etkileşimi temel alan öğrenme eğilimlerine doğrudan yansıması olacağı düşünülmektedir. Sosyal etkileşim modelinin kullandığı birçok araştırmanın verilerine bakıldığında düzenli ve yüz yüze bir sınıf eğitimi sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin ve algılanan sınıf iklimine ve sınıf içi öğrenme eğilimlerinin farklılaşmasına yansımalarını görebilmek adına bu iki değişken mevcut araştırmada birlikte incelenmiştir. Sınıf iklimi ve öğrenme stilleri değişkenlerinin birlikte incelendiği demografik değişkenlerin de öğrencilere ait bireysel farklılıkların derinliğini kavramada yol gösterici bir veri seti sunacağı düşünülmektedir. Eğitimde değişen ihtiyaçlara cevap verebilen öğrenme ortamlarını tasarlamak ve pedagojik çerçevede farklılaştırılmış bir sınıf iklimi oluşturabilmek adına öğretmen ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Mevcut araştırmanın temel amacı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ve öğrenme stillerini incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin çeşitli demografik bilgilerine göre sınıf iklimi algıları ve öğrenme stilleri karşılaştırılmış; birbirleriyle, ders başarıları ve sınıf mevcuduyla olan ilişkileri de analiz edilmiştir.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Çankırı ilindeki ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin;

1. Öğrenim gördükleri sınıfların iklimine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğrenme stilleri nasıldır?
3. Öğrenim gördükleri sınıfların iklimine ilişkin algıları hangi demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
4. Öğrenme stilleri hangi demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır?
5. Öğrenim gördükleri sınıfların iklimine ilişkin algılarının ders başarılarıyla arasındaki ilişki nedir?
6. Öğrenim gördükleri sınıfların iklimine ilişkin algılarının sınıf mevcuduyla arasındaki ilişki nedir?
7. Öğrenme stillerinin ders başarılarıyla arasındaki ilişki nedir?
8. Öğrenme stillerinin sınıf mevcuduyla arasındaki ilişki nedir?
9. Öğrenim gördükleri sınıfların iklimine ilişkin algılarıyla öğrenme stilleri arasındaki ilişki nedir?

1.2. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Yapılan araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çankırı ilinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına gerçek durumlarını yansıtacak şekilde samimi yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. TANIMLAR

Sınıf İklimi: Sınıfın fiziksel ve psikolojik ortamına, öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden sosyo-kültürel unsurların etkileşimidir (Özden, 2011). Sınıf iklimi öğrenme ortamına yönelik öğrenci algılarıdır (Dorman, 2002). Öğrencilerin sınıf iklimini algıları bireysel, sınıf ve okul düzeyindedir ve altı boyuttan oluşmaktadır; katılım, ilişkiler, düzen ve organizasyon, öğretmen desteği, görev yönelimi ve kurallarda açıklıktır (Moos ve Trickett,1974; Trickett ve Moos, 1973).

Katılım: Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve sınıf içi etkinliklere katılımının ve ödev yapma düzeyinin ölçüsünü yansıtmaktadır (Moos ve Trickett,1974).

İlişkiler: Sınıf ortamındaki öğrenciler ve öğretmen öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişim düzeyini göstermektedir (Moos ve Trickett,1974).

Öğretmen desteği: Sınıf ortamında öğretmenin akademik sosyal ve duygusal alanlarda öğrencilere tutum ve davranışlarının öğrenciler tarafından destekleyici bir şekilde algılanmasını belirlemektedir (Moos ve Trickett,1974).

Düzen ve organizasyon: Öğrenme sürecinde eğitimsel amaçların gerçekleşebilmesine destek olan; düzenli ve nazik öğrenci davranışlarını ve sınıf etkinliklerine katılım düzeyini ve verilen önemi yansıtmaktadır (Moos ve Trickett,1974).

Görev yönelimi: Sınıf içerisindeki etkinliklerin, öğrenme görevine odaklı olması ve dolayısıyla öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesini desteklemektedir (Moos ve Trickett,1974).

Kuralların açıklığı: Sınıf içerisindeki kuralların açık, net ve tutarlı bir şekilde varlığını ve sürdürülebilirliğini ifade etmektedir (Moos ve Trickett,1974).

Öğrenme Stili: Öğrencinin; bilgiyi edinmesi, öğretmeni ve akranlarıyla etkileşimi ve öğrenme süreçlerine katılımını belirleyen kişisel eğilimleridir ve öğrenme stili altı alt

boyuttan oluşmaktadır, bunlar; katılımcı, kaçınan, rekabetçi, işbirlikçi, bağımsız ve bağımlı öğrenme stilleridir (Grasha,2002).

Katılımcı öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler sınıf etkinliklerine ilgilidirler, öğrenmeye karşı heveslidirler ve öğrenmekten zevk alırlar (Grasha, 2002).

Kaçınan öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler derslere katılım konusunda oldukça isteksizdir, öğretmen ve akranlarıyla etkileşime girmekten kaçınırlar ve öğrenme sürecinde edilgen davranmayı tercih ederler (Grasha, 2002).

Rekabetçi öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler akranlarından daha önde olmak ve daha yüksek puanlar almak için yarışırlar, derslerde ilgi odağı olma eğilimleri vardır, öğretmenin takdirini kazanmak ve grup içerisinde lider konumda olmak rekabetçi öğrenme stiline sahip bireyler için önemlidir (Grasha, 2002).

İşbirlikçi öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip bireyler grup çalışmalarından hoşlanırlar ve öğretmenleri ve akranlarıyla paylaşım içerisinde olmayı tercih ederler (Grasha, 2002).

Bağımlı öğrenme stili: Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin, öğrenme etkinlikleri sırasında merak duygusu ön planda değildir, yalnızca kendilerine gereken bilgileri öğrenme eğilimine sahiptirler, öğrenme sırasında öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyarlar ve öğretmen merkezli tasarlanan derslerden verim alırlar (Grasha, 2002).

Bağımsız öğrenme stili: Bu öğrenme stili baskın bireyler akranlarıyla çalışmak yerine bireysel çalışmalar yapmayı tercih ederler ve öğrenci merkezli etkinliklerden ve sorumluluk almaktan hoşlanırlar (Grasha, 2002).

Ortaokul Öğrencileri: İlkokulu takip eden eğitim döneminde öğrenim gören teorik yaş aralığı 10-13 arasındaki öğrencilerdir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2021).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mevcut çalışmanın sınıf iklimi ve öğrenme stillerine ilişkin teorik yaklaşımlar ve yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. SINIF İKLİMİ

Sınıflar öğrenme sürecindeki yaşantıların gerçekleştiği toplumsal yapısı olan özel bir çevredir. Bu çevre içerisindeki etkileşimler; öğretim hizmetlerinin kalitesi ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini arttıran en önemli faktörlerden biridir (Küçükoğlu ve Akkuş, 2010). Sınıfın iç dinamikleri çerçevesinde etkileşimleri belirleyen ve öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen bir sınıf iklimi, öğrenme çevresi bulunmaktadır (Demirel, 2021). Okul yaşantısı içerisinde öğrencilerin edindikleri sosyal ve akademik öğrenmelerin meydana geldiği bu çevre sınıf iklimi olarak tanımlanmaktadır (Çengel, 2013). Sınıf iklimi literatüründe *iklim* kavramı yerine; *atmosfer, çevre* veya *ekoloji* gibi farklı kavramların kullanılabildiği görülmektedir (Gezer, 2016) Bu kavram; sosyal tutumları, ahlaki değer yargılarını, güç ve kontrol ilişkisini, destek ve rehberlik boyutunu, öğretimsel uygulamaları, yeterlik ve hesap verilebilirlik durumunu, değerlendirmeyi, bütünlüğü, değişim, düzeni, sosyal sistem organizasyonunu ve güvenliği içeren çok boyutlu bir yapıdadır (Adelman ve Taylor, 2005). *Sınıf iklimi kavramı* yerine, zaman zaman *öğrenme çevresi* ya da *sınıf ortamı* kavramları da kullanılabilmektedir. Demirtaş (2008)'a göre sınıf iklimi; eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik yapılan öğrenme etkinliklerinin büyük bir kısmının meydana geldiği, eğitim amacıyla kurgulanmış özel bir çevredir. Yani öğrenmeye ilişkin etkinliklerin somutlaştığı bir ortamdır (Gezer, 2016).

Öğrenme, her sınıfın kendine özgü iklimi içerisinde gerçekleşir. Öğrenme ortamlarında hissedilen izlenimler duygular öğrenme sürecine katılan bireylerin davranışları, kurdukları ilişkiler ve değerleri bu iklimi etkileyen öğelerdir (Apaydın ve Kızılhan, 2011). Akınoğlu (2004)'na göre öğrencilerin tutum ve davranışları, karakteristik özellikleri, ders çalışma ve dinlemeye yönelik alışkanlıkları, kendi aralarındaki etkileşimleri, sınıfın fiziki yapısı, sınıftaki duygusal hava ve öğretmenle

iletişim gibi unsurlar bir araya gelerek sınıf iklimini oluşturmaktadır. Açıkgöz (2005) ise sınıftaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin, sınıfın fiziki yapısının, sınıf içerisindeki uyulması öngörülen kuralların, sınıfta oluşturduğu psikososyal ve fiziksel etkilerin oluşturduğu ortamı, sınıf iklimi olarak açıklamıştır. Sınıf iklimi, bilişsel ve duyuşsal alandaki tüm öğrenmelerin oluştuğu psiko-sosyal bağlamdır (Çengel, 2013). Fraser (1998) sınıf iklimi kavramını, sınıf ortamının psikolojik ve sosyal yapısı olarak tanımlamıştır. Sınıf dinamiklerine bağlı olarak öğrenmenin gerçekleştiği ortamda; öğrencilerin kendilerini nasıl hissettiği, öğretmen ve öğrenme yaşantısına ilişkin nasıl deneyim edindiği sınıf iklimi ile ilişkilidir (Fraser, 2002). Başaran (1996)'a göre sınıfta oluşan kişilerarası ilişkilerin, iletişimin ve etkileşimlerin dokusu da sınıf ikliminin içine dahildir. Bu durumda sınıf iklimi sınıfın oluşumunu sağlayan; fiziksel düzenlemelerine, psikolojik durumlarına ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden, sosyo-kültürel öğelerin etkileşiminin ürünüdür. Bir benzerlik kurmak gerekirse, insanın karakteri ne ise sınıf için de iklim odur (Özden, 2019).

Dorman (2002) sınıf iklimini sınıf ortamının niteliğine yönelik öğrenci algılarıdır şeklinde açıklamıştır Sınıf iklimi öğrenme ortamındaki tüm bireyler arasındaki etkileşim ve ilişki örüntüsünün algılanmasıyla işlevsellik kazanan ve görece süreklilik arz eden sınıf niteliğidir (Künkül, 2008). Sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir rolü vardır (Wakgari ve Teklu (2013).

Bireylerin davranışlarında sosyal bağlamın önemini savunan Kurt Lewin'e kadar dayanan, öğrenme ortamlarının önemine ilişkin çalışmalar, kuramsal alt yapısını *Alan Teorisi Kuramından* almaktadır (Aslan, 2011). Kişilerin sahip oldukları yaşam alanının psikolojik çevreden oluştuğu ve sınıf iklimi kavramının da ortamın psikolojik boyuta odaklanması ile geliştiği belirtilmiştir (Dorman, Aldridge ve Fraser 2006). Lewin'in öne sürdüğü formülden yola çıkarak, Murray (1938; Aktaran, Baek ve Choi, 2000) *İhtiyaç-Baskı Modelini* oluşturmuştur; buna göre, kişilerin zarar göreceğini algıladıkları durumlardan kaçındığı, faydalı olarak değerlendirdiği çevreye de girmeye çaba harcadığını ihtiyaç-baskı modelini geliştirmiştir. Bu modeli ileriye götüren Moos (1979) çevrenin kişiliğine yönelik araştırmalar yapmıştır. Sosyal çevrenin de tıpkı bir insan gibi, sertlik, destek, sıcaklık, kısıtlama gibi özellikleri vardır. Bu yönüyle çevrenin kişiliğinin kavramsallaştırılması ve etkisinin değerlendirilmesi üzerinde durmuştur (Mumcu, 2008).

Moos (1979) sınıf iklimi ile ilişkili kavramları; *kişisel gelişim, ilişkiler* ve *çevrenin korunumu-değişim* olarak üç boyutta ele almıştır. *İlişkiler boyutunda*; öğrenme çevresinde kişilerarası ilişkilerin derinliği ve doğası, çevreye dahil olma süreçleri ve destek sistemlerine yönelik örüntüler bulunmaktadır. *Kişisel gelişim boyutunda*; bireylerde hangi kişisel gelişim alanlarının gelişeceğine ilişkin eğilimler yer almaktadır. *Çevrenin korunumu ve değişim boyutunda* ise kuralların ve beklentilerin açıkça ortaya koyulması, kontrol ve değişime duyarlılık gibi durumlar ifade edilmiştir. Moos (1979) öğrenme çevresinin kendine ait bir kişiliği olduğunu, bir insana ait karakteristikler nasıl tanımlanabiliyorsa, öğrenme çevresine ait özelliklerin de o şekilde tanımlanabildiğini belirtmiştir.

Adelman ve Taylor (2005)'e göre; sınıf iklimi, sınıf içerisinde ortamın algılanan niteliği ile de yakından ilişkili bir kavramdır. Sınıftaki fiziksel yapı, düzen, sınıfın sosyal dinamikleri ve sınıf içindeki materyaller gibi farklı değişkenlerden etkilenebilen karmaşık bir yapıya sahiptir. Özellikle sınıf iklimine ilişkin kavramlar; tutumlar, ahlaki değerler, güç kontrol destek ve değerlendirme, yapılar, eğitim programları, sosyal sistemin örgütlenmesi, etkinlik, hesap verilebilirlik, uyum, sistemin korunması ve büyümesi, düzen ve güven olarak sıralanmıştır (Çengel,2013).

Wanjiku (2013)'de sınıf ikliminin öğretmenden etkilendiğine değinmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve akademik alandaki yeterlilikleri, deneyimleri ve cinsiyet gibi özelliklerle bağlantılı bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Schmuck ve Schmuck (2001) ise sınıf ikliminin öğrenciler ve öğretmenlerin etkileşimiyle yürüyen bir süreç olduğu şeklinde bir açıklama yapmıştır. Ayrıca akran ilişkilerinde oluşan olumlu bir sosyal atmosferin öğrencilerin eğitsel performansına ve özgüvenine katkı sağladığını belirtmiştir (Kolaşınlı, 2019). Sınıf iklimine yönelik tüm tanımların ortak noktasında sınıf ortamına ilişkin hissedilen doyum yargısına ulaşılmaktadır (Kayan, 2020).

2.1.1. Olumlu Sınıf İklimi

Sınıf iklimi, sınıfın psikolojik durumunu ve enerjisini yansıtan, kendine has bir yapıya sahiptir. Özelikle son 30 yılda yapılan bilimsel araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf ikliminin kalitesinin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik önemli bir belirleyici faktör olduğu kanıtlanmıştır (Mumcu, 2008). Olumlu sınıf iklimi algısı olan öğrenciler daha

etkin öğrenmektedir (Sağkal, 2015). Etkili bir öğrenme iklimi için ise; öğrencilerin akranları ile kendilerini ait ve rahat hissettikleri bir grup algısına, öğretmenle iş birliği kurdukları, ihtiyaçlarının fark edildiği, akademik, sosyal ve psikolojik beklentilerin karşılandığı bir ortama gereksinim vardır (Demirbolat, 2005).

Gazelle (2006)'a göre olumlu bir sınıf iklimi, güçlü ve pozitif bir öğretmen-öğrenci etkileşimini esas olan sosyal çevreden oluşmaktadır. Olumlu sınıf atmosferinin oluşması için; kural ve beklentilerin açıklığı, ödül ve teşvik, öğretme yeteneği, yüksek beklenti, öğrencilerin derse katılımı, öğrenci-öğretmen ilişkileri, okul aile ilişkileri, grup normları, öğretmenlerin kendi aralarındaki ve yönetimle ilişkileri ve fiziksel çevre faktörleri önemlidir (Künkül, 2008). Adelman ve Taylor (2005) olumlu sınıf ikliminin oluşumunu desteklemek için sadece akademik öğrenmeleri değil, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin de desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Verimli bir öğrenme ortamının sunulması ve öğrenmeye ilişkin motivasyonun arttırılması, olumlu sınıf iklimine katkı sağlamaktadır.

Aslan (2011) olumlu bir sınıf iklimi için öğrenci merkezli öğrenmenin, demokratik bir sınıf ortamının, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinin önemine vurgu yapmıştır, Öğrencilerin; özgüven, çok yönlü gelişim, bağlılık gibi özelliklerin geliştirilmesinin olumlu sınıf iklimi için gerekli olduğunu belirtmiştir. McCartney (1984)'e göre olumlu sınıf ikliminde; öğretmenin olumlu ve duygusal bir ses tonu, pozitif öğrenme kalitesi, etkili sınıf yönetimi uygulamaları ve değerlendirici geribildirim gibi bileşenler bulunmaktadır.

Gezer (2016)'e göre olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için sınıftaki ortamın niteliğinin arttırılması, sosyal ve duygusal öğrenmelere de müfredatta yer verilmesi, öğretmenlerin öğrencilere geniş ölçüde olanaklar sağlayacak bir yapıda olması önemlidir. Ayrıca öğrencilere sıcak bir karşılamanın yapıldığı, sosyal açıdan desteklendiği ve karar verme süreçlerinde etkin katılımlarının sağlandığı, içsel motivasyonu destekleyen uygulamaların gerçekleştirilmesi gereklidir. Sınıf içi problemlerin çözümüne yönelik etkili stratejilerin kullanılması ve ilgi çeken bir fiziksel çevre oluşturulması da olumlu sınıf iklimini besleyen unsurlardır (Adelman ve Taylor, 2005). Asrağ (2009) olumlu bir sınıf atmosferini oluşturan etmenleri şöyle belirtmiştir;

- Amaca dönük uygun bir öğretim ortamı.

- Fiziksel açıdan öğrenmeye uygun bir sınıf.
- İçsel ve dışsal motivasyona sahip öğrenciler.
- Güçlü bir öğrenci- öğretmen ilişkisi.
- Olumlu ve destekleyici akran ilişkilerinin varlığıdır.

Olumlu bir sınıf iklimi için pozitif öğrenme ortamları gerekmektedir. Bu öğrenme ortamının etkili ve verimli olması için tüm bileşenlerin öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine yanıt verecek şekilde düzenlenmesi önemlidir (Gezer, 2016). Sınıf ikliminde öğrenciler ileri düzeyde öğrenmeler edinebilecekleri gibi öğrenme sürecini engelleyici bir etki de gelişebilir (Adelman ve Taylor, 2005). Pozitif bir sınıf iklimi bir bulmacanın parçalarını tek tek bir araya getirmeye benzetilebilir. Bu parçalar; saygınlık, şefkat, kararlılık ve saygı gibi değerleri kapsayan bir sınıf atmosferinin oluşumuna destek sunar (Şahin, 2002).

Her sınıfın iklim dokusunu yansıtan farklı bir duygusal tonu vardır (Kolaşınlı, 2019). Bazı sınıflarda bu duygu tonu sessiz, gergin, resmi bazı sınıflarda ise daha aktif heyecanlı ve keyiflidir. Sınıf iklimi terimi, sınıf içerisindeki tüm öğelerin birlikte oluşturduğu duygu tonunu ifade etmektedir. Sınıftaki öğrenci ve öğretmenler, Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesine benzer bir yapıyla hem sınıf iklimine etki ederken hem de sınıfta var olan iklimden etkilenirler (MacAulay, 1990). Sınıf iklimi, kişiler tarafından demokratik ve huzurlu algılanabileceği gibi gürültülü veya otoriter gibi olumsuz sıfatlarla da betimlenebilir. Sınıf içerisinde öğrencilerin, sınıflarına karşı aidiyet hissetmesi ve huzurlu bir öğrenim gerçekleştirebilmesi durumunda ideal bir sınıf ikliminden söz edilebilir (Ertuğrul, 2017).

Sınıf ikliminin sahip olduğu özellikler ve etkileşimler açısından iki zıt iklim yapısından söz edilmektedir. Bunlar olumlu(pozitif) sınıf iklimi ve olumsuz (negatif) sınıf iklimidir (Dorman ve diğerleri, 2006). Olumlu sınıf ikliminde arkadaşlığın ön planda olduğu, samimi ilişkiler ve iş birliğine dayalı, mutlu bir ortam söz konusudur. Sınıftaki pozitif iklim havası bireylerin psiko-sosyal gelişimleri destekler. Olumsuz sınıf ikliminde ise rekabetçi, karasız, gerilimli, sert, soğuk ve düşmanca bir tavır vardır. Disiplin ve öğrenme sorunları yaşanan bu iklimde, sınıf içi iletişim kötüdür. Sınıftaki negatif bir havanın varlığı öğrenme, motivasyon, verimlilik, derse katılım

gibi durumları olumsuz etkiler. Sınıftaki bu iklim özellikleri eğitim öğretimin kalitesini yordamaktadır (Eriş, 2019).

Olumlu bir sınıf ikliminde öğrencilerin en temel ihtiyacı olan kendilerini güvende hissetme ihtiyacına cevap vermek önemli bir unsurdur (Han,2020). Özden (2019) olumlu bir sınıf ikliminin; öğrenci devamsızlıklarının ve problem davranışların azalmasına ve okula bağlılığın artmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Dönmez (2004) ise sınıf ikliminin olumlu olmasının, öğrencilerin entelektüel ve toplumsal boyutlardaki gelişimlerini destekleyeceğini ve katılım konusunda öğrencileri özendireceğini ifade etmiştir. Böyle bir öğrenme atmosferinde öğrenciler hem bireysel hem de grup olarak birlikte çalışmakta aktif rol alabilirler. Bu durum öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanları doğrultusunda yönlendirilmesine de katkı sağlamaktadır (Durdu, 2015). Sağlıklı bir sınıf ortamında öğretmen ve akranlarla kurulan samimi ilişkiler öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalma ihtimallerini de azaltmaktadır (Han, 2020). Destekleyici bir sınıf iklimi oluşumu için okul psikolojik danışmanlarına, özellikle veli katılımının güçlenmesi ve krizlerin önlenmesi gibi konularda önemli roller düşmektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Toplum desteğinin sağlanması ve özel eğitim konusunda müşavirlik hizmeti yapılmasına yönelik hizmetlerin varlığı, olumlu sınıf ikliminin oluşumuna destek olmaktadır (Sağkal, 2015).

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile oldukça ilişkili bir kavram olan sınıf iklimi, aynı zamanda eğitim sistemleri, okul kültürü ve toplumsal yapı ile de oldukça bağlantılı bir kavramdır. Okulun kurumsal değerlerini, normlarını, ideolojik bakışını, gelenek ve ritüellerini yani kısacası okul kültürünü yansıtmaktadır. Okulun sosyokültürel, ekonomik ve politik bağlamıyla da iç içe bir yapısı vardır (Adelman ve Taylor, 2005). Olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına ve bu iklimin korunmasına yönelik çabalar, okul ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde en temel basamaklardan biri olarak görülmektedir (Adelman ve Robinson, 2019; Aktaran: Kolaşınlı, 2019). Sınıfta oluşan olumlu bir iklim, okul iklimini de olumlu yönde etkileyecek ve katman katman tüm sistemin içerisine yayılan bir etki oluşturacaktır.

2.1.2. Sınıf İklimine Etki Eden Faktörler

Sınıf iklimini etkileyen faktörler; öğretmen, öğrenci, sınıf içi iletişim ve sınıf yönetimidir (MacAulay, 1990). Ayrıca, sınıf ve okulun fiziki yapısı, motivasyon, öğretim yöntemleri ve eğitim programları da bu faktörlere dahil edilebilir (Yavaşca, 2010). Han (2020), sınıf iklimini etkileyen etmeleri iş ve dış etkenler olarak iki boyutta incelemiştir. Sınıf iklimine etki eden *dolaylı* yani dış faktörleri; okul kültürü, okul iklimi, okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki ilişkiler, okuldaki öğretmenlerin kendi aralarındaki etkileşimi, veliler ile ilişkiler ve veli katılımı olarak sınıflandırmıştır. Sınıf iklimine *doğrudan* etki eden iç faktörler ise; öğretmen ve öğrenci ilişkileri, sınıftaki akran ilişkileri, güvenlik, fiziki unsurlar, oturma düzeni gibi değişkenlerdir. Sınıf iklimine yönelik görüşler bireysel algılarımız sonucu gelişmektedir. Bu kapsamda sınıfın tüm paydaşlarıyla iyi bir ilişki içerisinde olması, algılanan sınıf ikliminin de olumlu olmasına sebep olmaktadır. Tam tersi bir durumda ise öğrencilerin algıladıkları sınıf iklimi algısı olumsuz etkilenmektedir.

Öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algılarının incelenmesi için hem bireysel hem de çevresel özelliklerin önemi vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda sınıf iklimine yönelik genel algılardan öte sınıfın genel niteliği ve kalitesinin derinlerinde yer alan faktörler ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenme çıktıları, sosyal beceri yeterlilikleri, başarı yönelimi, öğretmenlerin sınıf iklimine yönelik algıları gibi değişkenlerin sınıf iklimi ile ilişkisini inceleyen birçok bilimsel araştırma yapılmıştır. Ayrıca akademik zorluklar, akran kabulü ve reddi, saldırganlık, utangaçlık gibi sınıf iklimi etkileyen gizil değişkenler üzerinde de durulmuştur (Gezer, 2016).

Sınıf ikliminin bileşenleri sınıf içi iletişim kalitesinden, kişilerin fiziksel rahatlığına uzanan çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdadır. Tek bir bileşen sınıf iklimini kendi başına belirleyemez. Birçok farklı değişken biraya gelerek öğrenme düzeyini ve iklim yapısını etkileyebilir. Yapılan birçok bilimsel çalışmada, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarının öğrenmeyi belirleyen önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme kazanımları ile sınıf iklimi algıları arasında güçlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Aslan, 2011).

Moos (1980; Aktaran: MacAulay, 1990) sosyal çevrenin belirleyici değişkenleri üzerine odaklanabilmek için birleştirici bir kavramsal çerçeve ihtiyacı olduğuna işaret

etmiştir. Sınıf iklimine ilişkin kavramsal alanların birbirine bağımlı olduğunu ve sınıf iklimi değişkenlerinin karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Bilişsel süreçler, yapı-örgüt, öğretmen ve öğrenci özelliklerinin ilişkilerini belirten, basitleştirilmiş bir model sunulmuştur. Bu modele göre sınıf ikliminin kalitesi öğretmen, öğrenci, sınıf yönetimi ve sınıf içi iletişim belirleyicilerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır ve bunlar bilişsel, duygusal ve sosyal çıktıları etkilemektedir.

Borich (1996) ise sınıf iklimini iki temel boyutta açıklamaktadır. Bunlardan ilki *sosyal çevre*, ikincisi ise *sınıfın düzenlenmesine yönelik çevredir*. *Sosyal çevre* sınıftaki iletişim ve etkileşimlerdir. Öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf içi davranışlar, kural ve beklentiler ders düzeni gibi unsurları kapsamaktadır. *Sınıfı düzenlemeye yönelik çevreyi* ise, sınıfın mekânsal potansiyeli içerisinde yer alan fiziki ve görsel yönleri olarak ifade etmiştir. Bu temel iki boyuttan yola çıkarak *işbirlikçi, rekabetçi* ve *bireyci* sınıf iklimi olmak üzere 3 farklı sınıf iklimini oraya koymuştur. *Rekabetçi* sınıf ikliminde öğrenciler sorulan sorulara doğru yanıtlar verebilmek için kendi aralarında yarışırlar. Sınıfta öğretmen, öğretimsel düzenlemeleri yapmak, materyalleri öğrenciye sunmak ve öğrenci yanıtlarını değerlendirmek gibi yetkilere sahiptir. *İşbirlikçi* sınıf ikliminde; öğrenciler öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda birlikte çalışırlar. Öğretmen de sınıf tartışmalarına ve etkinliklere katılımcı paylaşımlar gerçekleştirir. *Bireyci* iklimde ise öğretmen kontrolü ile öğrenciler bireysel çalışmalar yaparlar. Bireyci sınıf iklimde grup çalışması yapılmaz, öğrenciler bağımsız çabalar harcarlar (Mumcu, 2008).

Eriş (2019) sınıf iklimine yönelik çalışmaları sekiz ana kategoride toplamıştır, bunlar;

1- Ders İşlenişi: Teknoloji kullanımı, materyal kullanımı, etkinlikler, örnekler, yaşama dönüklük, ödevler,
2- Sınıf Düzeni: Oturma düzeni, temizlik, sınıftaki materyaller, panolar, kitaplık, sıra örtüsü, teknolojik aletler, sınıf kapısı
3- Demokratik Ortam: Bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenci özerkliği, bireysel farklılıklara saygı, demokratiklik, ayrım yapılmaması, güç, memnuniyet, aidiyet, ifade
4- Motivasyon: Destekleyici öğretmen tutumu, güdü, motivasyon, dikkat çekme
5- Disiplin: Sürtüşmenin azlığı, sınıf disiplini, kurallarda netlik.

6- Duygusal Boyut: Öğrenci tutumları, kaygı, korku, hoşlanma duyguları, doyum
7- İletişim: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, arkadaş ilişkileri, sosyallik, rekabet, kaynaşma, bütünleşme, iş birliği ve yardımlaşma
8- Katılım: Öğrencilerin derse katılımı ve derse devamı

Kyriacou (1997) sınıf iklimine yönelik, sosyal, psikolojik ve fiziksel faktörleri bir araya toplayarak bir çerçeve oluşturmuştur (Aktaran: Aslan,2011). Bu çerçeve beş faktörden oluşmaktadır bunlar; amaçlı ve rahat bir öğrenme ortamı kurma, öğrencileri motive etme, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerde var olan kendine saygıyı artırma ve de son olarak sınıf görünümü ve bütünü.

Sınıf iklimi kavramına yönelik ilk bilimsel çalışmalarda tanımlama ve kavramın boyutlarının belirlenmesi üzerinde durulmuştur (örn., Trickett ve Moss, 1973). Bu çalışmalarda belirlenen boyutlar; 1. Katılım, 2. Hoşlanma duyguları, 3. Öğretmen desteği, 4. İşe dönüklük, 5. İş birliği, 6. Düzen ve örgütlülük, 7. Kurallarda netlik, 8. Öğretmen kontrolü, 9. Gelişme olarak tanımlanmıştır (Açıkgöz, 2003; Künkül, 2008). İlerleyen zamanlarda ise sınıf iklimine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçeklerde sınıf iklimine ilişkin en önemli özellikler; öğrenci gelişimi, derse katılım, amaca dönüklük, kaynaşma ve bütünleşme, yenilik, üretkenlik, iş birliği, bireyselleştirilmiş öğretim, bireysel farklılıklara saygı, dersin akıcılığı, destekleyici öğretmen tutumları, öğrenci özerkliği ve çatışmanın azlığıdır (Anderson ve Walberg, 1982). Sınıf iklimine özgü özelliklerin dengelenmesi oldukça önemlidir. Örneğin bütünleşme özelliği ön plana çıkarsa bu sefer akademik amaçlar geri planda kalabilir. Öğretmen desteği istenen düzeyin üzerinde olursa bağımlılık gelişebilir ya da işe dönüklük özelliğinin artması kaygıya sebep olabilir. Literatürde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda olumlu sınıf ikliminin oluştuğu sınıflarda herkesin kendini mutlu hissettiği ve kolay öğrenebildiği bir ortam vardır (Açıkgöz, Özkal ve Kılıç, 2003).

2.1.3. Sınıf İkliminin Boyutları

Sınıf iklimi boyutları ilgili alan yazında en sık değinilen *katılım*, *ilişki-yakınlık-arkadaşlık, öğretmen desteği, görev yönelimi, düzen ve organizasyon* ve *kuralların açıklığı* olarak incelenmiştir.

2.1.3.1. Katılım

Katılım boyutu; öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ve tartışmalara katılımını ve ödev yapma düzeylerini ifade etmektedir. Planlanan akademik öğrenmelerin gerçekleşebilmesi katılım boyutu ile yakından ilişkilidir (Gezer, 2016). Katılım ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve akran desteğinin aktif katılıma etki ettiği görülmektedir, benzer bir şekilde derse katılım, öğrenme motivasyonunu arttırmakta ve akademik gelişimi olumlu yönde etkilemektedir (Çelik, Toroman ve Çelik, 2018).

Katılım boyutu, öğrencilerin verilen ek görevlere gönüllülüğünü ve sınıfta bulunmaktan dolayı hissettikleri hoşnutluk düzeyini kapsar (Çengel, 2013). Ders içi katılım, öğrenenlerin sınıf içinde oluşan öğrenme çevresiyle etkileşim kurması ve gösterdiği çaba olarak da ifade edilmektedir. Ders içi katılım durumu bazen açıkça görülebilirken bazen doğrudan gözlenemez. Etkin dinleme de zihinsel düzeyde bir katılım biçimidir ve dolaylı katılım biçimine örnek verilebilir (Han, 2020).

Öğrenci katılımı konusundaki araştırmalar incelendiğinde katılım üç alt boyutta tanımlanmıştır (Adıay, 2011);

1. Davranışsal Katılım: Öğrencinin gösterdiği çabayı ve olumlu davranışlar sergilemesini ifade etmektedir.

2. Duygusal Katılım: Öğrencinin aidiyet ihtiyacının karşılanması, öğrenme konusunda olumlu tutumlara sahip olması ve ilgili olmasıdır.

3. Bilişsel Katılım: Bilişsel öz düzenleme, öğrenmeye yönelik amaçlara sahip olma gibi davranışları içerir.

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için öğrenme ortamına ilişkin aidiyet hissetmesi çok önemlidir. Öğrencinin sınıfın bir parçası olduğunu hissettiği bir ortamda başarı duygusunu tatmasına ve kendi yeterliliklerini keşfetmesine olanak sunulmalıdır. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildiklerinde öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılırlar (Ekinci, 1999; Aktaran: Künkül, 2008). Etkili bir katılım sağlanmadığı sürece öğrenci edilgen bir konuma düşer ve hedeflenen davranışların kazandırılması güçleşir. Ayrıca sınıf içi etkinliklere ve kararlara aktif katılım gösteren öğrencilerin, olumsuz davranışlar gösterme alışkanlıklarının azaldığı ve devamsızlık sorununu daha az yaşadıkları görülmektedir (Künkül, 2008).

Etkin katılım ile öğrenirken eğlenmeyi, iş birliği yapmayı, dinleme ve eleştirel düşünmeyi sağlamanın yanı sıra öğrencinin kendini ifade edebilme ve sözel becerilerinin gelişmesine de katkı sunmak önemsenmelidir (Sağlam, 2006). Öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin etki düzeyi, katılımın artması ile doğru orantılıdır (Yalçın, 2020). Öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği, dikkatini toplamada güçlük çekmesi, sıkılma, öğrendikleri bilgilerin yaşamla bağlantısını kuramaması gibi sorunlar yaşamasının en önemli nedenlerinden biri de derslere katılım konusunda motivasyon düzeylerinin düşük olmasıdır (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Öğrencilerin derse katılımları, hem kişisel başarılarının artmasına hem de öğretmenlerine dönüt verebilmelerine imkan sağlamaktadır. Eğitim programlarında ve programın sınıf içi uygulaması aşamalarında, öğrenci beklentilerine yer verilmesi, katılım ve motivasyonu arttıracaktır. Katılım ve motivasyonun artması ise sınıf iklimine olumlu yönde yansıyacaktır (Eriş, 2019). Öğrenme süreci içerisinde aktif olarak rol alan öğrenciler aktif öğrenmeye yönelik farkındalık geliştirirler.

2.1.3.2. İlişki-Yakınlık-Arkadaşlık

İlişki boyutu, sınıf ortamındaki öğrenci-öğretmen ve akranlar arasındaki etkileşimi ve iletişimi içermektedir (Gezer, 2016). Öğrenciler, yaşamlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedir. Bu ortamda ait olma, kendini güvende hissetme, sevme ve sevilme, başarılı olma gibi birçok psikolojik ve sosyal ihtiyaçları karşılanır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesinin ön koşulu, sınıf içerisinde akranlar arası olumlu ilişkilerin kurulmasıdır (Mumcu,2008). Araştırmalara bakıldığında akranlardan gelen sosyal desteğin okul süreçlerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Çengel,2013).

Sınıf içerisindeki bireylerin ortak amaçlar için bir araya gelmesi ve sosyal açıdan karşılıklı bağlılığın gelişmesi, olumlu bir sınıf iklimini oluşturur. Olumsuz bir atmosfere sahip sınıflarda öğrenciler birbirleriyle rekabet odaklı bir iletişim kurarlar ya da birbirlerine karşı kayıtsız kalırlar. Karşılıklı bağlılığı geliştiren en önemli etken de ilişkilerdir (Çengel, 2013). Olumsuz bir sınıf iklimi, öğretimin niteliğini de olumsuz etkilemektedir. Bu ortamlarda öğrencilerin derse katılımları az ve isteksiz oldukları bilinmektedir. Yaşanan isteksizlik sonucu öğrenme güçleşmektedir (Kohen,

2006). Sınıf atmosferi içerisinde arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olması öğrencilerin problem davranışlarını azaltmaktadır (Han, 2020). Sınıf içerisinde öğrencilerin etkileşimleri, sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sunarak okula bağlılık düzeylerini arttırmaktadır. Empatik düşünme gibi sosyal ve duygusal becerileri geliştirerek zorbalık gibi davranışların azalmasına yardımcı olmaktadır (Kaya, 2019).

İlişkiler alt boyutunda, öğrenci-öğretmen ilişkileri de yer almaktadır. Öğrenciler öğretmenleriyle iletişim kurarken ya da fikirlerini ortaya koyarken kendilerini rahat hissediyorlarsa, aralarındaki ilişki, sözel psikolojik ya da fiziksel olarak gelişimlerine olumlu etki ediyorsa sağlıklı bir yakınlıktan söz edilebilir. Öğretmenlerin; empati, dinleme gibi etkili iletişim becerilerini kullanması, öğrencileriyle yakın ve ölçülü bir ilişki kurarak rol model olması, akran ilişkilerine ve olumlu sınıf atmosferine katkı sunacaktır (Gezer, 2016).

2.1.3.3. Öğretmen Desteği

Öğrencilerin eğitim hayatlarındaki en önemli çevre değişkeni öğretmenleridir (Mainhard, Brekelmans ve Wubbels, 2011). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği, her yaş grubundaki ve her kademedeki öğrencinin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Alderman ve Green, 2011). Öğretmen sınıf için bir denge unsurudur davranışları sınıf atmosferini doğrudan etkiler. Öğretmenin liderlik özellikleri, iletişim şekli, kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencileriyle etkileşim tarzı sınıf atmosferinin olumlu ya da olumsuz olmasını belirleyen en önemli değişkenlerdir (Eriş, 2019).

Öğretmen desteği; öğrencinin, benlik algısını geliştirir ve eğitime ilişkin beklentilerini, motivasyonunu, eğitime verdiği değeri etkileyerek, akademik başarısını yükseltir (Wentzel, 2012). Öğretmenin öğrencilerine yönelik bakış açısı onun sınıf içi davranışlarının çerçevesini belirler. Sınıfta gücü elinde tutan, katı ve kuralcı bir öğretmen yaklaşımı öğrencilerin tedirgin ve içe kapanık olmasına ve sınıfta soğuk bir atmosferin oluşmasına yol açar. Böyle sınıflarda öğrenciler; katılımsız, ilgisiz ve içe dönük davranışlar sergiler. Bir diğer durumda, öğrencilerin ve öğretmenin kendilerini rahat hissedebildikleri ve sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflar, olumlu sınıf ikliminin

gelişmesi için idealdir. Öğretmenlerin güç ilişkisine dayalı bir ortamda bilgiyi aktaran rolünü benimsediği geleneksel anlayıştan sıyrılması önemlidir (Sağlam, 2006).

Olumlu bir sınıf iklimi sağlayabilmek için bir öğretmende; sınıfa güven vermek, sınıfın vizyonunu geliştirmek, zamanı etkin kullanmak, soğukkanlı olmak, risk almak, uzman olmak, farklılıklara önem vermek, basitleştirmek ve destek sağlamak gibi özelliklerin bulunması gereklidir (Ertuğrul, 2017). Öğretmenin rolü sınıftaki iklimi öğretime uygun bir hale dönüştürmek ve bu iklimi sürdürebilmektir. Öğrencilerin olumsuz duygular hissetmediği bir ortam oluşturmaya özen göstermelidir. Öğrenciye duyduğu güveni göstererek, başarı beklentisini ifade ederek, öğrenciyi cesaretlendirerek ve moral vererek özgüvenini desteklemelidir (Dönmez, 2020).

Gordon (1996) bir öğretmenin öğrencilerine, seçme ve seçilme yaşantıları sunmasının, farklı düşüncelerini ifade edebilmelerine imkan sağlamasının, problem çözme becerilerinin gelişmesine destek vermesinin, iletişimde dinlemeye önem vermesinin, sınıf kurallarını öğrencileriyle birlikte belirlemesinin ve öğrenci merkezli bir eğitimi tercih etmesinin, öğrencilerinin gözündeki öğretmen desteğine ilişkin algılarını yükselteceğini belirtmiştir. Sınıf iklimine etki eden önemli unsurlardan biri de öğretmenin sınıf yönetim yaklaşımlarıdır (Han, 2020). Öğretmenin olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilmesi için sınıf içindeki kriz durumlarıyla baş etme becerileri önemlidir. Zorluklar karşısında sorun çözebilme ve stres yönetimi olumlu sınıf iklimine ve dolaylı olarak da öğretim performansının artmasına katkı sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma konusundaki öz-yeterlik algısı, mesleki gelişimine bağlı olarak değişebilmektedir. Mesleki deneyim, mesleki problem çözme becerisini de geliştirmektedir (Ertuğrul, 2017).

Moore (1989) öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimlerini ve sınıf içi tutumlarını incelemiştir. Yaptığı araştırmalar sonucunda üç tip öğretmen tipi tanımlamıştır. Bunlar ilgisiz, otoriter ve demokratiktir. İlgisiz öğretmen tipinde sınıf içerisinde öğrencilere yol gösteren, rehberlik eden ve rol model olan bir öğretmen profili bulunmamaktadır. Sınıf içerisinde serbestlik ve başıboşluk hakimdir. Öğrencilere karşı kayıtsız bir öğretmen rolü söz konusudur. Otoriter öğretmen tipinde ise sınıf yönetimi, baskı ve güç kullanılarak sağlanmaktadır. Sınıf atmosferi korku ve gerginlik içermektedir. Bu öğretmen profilinin olduğu sınıflarda öğrencilerin katılımları düşük ve özgüvenleri zayıftır. Dolayısı ile de öğrencilerin başarısız olma ihtimalleri artmaktadır.

Demokratik öğretmenler ise sınıflarında eğitsel başarıyı sağlayan ve öğrenmeyi arttıran pozitif bir sınıf atmosferi oluştururlar. Demokratik sınıflarda sağlıklı bir iletişim ortamı vardır ve öğrenciler kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler. Kural ve sorumlulukların belli olduğu demokratik sınıflarda bir düzen hakimdir.

2.1.3.4. Görev Yönelimi

Görev odaklı sınıflarda sınıf atmosferinin, öğrenme görevine odaklanması ve öğrenme için hedeflenen kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlaması gerekmektedir (Gezer, 2016). Görev odaklı bir yapı, öğrencilerin ders hedeflerinin dışında kalmasını önlenmiş olur ve böylelikle öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelmesinin akademik başarının artmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Sağlam,2006). Sınıfta yürütülen öğretim programlarını desteklemek için öğrencilerin belli görevleri yerine getirmesi hedeflenir.

2.1.3.5. Düzen ve Organizasyon

Sınıf ikliminin en temel değişkenlerinden bir diğeri de düzen ve organizasyondur (Gezer, 2016). Öğrenme sürecindeki düzen eğitimsel amaçların gerçekleşmesi için önemli bir koşuldur. Bu düzeni bozan her türlü durum, öğrenme sürecini sekteye uğratarak birtakım kayıplara neden olmaktadır Düzen ve organizasyon açısından uygun sınıflarda akademik başarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

2.1.3.6. Kuralların Açıklığı

Olumlu bir sınıf atmosferini oluşturan etkenlerden biri de sınıftaki kurallardır (Good ve Brophy, 1986). Bu değişken düzen ve organizasyon boyutuyla da yakından ilişkilidir. Kuralların, önceden belirlenerek açıkça ortaya koyulmasının ve uyulmadığı takdirde ortaya koyulacak yaptırımların bilinmesinin, öğrencilerin başarısına olumlu bir etki sağladığı düşünülmektedir (Alver ve Küçükoğlu, 2004). Sınıftaki kurallar, sınıfın sosyal dokusunun oluşmasına katkı sağlar ve kabul edilebilir öğrenci davranışları konusundaki standartları ve sınırları belirler (Yalçın, 2020). Sınıf

içerisinde uyulması gereken kuralların varlığı; öğretimin etkililiği, zaman yönetimi, güvenlik ve sınıftaki düzenin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Dikkatlice seçilmiş kurallar ve yönergeler, iyi bir sınıf yönetiminin de temelini oluşturur (Aksoy, 2001).

Sınıftaki kuralların kim tarafından belirlendiği ve bu kararlarda öğrencilerin katılımının olup olmadığının sorgulaması, kuralların açıklığı boyutunun en önemli belirleyicilerinden biridir (Şahin, 2002). Okul idareleri ve öğretmenler tarafından geleneksel şekilde belirlenen kurallar son haliyle öğrencilere sunulur ve bu kararlara mutlak suretle uymaları beklenirse, karar alma süreçlerine katılmayan öğrenciler bu kuralları içselleştiremezler. Kurallar konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurmak gereklidir. Kurallar, öğretmen de dahil sınıftaki her birey için geçerli olmalıdır (Sağlam, 2006). Kuralların oluşum sürecinde öğrencilerin demokratik bir katılım sağlaması, kurallara hissettikleri bağlılığı da arttırır. Demokratik katılım öğrencilerin öz disiplin anlayışını geliştirir. Sınıf kurallarının geliştirilmesinde sınıf içerisindeki tüm bireyler tartışmaya katılmalıdır. Sınıftaki öğrenciler ve öğretmen sınıf kuralları konusunda kendi fikirlerini önermeli ve bu öneriler, öğretmen tarafından görünür bir yere yazarak not alınmalıdır. Tüm öneriler toplandıktan sonra fikirler kategorize edilerek düzenlenmelidir. Tüm grubun görüş birliğine vardığı öneriler sınıf kuralı olarak. Levin ve Nolan (1991)'a göre sınıf yönetimi yaklaşımları ile kuralların geliştirilmesine dayanak olan farklılıklar söz konusudur. Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenler kuralları kendileri belirlerler. Müdahaleci olmayan öğretmen yaklaşımında kurallar öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından geliştirilir. Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımında ise kuralları öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa belirlenir (Aksoy, 2001).

2.2. ÖĞRENME STİLLERİ

Hızlı yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitim öğretim alanındaki faaliyetler de dönüşmüş ve daha yenilikçi bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda verimli bir öğrenme sürecinin oluşturulması çabası akademik çalışmalarda ön planda yer almaktadır (Ekici, 2003b). Bilginin hızlı bir dönüşüm geçirdiği çağımızda öğrencilerin sağlıklı bilgi kaynaklarına erişebilmesi ve ihtiyaçları

doğrultusunda bilgiyi kullanıp yeni bilgiler üretebilmesi yani öğrenmeyi öğrenmesi önemlidir (Özer, 2001). Öğrenmeyi öğrenme kapasitesi öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini zenginleştirebilme özelliğidir (Akın, Çıray ve Sönmez, 2013). Öğrenmeyi öğrenirken en temel adım ise kişilerin sahip oldukları öğrenme stilini bilmeleridir (Vural, 2004). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stili konusundaki farkındalığı öğrenmenin verimliliğini arttırır (Aşkar ve Akkoyunlu,1993).

Alan yazın çalışmalarına bakıldığında; bireylerin öğrenmesinde gelişen bireysel farklılıkların merak edilmesi ve incelenmesi sonucu, öğrenme stilleri kavramı ortaya çıkmaya başlamıştır (Kaplan ve Kies, 1995). Zaman içerisinde öğrenme stilleri; eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmak için gerekli öğrenci niteliklerinin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarına aktarımı konusuna yönelen eğitim bilimleri araştırmacıları tarafından odaklanılan konulardan biri haline gelmiştir (Hasırcı, 2006). Öğrenme stilleri bireylerin öğrenme sürecindeki eğilimlerine ışık tutar. Bu nedenle son yıllarda öğrenme stilleri bilimsel araştırmalarda yoğun bir şekilde çalışılmaktadır. Öğrenme stilleri tüm eğitim kademelerinde eğitimciler tarafından ele alınan bir alandır. Eğitim alanına özgü yüklendiği potansiyelleri göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesinden yüksek lisansa kadar tüm öğrenim kademelerinde sık sık başvurulan kavramlar arasındadır (Pashler, Mcdaniel, Rohrer ve Bjork, 2009). Öğrenme stilleri kavramının; bireysel farklılıklara dikkat çekmesi, öğrenme konusundaki çeşitliliği vurgulaması, kapsamlı bir konu olması, baskın öğrenme stilinin ön plana çıkması ve kulağa hoş gelerek dikkat çekmesi yönünden yaygın olarak bilindiğini belirtilmiştir (Ekici, 2001).

Amerikalı bir psikolog olan Robert. J. Sternberg (1998) öğrenmeye ilişkin farklılıkların yalnızca yetenek alanında değil öğrenme sürecindeki tercihlerle de ilişkili olduğunu ifade etmektedir ve öğrenme stillerinin en az entelektüel yetenekler kadar önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Sternberg (1998) bireylerin öğrenme stillerinin farklı durumlara uyum sağlamada esnek bir yapıda olduğunu ve değişim gösterebileceğini Ve öğrenenlerin baskın öğrenme stillerine ek olarak diğer öğrenme stillerine ait özellikler taşımasının da normal olduğunu savunmaktadır. Ayrıca araştırmacı okullarda çeşitli öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmektedir ve öğrencilerin, kendi öğrenme stilleriyle uyumlu

olduğunda, verilen öğretimsel görevleri daha iyi bir şekilde yapabildiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme eğilimleriyle eşleşen yöntem ve materyaller kullanarak, öğrencilerin başarı deneyimine katkı sunabilirler. Öğrenenlerin öğrenme ve düşünme tarzlarının göz ardı edilmesi öğrenme sürecinde birçok sorunla karşılaşılmasına neden olacaktır.

Öğrenme stillerinin belirlenmesi öğretim sırasında öğretmene ve öğrenene yardımcı olan bir kavramdır. Öğretmenler, öğrenme stilleri konusunda öğrencisine ait bir bilgi edinirse öğretimi de öğrenme stillerine uygun biçimde gerçekleştirebilir (Güven,2004). Günaydın (2011), öğrenme stili için öğrenenin bilgiye kolay erişmesini ve öğrenmesini sağlayan bir anahtardır benzetmesini yapmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrenme süreci boyunca öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerinin tespit edilmesine ve öğretim programlarının tasarımına da katkı sunar (Babadoğan, 2000). Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olurlarsa öğretim aşamasında farklı öğrenme stillerine uygun yöntem ve materyaller düzenleyebilirler (Güven ve Kürüm,2008). Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin özelliklerine göre öğrenme ortamında yapılan düzenlemeler öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Erden ve Altun, 2006).

Bireylerin öğrenme hızları ve kapasiteleri farklılaşmış dahi olsa uygun öğrenme ortamı sunulduğunda her birey öğrenebilir Özden,2019). Öğretim sürecinde bireysel farklılıklardan doğan öğrenme biçimlerine uygun bir öğretim, öğrencilerin akademik başarısını arttırmaktadır. Bu kapsamda tüm öğrencilere uygun tek bir öğrenme stili bulunmamaktadır. Öğrenme stillerini olumlu ya olumsuz diye sınıflandırmak doğru değildir (Sternberg,1998). Önemli olan öğrenme stilleri açısından oluşan sınıf içi farklılıklara uygun bir öğretim gerçekleştirmektir (Mutlu, 2010). Ekici (2003b), sınıfta öğrenme stili farklılıklarına duyarlı bir eğitim ortamı tasarlamanın öğrencinin ve dolayısı ile sistemin başarısına katkı sunacağına ve başarısızlık nedeniyle yaşanan kayıpları azaltacağına değinmiştir. Akademik başarı sorunu yaşayan öğrencilerin, özel ders gibi ek yardımlara yönelmesine engel olacağı ve özgüvenlerinin artacağı tespitinde bulunmuştur. Daha esnek bir eğitim olanağı için öğrenme stil odaklı bir ortamın gerekliliğini ifade etmiştir.

Öğrenme stillerine yönelik düzenlemiş bir eğitim, akademik verimliliğin artmasında önemli bir rol oynar. Öğrenme stilleriyle uyuşmayan bir öğrenim süreci ise

öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasına ve motivasyon kaybı yaşamalarına sebep olabilir. Ayrıca öğrenme stillerini bilmek bireylerin diğer insanlardan nasıl farklı öğrendikleri konusunda fikir sağlar. Bu durum öğrencinin öğrenme süreci üzerinde denetimini arttırarak sorumluluk almasına katkı sunar (Güven,2004). Öğrenme stili konusunda farkındalık geliştiren ve sınıf içerisinde kendi öğrenme stiline uygun bir eğitim alan öğrencilerin davranış sorunları azalmakta ve farlılıklara karşı daha empatik olma yeteneği de artmaktadır. Given (1996), öğrencilere öğrenme stilli konusunda seçim şansı sunulduğunda, öğrencilerin sınıf içi davranışlarında olumlu yönde değişim yaşandığını ve disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca akranlarına karşı hoşgörü duygularının da geliştiğini belirtmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür,2005). Öğrenciler öğrenme stillerini bildiklerinde sorun çözme yeteneği kazanırlar. Sorun çözme yeteneği daha verimli bir hayat yaşamalarına destek olur (Fidan,1996).

Reiff (1992)'e göre öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerini hakkında bilgi sahibi olması; öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkinin gelişmesine, öğrencilerin akademik başarısı ve özgüvenlerinin desteklenmesine, öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimine, öğrenmenin kapsayıcılığının artmasına ve eğitimin diğer paydaşları ile ilişkilerin güçlenmesine pozitif yönde katkı sunar. Öğretmenlerin öğrencilerinin kendi öğrenme stillerini keşfedebilmesi ve geliştirmesi yönünde onlara rehberlik etmesi önemlidir (Kılıç,2002). Bu sayede öğrenciler öğrenme süreçlerine karşı daha bilinçli bir bakış açısı geliştirebilirler. Öğretmenin öğrenme stili ile öğrencinin öğrenme stili uyuşmazlığında öğrencilerin derste sıkılabileceği ve dikkatini odaklaştırmakta zorlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum akademik başarının düşmesine ve derse olan ilginin kaybolmasına yol açabilir (Felder ve Silverman, 1988).

Sınıf ekosistemi içerisinde, baskın öğrenme stiline uygun bir öğretim süreci sunulan öğrenciler, beklenen hedefleri karşılar ve başarı ile ödüllendirilir. Bu durumda farklı öğrenme stillerine sahip ve sınıfın genel öğrenme stiline uyum sağlamayan öğrencilerin mevcut potansiyelleri göz ardı edilerek öğretim sürecinin dışına kalmaları gibi bir sonuç oluşur. Dolayısıyla öğretmenin yalnızca bir stili gözetiyor olması hedeflediği kazanımların tüm öğrencilere ulaşmasına engel olur (Öztürk,2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemden itibaren öğrenme stilleri konusunda eğitimler

görmeleri, öğretmenlik mesleğini sürdürürken daha nitelikli bir hizmet ortaya koyabilmeleri açısından önemlidir (Babadoğan,2000).

2.2.1. Öğrenme Stillerinin Tanımı

Öğrenme stilleri konusunda yapılan birçok araştırma sonucu farklı araştırmacılar tarafından değişik özellikleri dikkate alan tanımlamalar yapılmıştır. Tüm bu tanımlar ışığında öğrenme stilleri en yalın biçimde "öğrencilerin öğrenme sürecindeki tercihlerinin tamamı" olarak açıklanabilir (Erden ve Altun, 2006, s.). Öğrenme stili, öğrenmeye has gelişen farklılıklara vurgu yapması, çok sayıda araştırmaya konu olması, kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle literatürde güncelliğini sürdüren bir değişkendir (Ekici,2003b). 1960 senesinde Rita Dunn öğrenme stillerinin kalıtsal bir yapısı olduğuna ve doğuştan gelen bir özelik olduğuna vurgu yapmıştır (Tüysüz ve Tatar, 2008). Rita Dunn göre tüm öğrenciler öğrenebilir fakat bunu farklı yollarla gerçekleştirirler, Dunn'un bu iddiası sonrasında öğrenme stilleri birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve incelenmiştir (Dunn, 1990; Yıldız, 2011). Farklı araştırmacılar tarafından öğrenme stiline yönelik yapılan tanımlar Tablo-2.1 de derlenmiştir.

Tablo 2.2.1. Öğrenme Stillerinin Tanımları

Tanımı Yapan Araştırmacı	Öğrenme Stili Tanımı
Keefe (1979)	Öğrencilerin çevrelerini algılama ve etkileşime girme sürecine kaynaklık eden bilişsel, duygusal ve fiziksel özelliklerinin bir yansıma olarak tanımlamıştır.
Gregorc (1984)	Öğrencinin yetenekleri ile ilgili ipuçları sunan karakteristik ve gözlenebilir öğrenme davranışlarının tamamı olarak tanımlamıştır.
Hunt (1979)	Öğrenme stillerini verimlilik bakış açısı ile ele almış öğrenmeyi kolaylaştıran ve bu sayede eğitimsel açıdan öğrenene katkı sunan yaklaşımlar olarak.

McCarthy (1987)	Kişilerin bilgiyi kavrayış biçimi ve özümleme yeteneklerini kullanırken yaptıkları seçimleri öğrenme stili olarak tanımlamıştır.
Honey ve Mumford (1992)	Kişilerin öğrenme üzerine seçtiği yolları etkileyen tutum ve davranışları bir araya getiren bir tanımlama yapmıştır.
Kolb (1984)	Kişilerin bilgiyi edinme ve bilgiyi işleme aşamalarında kendine özgü eğilimlerini öğrenme stili olarak tanımlamıştır.
Grasha (1996)	Öğrencilerin öğrenme sırasında akranları ve öğretmeni ile oluşan sosyal etkileşimlerin ve öğrenme ortamına katılımına yönündeki eğilimlerinin sonucu belirginleşen kişisel nitelikler olarak tanımlamıştır.
Felder ve Silverman (1988)	Bilginin alınması, işlenmesi ve davranışa dönüşmesi sürecinde kişiye özgü ayırıcı nitelikleri olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin kişisel tercihleri olduğu gibi öğrenmeye ilişkin de özel eğilimleri vardır. Bu eğilimler onların öğrenme stilinin temelini oluşturur (Felder, 1996).
Reinert (1976)	Bireylerin öğrenme stilleri kişinin bilgiyi alma, işleme, anlama, hafızada tutma ve geri çağırma konusunda kendi özgü geliştirdiği bir programlama modeli olarak tanımlamıştır (Aktaran: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).
Cornett (1983)	Öğrenme stilleri çevre ve kalıtımın etkileşimi sonucu oluşan, yaş ve deneyimlerle değişen bir oluşumu olduğuna dikkat çekmektedir.
Boydak (2014)	Öğrenme Stillerini, her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmeye çalışırken, hatırlarken ve yorumlarken kendine has yollar geliştirmesi olarak ifade etmiştir.

Güven ve Kürüm (2006)	Öğrenme stili, kişilerin öğrenmeye ilişkin yönelimlerini ya da seçimlerini ifade eden hususlardır

Öğrenme stillerine ilişkin yapılan tanımalarda; tipik olarak öğrenme sürecinde gelişen davranışlar, bilgiyi edinmedeki bireysel seçimler, bilgiyi işleme sürecindeki eğilimler, öğrenme çevresi ile etkileşim gibi değişkenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenme stilleri konusunda yapılan tüm tanımların çerçevesinde; öğrenme stili genel olarak öğrenenin, öğrenme ile ilgili çevresini algılama biçimini, kurduğu etkileşimleri ve çevreye verdiği tepkileri kapsayan kişisel özellikleri ve tercihleridir (Şimşek, 2002). Öğrenme stiline yönelik modeller ve tanımlamalar, araştırmacıların kişisel bakış açısını ve öğrenme sürecinde ele aldığı boyutları yansıtmaktadır. Literatürde öğrenme stillerine yönelik net bir terminolojik dil kullanılmamaktadır.

McLoughlin (1999) öğrenmeye yönelik tercihler ve stil tanımları yapılırken, alan yazında birbiri ile çok benzeşen ve karışıklığa sebep olan terimler kullanıldığını belirtmiştir. Bu karışıklığın giderilmesi için terimlerin daha net bir şekilde açıklanarak eğitimciler tarafından doğru şekilde anlaşılabilir olmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu kavramları; öğrenme tercihleri, öğrenme stratejileri, öğrenme biçemi, bilişsel strateji ve bilişsel biçem olarak sınıflandırmış ve bu kavramların birbirinden farklı yönleri olduğunu ifade etmiştir.

Riding ve Cheema (1991) ve Curry (1991) yaptıkları çalışmalarla öğrenme stilleri literatüründe bazı terimlerin birbiri ile benzeştiğini ve kavram yanılgısına yol açtığını ortaya koymuştur. Bu kavramları; bilişsel stiller, bilişsel stratejiler, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri olarak belirlemiştir. Bu kavramların sınıflamasının bilişsel stilden öğrenme stratejilerine uzanan, genelden özele doğru hiyerarşik bir yapısı olduğuna vurgu yapmıştır. Bu yapı içerisinde bilişsel stiller daha kişiye özgü ve kararlı bir özellik olarak ifade edilirken; hiyerarşinin altına doğru daha değişken kişisel özelliklere doğru bir geçiş olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme stili, öğrenen farklılıklarının tek gerekçesi olmasa da öğrenmenin en önemli yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (O'Banion, 1997; Aktaran:Ekici, 2003b). Bu işlevi göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin biyolojik yapısı ve gelişimsel özelliklerinden yola çıkılarak öğretim yöntemlerinin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla öğrenme stilleri belirlenmelidir (Babadoğan, 1994).

Öğrenme stillerinin tespiti için mutlaka psikometrik bir değerlendirme yapılması gerekmektedir (McLoughlin, 1999). Bireylerin öğrenme stillerinin tespit edilmesi öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlerin belirlenebilmesine katkı sunmaktadır (Akkoyunlu, 1995).

Öğrenme stillerine yönelik birçok tanım ve model ele alınmıştır. Öğrenme stilleri kavramı ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde verimli bir öğrenmenin gelişiminde öğrenme stillerinin önemli bir bileşen olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri; öğrenme için kullanılacak etkinliklerin tespiti, sınıf iç fiziksel düzenlemeler, öğretimde kullanılacak materyallerin seçimi, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gibi öğeler hakkında öğretmene etkili bir farkındalık sunar (Süral, 2008).

2.2.2. Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stilleri kavramı birçok disiplin tarafından ele alınmış ve öğrenmenin farklı bileşenlerine odaklanılmıştır. Bu farklılık öğrenme stili alanında çok sayıda çalışma yapılmasına ve model geliştirilmesine neden olmuştur.

Öğrenme stiliyle ilgili geliştirilen modeller incelendiğinde bunların farklı kategorilerde sınıflandırılabileceği görülmektedir. Örneğin, Curry (1983, 1987) tarafından ileri sürülen *soğan halkası* olarak adlandırılan metafor öğrenme stillerini sınıflandırmak oldukça sık kullanılmaktadır ve dört kategoriden oluşmaktadır. En içten dışa doğru katmanlar şöyle isimlendirilmiştir; *bilişsel kişilik, bilgiyi işleme, sosyal etkileşim* ve *eğitimsel tercih*. En iç katman olan *bilişsel kişilik* temel kişisel özellikleri simgelemektedir ve kişilik boyutunu ele alan öğrenme stili modelleri en iç halkada ifade edilmektedir. İkinci katman *bilgiyi işleme* modellerini temsil etmektedir, bu katmanda bilgiyi alma ve işleme süreçlerini açıklayan araştırmacıların geliştirdiği modeller yer almaktadır. Üçüncü katman *sosyal ilişkilerin* öğrenme stilleri üzerine etkisini benimseyen modellerden oluşmaktadır. En son katmanda ise *eğitsel tercihler ve öğrenme ortamları* değişkenlerini önceleyen modellerin konumlandırıldığı görülmektedir.

Riding ve Cheema (1991) ise bilişsel ve öğrenme stillerini tanımlamak için onlarca etiket kullanmıştır. Araştırmacılar incelemeleri sonunda iki geniş kategori önerisinde

bulunmuşlardır, bunlar *bütüncül-analitik* ve *sözelleştirici-görüntüleyici* olarak isimlendirilmiştir. *Bütüncül-analitik boyutta* bireylerin ya bir bütün olarak ya da bileşenlere bölünmüş bilgiyi işleme eğilimleri temsil edilmektedir. *Sözelleştirici-görüntüleyici* boyutla ise bireylerin bilgiyi sözcükler veya imgeler olarak işlemeleri ifade edilmiştir.

Rayner ve Riding (1997) ise öğrenme stillerini *kişilik merkezli, bilişsel merkezli* ve *öğrenme merkezli yaklaşımlar* çerçevesinde incelemiştir. *Kişilik merkezli yaklaşımlar* oldukça sınırlıdır ve kişiliği ana faktör olarak içerir. *Bilişsel merkezli yaklaşımlar* ise bilişsel ve algısal işlevlerdeki bireysel farklılıklara dayalı stilleri içerir. En son yaklaşım olan ö*ğrenme merkezli yaklaşımlar* bireylerin eğitim ortamında karşılaştıkları yeni yapı ve kavramların öğrenme stilleri üzerindeki etkisine dayanmaktadır. Bu yaklaşım süreç tabanlı modeller, tercih tabanlı modeller ve bilişsel becerilere dayalı modeller olarak şekillenmektedir.

2.2.3. Öğrenme Stillerinin Yararları ve Sınırlılıkları

Öğrenme stillerine uygun bir eğitim öğretim yapılan ortamların öğrenene yararları kadar sınırlılıkları da söz konusudur. Bu yararlar ve sınırlılıklar Tablo-2.2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.2.2. Öğrenme Stillerinin Yararları ve Sınırlılıkları

Yararlar	**Sınırlılıkları**
Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirir. Sınıf içinde işleyişi bozan problem davranışların düzelmesine katkı sunar. Öğretmenin, öğrenme performansı farklı öğrencilere özel zaman ayırmasını kolaylaştırır.	Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğrenme stillerini tanıma ve öğrenme etkinliklerine entegre etme konusunda özel bir eğitim almasını gerektirir. Öğrenme stillerinin işlevsel olarak kullanımı için öğrenci mevcutlarının az olması önemlidir.

Öğrencilerin özdenetimlerinin artmasını sağlar. Öğrencilerin yetenekleri konusunda farkındalık geliştirmesine katkı sağlar. Bireylerin karar verme ve sorumluluk alma becerilerinin gelişimini destekler. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerine yönelik öz değerlendirme yapabilmelerine olanak sunar. Öğretmenin mentörlük görevi üstlenmesini destekler. Öğrencilerin özerk çalışma ortamlarında yaratıcı ve üretken öğrenme ürünleri ortaya koymalarına ortam sağlar. . Farklı öğrenme ortamları ve tercihleri sunulan öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgisi ve motivasyonu artar. . Öğrenme sırasında farklı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilere sunulmasına kaynaklık eder. . Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri, öğrenci merkezli ve aktif katılımı teşvik eden bir iklim oluşturur.	Okuldaki eğitsel ortam ve fiziksel koşulların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmesine gereksinim vardır. Velinin katılımı ve işbirliği gereklidir. Bireyi tanıma konusunda özel uygulamalar ve faaliyetler yapılmalıdır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki becerilerinin çağa ve öğrenci ihtiyaçlarına göre gelişmesi önemli bir faktördür.

Not. Öğrenme Stillerinin Yararları ve Sınırlılıkları gösteren Tablo 2.2 Ekici (2003b*)* ve Süral (2008) kaynaklarında sunulan bilgilere dayanmaktadır.

Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kullanılabilecek birçok farklı yol söz konusudur. Her öğrenen, tek tip bir öğrenme biçemini kullanarak öğrenemez. Öğrencilerin, kendine has ve en iyi şekilde öğrenebildiği bir öğrenim güzergahı vardır.

Öğrencinin kendine ait öğrenme stilini keşfedebilmesi ve derslerin içeriğine uygun olarak en verimli yolu keşfedebilmesi, eğitim öğretim sürecinin çekirdek unsurlarından biri olmak durumundadır. Öğretmen ve öğrencilerin; öğrenme stilleri hakkındaki farkındalığını gelişmesi etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için esas olarak ifade edilmektedir (Süral, 2008).

2.2.4. Öğrenme Stilleri Modelleri

Öğrenme stilleri alanındaki çalışmalar incelendiğinde birçok farklı öğrenme stili modeli ve sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Carl Jung (1971) ile temeli atılan öğrenme stilleri kavramı daha sonrasında Kolb (1984), Grasha- Riechmann (Grasha ve Riechmann, 1973; Riechmann ve Grasha, 1974), Dunn ve Dunn (1993), Gregorc (1985), McCarthy 4MAT (1987), Honey ve Mumford (1992), Felder ve Silverman (1988) öğrenme stilleri modelleri ile Jung Kişilik Tipleri modeli (Jung, 1971) ve Myers-Briggs Tip Sınıflaması (Myers, 1962; Myers ve McCaulley, 1985) olarak ilgili alan yazında yer almıştır. Bu bölümde alan yazında sıkça ele alınan öğrenme stilleri modellerine yer verilmiştir.

2.2.4.1. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb, öğrenme stilleri modelini temellendirirken; John Dewey'in pragmatik felsefesinden, Gestalt'ın fenemolojik yaklaşımından, Kurt Lewin'in rasyonalist bakış açısından ve Piaget'in bilişsel gelişim kuramından faydalanmıştır (Peker, 2003). Kolb'un öğrenme stilleri modeli, deneyimsel öğrenme kuramının bir uzantısı şeklinde gelişerek öğretim terminolojisinde yer edinmiştir (Otrar, 2006). Kolb (1984) öğrenmenin deneyimler aracılığı ile oluşan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bireyler yeni bir durum karşısında önüne çıkan olasılıkları değerlendirerek karar alır ve seçim yaparlar. Alınan kararlar ve seçimler yaşadığı olay üzerinde bir etki oluşturur. Yaşanan olaylar da gelecekte yapacakları seçimlere etki eder. Bu şekilde aslında bireyler seçimleri ile kendilerini şekillendirirler. Yaşantısal seçimler, öğrenme sürecinde de kişilerin öğrenme tercihlerini belirler. Öğrenme tercihleri ise; öğrenen kişilerin

çevrede olup biteni gözlemesi, bunu kuramsal bir bakış açısı ile değerlendirmesi, bu değerlendirmeleri hipotezler kurarak sınaması ve yeni tecrübeler denemesi şeklinde bir döngü ile gelişir.

Kolb (1984) öğrenme stillerini iki boyutlu olarak ele almıştır. Bunlardan ilki *bilgiyi algılama boyutu*, ikincisi ise *bilgiyi işleme boyutudur*. Bilginin alınması ve işlenmesi aşamalarını dikkate alarak 4 farklı öğrenme biçimi ortaya koymuştur. Bunlar; *somut yaşantılar, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma* ve *aktif deneyimler*. *Somut yaşantılar yoluyla* öğrenmede; hissederek, sezerek öğrenme söz konusudur ve insan ilişkileri ön plana çıkar (Kolb, 1984). Öğrenciler alışık oldukları edilgenlikten uzaklaşıp öğrenme sürecine dahil olurlar (Brock ve Cameron, 1999).

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminde kişiler öğrenme çevresini izleyerek farklı bakış açıları geliştirilir. Bilgilerin daha derinlemesine analiz edilmesi yeteneği, ayırt edici bir özelliktir. Aktif katılımdan çok gözlem yoluyla öğrenme ve değerlendirme yoluyla bilginin işlenmesi sağlanır. Yansıtıcı gözlem yoluyla öğrenen kişiler bilginin özündeki temel nedeni anlamaya çalışırlar. Bu açıdan; neden ve niçin soruları bu öğrenme biçiminde önemlidir. Üçüncü aşama olan *soyut kavramsallaştırmada* öğrenme aşamasında bir konu üzerine düşünerek kuramsal bir yaklaşım gelişir. Öğrenme sürecinde mantıksal çıkarımlar, kuramlar ve düşünceler, duygulardan daha önceliklidir ve fikirlerin teorik analizi yapılır. Dördüncü aşamada ise aktif yaşantılar yoluyla etkin demeler ve pratikler yapılır. Bu öğrenme biçimi yaparak ve yaşayarak öğrenme tercihlerini kapsar ve *aktif deneyimler olarak isimlendirilir*.

Kolb (1984) öğrenme stilleri modelinde, deneyimsel öğrenme modelindeki döngüsel basamaklar dikkate alınarak 4 farklı öğrenme stili belirlenmiştir. Bu stiller; *değiştiren, özümseyen, ayrıştıran* ve *yerleştiren* öğrenme stilleri olarak isimlendirilmiştir. Piaget' in kuramında yaşantılar yoluyla edinilen yeni bilgilerin bilişsel olarak işlenmesi (yerleştirme) ve yeni bir bilginin içselleştirilme aşamasında var olan şemalarla açıklanması (özümseme) kavramları, Kolb'un modelindeki *özümseyen ve yerleştiren öğrenme stilinin* alt yapısını oluşturmaktadır (Karademir ve Tezel, 2010). *Değiştirme ve ayrıştırma stilleri* de Guilford'un zeka yapısı kuramındaki iki ana yaratıcılık sürecidir (Şimşek, 2007).

Değiştiren öğrenme stilinde bireyler somut yaşantılar yoluyla bilgi edinirken, bilginin işlenmesi aşamasında yansıtıcı gözlem yeteneğini kullanırlar (Kolb, 1984). Somut

deneyimlerin izleyerek öğrenildiği bu stilde, öğrenen hemen harekete geçmektense gözlem yapmayı tercih eder (Günaydın, 2011). Öğrenme aşamasında objektif, sabırlı ve dikkatli davranırlar (Ekici, 2002). Düşüncelerine şekil verirken duygu ve düşüncelerini göz önünde bulundurarak hareket ederler (Koçak, 2007). Değiştiren stile sahip bireyler, tüme varımsal bir yaklaşımı benimserler deneyimlerden hoşlanırlar, ayırt etme özellikleri ve yaratıcılık becerileri gelişmiştir (Riding ve Rayner, 1998). Karar verme ve seçimler yapma konusunda zorlanabilirler (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Öğrenirken *Nasıl* sorusunu kullanırlar (Akgül, 2019). Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler için geziler, beyin fırtınası tekniği, fikir üretme, tartışmalar, açık uçlu sorular, görselleştirilmiş içerikler ve araştırma çalışmaları gibi öğretim yöntemleri etkilidir (Koçak, 2007; Otrar, 2006).

Özümseyen stilde soyut kavramsallaştırma ile bilgi edinirken yansıtıcı gözlem yoluyla bilgilerin işlenmesi süreci gelişir (Kolb, 1984). Özümseyenler bilgilerin mantıksal bütününü oluşturmakta başarılıdırlar, plan yapma becerileri gelişmiştir (Gencel, 2006). Soyut ve analitik düşünmeye yönelik eğilimleri vardır ve anlamaya değer verirler; teoriler geliştirme, problemleri tanımlama yetenekleri ve düzenleme becerileri gelişmiştir aynı zamanda sayı ve rakamlardan hoşlanırlar ve çok yönlü bakış açısı üretmeyi severler; diğer taraftan insan ilişkilerine karşı ilgisizdirler (Riding ve Rayner, 1998). Öğrenirken *Ne* sorusuna cevap ararlar (Akgül, 2019). Özümseyen stile uygun öğretim aktiviteleri ise ders anlatımı, not alma, proje çalışmaları, analojiler kullanma, model yapımı, teorik okumalar, makale inceleme ve bilgisayar destekli eğitimlerdir (Koçak, 2007). Ayrıştıran öğrenme stili baskın kişiler soyut kavramsallaştırma yoluyla bilgileri alırken aktif deneyimler aracılığı ile bilgileri işlerler (Kolb, 1984). Düşüncelerin pratik uygulayıcılarıdırlar (Kolb, 1999). Öğrenme sırasında öğretmenin rehberliğine ve geribildirimlerine ihtiyaç duyarlar, aşama aşama ilerlerler, detayları önemserler (Gencel,2006; Hein ve Budny, 2000; Riding ve Rayner, 1998). Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin en temel özelliği karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasıdır, ayrıca planlama yapmak ve bilgilerin mantıksal analizi çıkarmak konusunda yetkindirler (Koçak, 2007). Diğer taraftan sosyal ilişkiler ve insanlarla iletişim kurma konusunda zorlanabilirler (Otrar, 2006). Tümden gelimci akıl yürütme becerisini kullanırlar, *neden* sorusuna yönelik cevaplar ararlar (Akgül, 2019; Günaydın, 2011). Ayrıştıran stile sahip öğrenciler için; projeler geliştirme, öğrenci sunumları, alan çalışmaları, laboratuvar deneyimleri, durum çalışmaları ve

simülasyon etkinlikleri gibi öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilir (Koçak, 2007).

Yerleştirenler öğrenme stiline sahip öğrenciler somut yaşantılar yoluyla bilgileri edinir ve aktif yaşantı biçiminde işlem yaparlar, yeni deneyimlerin içerisinde yer almaktan, risk almaktan ve fırsatları değerlendirmekten hoşlanırlar (Kolb, 1999). Sezgisel bir biçimde, deneme yanılma yoluyla öğrenirler (Otrar, 2006). Açık görüşlü bir yapıları vardır, iletişim becerileri kuvvetlidir, hedef belirleme ve risk alma belirgin özellikleri arasındadır yani girişkendirler ayrıca esnek özelliklere sahiptirler. Diğer taraftan analitik düşünme yetenekleri zayıftır ve düzen konusunda zorlanabilirler (Riding ve Rayner, 1998). Öğrenirken *ya ise* sorusunu yöneltirler (Akgül, 2019). Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler için; okumalar, örnekler, alan çalışmaları, laboratuvarlar, problem kümeleri, gözlem etkinlikleri, simülasyon uygulamaları, etkileşimli dersler önerilen öğretim yöntemleridir (Koçak, 2007).

Kolb (1984) öğrenme stillerinin özelliklerini dikkate alarak bir *yeterlilik çemberi* geliştirmiştir. Öğrenenlerin bireysel öğrenmelerine ilişkin eğilimlerini yakından tanımaları ve bu özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi edinebilmelerini amaçlamıştır. Yeterlilik çemberi öğretmenlere de öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçları ve genel profilleri hakkında bilgiler sunmaktadır. Kolb'un yeterlilik çemberi eğitim sürecinde etkili ve kalıcı bir öğrenme sürecini planlamada eğitimcilere yol haritası niteliğindedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde, uygun materyallerin seçilmesinde ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde oldukça işlevsel bir rol üstlenmektedir. Deneyimsel öğrenme kuramını detaylandırılarak oluşturulan bu çember, öğrencinin öğrenmeye ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin fark edilmesi ve bu özelliklere uygun eğitim verilmesi amacına yönelik kullanılmaktadır (Gencel, 2006).

2.2.4.2. Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Modeli

Cincinnati Üniversitesinde Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Anthhnoy F. Grasha asistanlık yıllarında öğretim yaptığı dönemlerde öğrenme stilleri konusunda çalışmaya başlamıştır (Koçak, 2007). Sınıf içerisinde edindiği informal gözlemler sonucunda öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenle çalışma eğilimleri dikkatini çekmiştir (Grasha,

1996). Sınıfında tüm öğrencilerinin başarılı olmasına yönelik yaptığı eğitsel düzenlemeler sonrasında, klasik sınıf öğretimi yapan diğer sınıftaki öğrencilerle kendi öğrencilerinin tutumlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmadan edindiği analizler sonucunda kendi öğrencilerinin daha paylaşımcı, bağımsız ve işbirlikçi olduklarını belirlemiştir. Başlangıçta bağımlı, pasif ve rekabetçi yaklaşımların olumsuz olduğu görüşünü benimsemiştir. Fakat sonrasında farklı araştırmacılar tarafından bu öğrenme stillerine ait özellikler ve öğrenme yöntemleri araştırılmaya başlanmıştır (Koçak, 2007). Grasha-Riechmann modeli öğrenme stilini bilginin alınması, akran etkileşimi ve öğrenme sürecine katılımı alanlarındaki yeteneklerini etkileyen bireysel nitelikler olarak tanımlamıştır (Grasha, 1996). Bu tanım; içerisinde yer alan bilginin alınması boyutu açısından bilişsel, etkileşim ve katılımı vurgulamasıyla da duyuşsal niteliklere sahiptir (Üredi, 2011). Öğrenme stili; öğreten ve öğrenen arasındaki öğrenim süreci boyunca ortaya çıkan tutarlı ve sistematik davranış kalıplarıdır (Grasha, 2002).

Grasha-Riechmann öğrenme stili modelinde (Grasha ve Riechmann, 1973; Riechmann ve Grasha, 1974) öğrenci ve öğrenme ortamı etkileşimine ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesine destek olabileceği düşünülmüştür. Bu modelde öğrencinin kişisel özellikleri ve öğrenme tercihlerinin aksine öğrenme ortamına yönelik yaklaşımları esas alınmıştır. Öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisi, öğrenmeye yönelik istekleri, sınıf içinde öğrenme sürecine karşı tepkileri öğrenme stillerinin gelişmesinde önemlidir. Grasha-Riechmann modelinde öğrencinin kişisel özelliklerinden öte verdiği tepkiler ve sonuçlar diğer bir ifadeyle sosyal etkileşim öğrenme stillerini belirleyen sosyal- duygusal bir modeldir de denebilir (Grasha, 1996; Kumar, Kumar ve Smart, 2004). Grasha-Riechmann modelinin ana teması öğrenme yaklaşımlarını işe koşarak, öğrencinin akran ve öğretmeniyle kurduğu etkileşim tarzıdır, bu yönüyle öğrenme stillerinin yalnızca bireye has değişkenleri değil toplumsal unsurların yansımalarını da içermektedir (McColgin, 2000; Şimşek, 2004; Vural, 2013).

Grasha ve Riechmann öğrenme stillerini üç farklı kategori üzerinden tanımlamıştır; bunlar, bağımsızlık, katılım ve paylaşım kategorileridir (Grasha ve Riechmann, 1973; Riechmann ve Grasha, 1974). Bu üç kategoride altı farklı öğrenme stilileri belirlenmiştir, her boyut zıt kutuplu bir eksen üzerinde devam eden doğrusal özellikleri göstermektedir. Bu öğrenme stili boyutları; katılımcı-kaçınan, işbirlikçi-rekabetçi ve bağımlı-bağımsız olarak ifade edilmiştir (Koçak,2007; Süral ve Sarıtaş ,2010).

Modelin geliştirildiği ilk yıllarda; üç boyut üzerinden tanımlanan altı öğrenme stili kendi arasında birbirinin zıttı olan tercihler olarak ifade edilmiştir, ancak ilerleyen yıllarda sadece katılımcı ve kaçınan öğrenme stilleri arasında bir zıt kutup ilişkisi belirlenmiştir; rekabetçi-işbirlikçi ve bağımlı-bağımsız stilleri arasında bir zıtlık olmadığı görülmüştür (Grasha, 1996). Bir öğrencide bir öğrenme stilinin özelliklerini diğer stillerden daha fazla görülebilir, bu durum baskın öğrenme stilini belirler fakat kişiler baskın öğrenme stilinin yanında diğer stillerden de özelliklere sahip olabilirler (Bhat, 2014).

Katılımcı-paylaşımcı (participant) öğrenme stiline sahip öğrenciler sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlarlar. Fikirlerini paylaşmayı ve akran grubu içerisinde yer almayı önemserler (McColgin, 2000). Sınıf içi etkinliklerden en iyi şekilde faydalanırlar; etkindirler, akranlarıyla ortak çalışmalar yapmaktan hoşlanırlar, içeriklere karşı ilgilidirler ve sorumluluk almayı severler (Koçak, 2007; Otrar, 2006; Vural, 2013). Fakat akranlarının istek ve beklentilerini kendi ihtiyaçlarından öncelik vermeleri bir dezavantaj oluşturabilir (Koçak, 2007).

Kaçınan-çekinen-pasif-(avoidant) öğrenme stili baskın bireyler, öğrenme etkinliklerine katılım konusunda isteksizdirler. Sınıfta ilgi odağı olmayı istemezler ve sınıf içi etkinliklere katılmaktan kaçarlar (Koçak, 2007). Diğer arkadaşlarıyla ve öğrenme ortamıyla ve öğreten ile etkileşimleri sınırlıdır, iş birliği ve ekip çalışmasına kapalıdırlar (McColgin, 2000). Öğrenmeye karşı heyecan ve motivasyonları düşüktür; ders içeriklerine karşı ilgisizdir, hedef belirlemekten kaçınırlar, sınav olmaktan hoşlanmazlar, ancak bir bilginin yaşamında işlevsel bir rolü olacağına inandığı zaman öğrenim sürecine dahil olurlar (Süral, 2008). Pasif tutumları karşısında alınan olumsuz geribildirimler başarısızlık duygusunu tetikler ve üretkenlik motivasyonlarını düşürür (Koçak, 2007).

İşbirlikçi paylaşımcı (colloborative) öğrenme stiline sahip bireyler akranlarıyla paylaşım içerisinde olmaktan ve ekip çalışmasından hoşlanırlar (McColgin, 2000). Öğrenme çevresiyle uyum içerisinde hareket ederler; grup etkinliklerinden zevk alırlar, küçük grup tartışmalarını ve ortak projeleri severler, ders içerikleri hakkında bilgi sahibi olmak öğrenmelerini kolaylaştırır (Güven, 2004). Ancak diğerlerine fazlaca gereksinim duymaları ve bağımsız çalışma becerilerinin zayıf olması bir dezavantajdır ve rekabeti seven akranlarıyla ilişkilerinde zorlanırlar (Grasha, 2002).

Bağımsız (independent) öğrenme stiline sahip öğrenciler bireysel çalışmaktan ve kendi çabasıyla öğrenmekten hoşlanırlar (McColgin, 2000). Derslerde ve ders dışı aktivitelerde diğer öğrencilerle birlikte öğrenmek yerine bireysel olarak öğrenmeyi tercih ederler fakat diğerlerinin fikirlerini de önemserler (Koçak, 2007; McColgin, 2000). Kişisel öğrenme yeteneklerine güvenirler, meraklıdırlar özellikle önemsedikleri konulara daha fazla odaklanırlar ve kendilerini yönlendiren bir öğrenme yaklaşımı geliştirirler yani öz-yönetim becerileri gelişmiştir ve sınıf içi tercihlerinde öğrenci merkezli konu tasarımından verim alırlar (Günaydın, 2011; McColgin, 2000; Otrar, 2006). Akranlarıyla işbirliği yapmak ve ekip çalışmalarını sürdürmek ve gerekli durumlarda yardım isteme konusunda zorlanabilirler (Koçak, 2007).

Bağımlı (dependent) öğrenme stiline sahip öğrenciler akranlarını ve öğretmenini birer destek kaynağı olarak görme eğilimindedir (Grasha, 1996). Kendilerine yol gösterecek bir otorite eşliğinde öğrenmek isterler, öğrenme için açık yönergelere, desteğe ve motivasyona ihtiyaç duyarlar gereksinim duyarlar (Vural, 2013). Bağımlı stile sahip öğrenciler için bilginin ana kaynağı genellikle öğretmendir ve onun direktifleri doğrultusunda hareket ederler. Sadece ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinir, daha fazlasıyla ilgilenmezler (Arseven, 2016). Meraklı değildirler, endişelerini yönetebilirler, Öğrenme otonomisini kazanma ve öz-yönlendirme gibi konularda zorlanırlar (Koçak, 2007). Derslerde belirsizlikten hoşlanmazlar dolayısıyla öğretmen merkezli öğrenme ortamlarından verim alırlar (Bhat, 2014; Dikmen, 2020).

Rekabetçi-yarışmacı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik açıdan ön plana çıkma istekleri baskındır, sınıfın ilgi odağı olmaktan hoşlanırlar, diğerlerinden üstün gelmek için çabalarlar ve başkalarını takdir etmekte zorlanırlar fakat övgü ve ödül bu öğrenciler için motive edicidir (Grasha, 1996). Öğretmen ders sırasında rekabetçi öğrencilerin performanslarını ortaya koyabilecekleri öğrenme etkinlikleri sunarsa derse olan motivasyonları artar ve notla değerlendirilmeyi severler fakat ekip çalışması ve işbirlikçi ortam etkinliklerinde (Güven ve Özerbaş, 2018; Koçak,2007; Otrar, 2006).

2.2.4.3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stilini biyolojik ve kişiye özel karakteristiklerden oluşan gelişimsel bir bütün olarak tanımlamıştır. Öğrenme stilleri, yeni bir bilginin öğrenilmesinde kolaylaştırıcı ve kişiye has yöntemlerin kullanılmasıdır. Kişisel farklılıklar öğrenme tercihlerindeki farklı eğilimleri ortaya çıkarır, eğer öğrenme ortamları bu bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenirse öğrenmenin niteliğinde artış yaşanır. Dunn ve Dunn'un modeli herkesin öğrenebilir olduğu ilkesini benimser, her bireyin farklı ve güçlü yanları olduğunu savunur, bu güçlü yanlar ve farklılıklar dikkate alınarak öğretim çevresi, kaynakları ve yaklaşımları düzenlenebilir böylece bireylerin başarısının artmasına destek olur (Koçak, 2007).

Dunn ve Dunn'un öğrenme stili modeline göre bir birey için ideal olan öğrenme ortamı ya da materyali, başka bir birey için uygun olmayabilir (Dunn ve Dunn, 1993). Öğretmenler, öğrenme stillerini, başarılı bir öğretim için en temel kriterlerden biri olarak kullanabilirler. Öğrenciler de kendi öğrenme stilleri konusunda farkındalık geliştirdiğinde, zor bir akademik görev karşısında öğrenme stilini kullanıp başarı elde eder (Dunn ve Griggs, 1995). Öğrenme stilleri kültürel özelliklere göre farklılık gösterebilir, farklı kültürel yapıdan gelen öğrencilerin, aynı eğitim ortamında dahi olsalar farklı öğrenme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir aynı zamanda doğum sırası, yaş, kültür, başarı, analitik düşünme süreci ya da global değişkenler de öğrenme tercihlerine etki eder (Otrar, 2006).Dunn ve Dunn (1993) öğrenenlerin bilişssel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme özelliklerini kaynak alarak öğrenme stilleri açısından her bireyin biricikliğini vurgulamaktadır. Dunn ve Dunn'un öğrenme stili modeli bilişsel kuramdan ve beyin yerleşim teorisinden faydalanarak oluşturulmuştur, bireylerin bilişsel süreçleri kapsamındaki seçimleri ile çevresel ve kişisel unsurlardan oluşan bir modeldir (Uysal, 2016). Model bireylerin içsel ve dışsal faktörlere bağlı seçimlerden oluşan; beş ana element ve 21 alt boyuttan oluşmaktadır (Güven ve Özerbaş, 2018; Ekici, 2001). Tablo-2.3' deki modele ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.2.3. **Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli**

Element	Alt Boyut	Özellikleri
Çevresel	Ses Tercihi	Sesli ya da sessiz bir çalışma ortamı tercihi. Öğrenirken arka plandan olan seslerin tercihidir.
	Işık Tercihi	Öğrenme ortamının aydınlatılma seviyesini ifade eder.
	Isı Tercihi	Öğrenme sırasında mekanın sıcak, ılık, soğuk gibi ısı seviyesine yönelik tercihlerdir.
	Düzen Tercihi	Öğrencinin öğrenme sırasında bulunduğu fiziksel mekanın düzeni ile ilgili eğilimleridir
Duygusal	Motivasyon Tercihi	Akademik başarı için güdülenme düzeyidir
	Sorumluluk Tercihi	Kişinin öğrenmeleriyle ilgili duyduğu sorumluluk düzeyidir.
	Azim Tercihi	Verilen görevleri yerine getirirken gösterdiği sabır ve kararlılık faktörünü ifade eder.
	Yapı Tercihi	Öğrencinin yapılandırılmış yönergeleri ya da kendi yolunu tercih etmesidir.
Sosyolojik	Tek Başına Olma Tercihi	Öğrenenin bireysel çalışma tercihini ifade eder.
	Eşle Olma Tercihi	Bir gurubun parçası olmak yerine tek bir arkadaşla çalışmayı ifade eder.
	Akranla/Grupla Çalışma Tercihi	Öğretimsel bir ödevi bir grup içerisinde etkileşim kurarak gerçekleştirme eğilimidir.
	Yetişkinle Olma Tercihi	Bir yetişkinin danışmanlığında çalışma tercihidir.
	Çeşitli Kişilerle Olma Tercihi	Öğrenme sırasında alışılmış kalıpların dışarısına çıkarak çeşitli görev ve bireylerle çalışmayı tercih etme isteğidir.
Fizyolojik	Algısal Tercihler	Görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme eğilimleridir.
	Alış Tercihi	Öğrenme etkinlikleri sırasında yemek ve içmek gibi beslenme tercihleridir.
	Zaman Tercihi	Öğrenmeye ilişkin günün belirli saatlerinde enerjik ve verimli olma durumudur.
	Hareketlilik Tercihi	Öğrenme sırasında hareketliliğe ihtiyaç duyma ile hareketsizlik arasında yapılan tercihlerdir.

Psikolojik	Bütün/Ayrıntı Tercihi	Öğrenme sırasında global düşünme biçimini mi yoksa analitik düşünme biçimini mi tercih ettiğine bağlı olarak gelişen öğrenme biçimidir.
	Beyin Yarıküre Tercihi	Beyin yarı küreleri ile ilgili bireyin sağ veya sol beyin işleme kanalının yatkınlığı ile ilişkilidir.
	Tepki-Düşünme Tercihi	Bireylerin düşünme temposuna bağlı olarak hızlı ya da yavaş karar verebilmesine yönelik farklılıklardır.

Not. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modelini açıklayan Tablo 2.3 Dunn ve Dunn (1992) ile Süral (2008) kaynağında sunulan bilgilere dayanmaktadır.

2.2.4.4. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc (1982a, 1982b) öğrenme stilini bireysel olarak farklılıklar taşıyan, kişisel yetenekler hakkında ipuçları veren ayırt edici ve gözlenebilir davranışlardan oluşan bilgiyi işleme sürecindeki yetenekleri olarak tanımlamıştır. Gregorc öğrenme stili modeli öğrenmenin bilişsel boyutuna odaklanan bir modeldir; bilginin alınması, işlenmesi, hafızaya aktarılması, kodlanması ve geri çağırılması biçimleri üzerinde yoğunlaşılmıştır. (Cornet, 1983; Ekici, 2003b). Düzenleme yeteneği, bilginin kalıcı bir şekilde zihne aktarılmasını, bilginin ilişkilendirilmesi yeteneği ise öğrenilmiş eski bilgilerle yeni bilgi arasında bağ kurarak öğrenilmesini sağlar (Şahin ve Ekici, 2012). Gregorc öğrenme stili modelinde bilginin enformasyonunda *algılama* ve *işlenme* olarak iki temel boyut tanımlanmıştır; *algılama* boyutunda bilginin alınmasına odaklanılmış, *işleme* boyutunda ise bilgiyle ilgili gerçekleşen zihinsel işlemler üzerinde durulmuştur (Otrar, 2006). Kişilerin bilgiyi algılama boyutunda, *somut algılayanlar* ve *soyut algılayanlar* olarak iki farklı değişken vardır. Bu değişkenler bipolar bir düzlem üzerinde süreklilik arz eden bir doğruda konumlandırılmıştır. Bilginin işlenmesi yeteneğine ilişkin boyutta ise *ardışık* ve *düzensiz* olarak belirlenen iki bileşen bulunmaktadır. Bilginin işlenmesi değişkenleri de bilgiyi algılama düzlemi ile çapraz olarak birleşen bir düzlemin iki kutbunda gösterilmiştir (Öztürk, 2021). Bu bileşenlerden yola çıkılarak; *somut ardışık*, *somut düzensiz*, *soyut ardışık* ve *soyut düzensiz* olmak üzere dört öğrenme stili tanımlanmıştır (1982a, 1982b).

Somut ardışık öğrenme stili baskın bireylerin beş duyu organıyla algılama becerileri gelişmiştir, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yatkındır, somut öğretim materyallerine

dokunarak öğrenmeyi severler, verilen yönerge ve direktiflere uyarlar, düzenli bir çalışma biçimleri vardır (Ekici, 2003b; Şimşek, 2007). Bilginin sistematik ve basitten kolaya, soyuttan somuta doğru bir yapıyla aktarılmasından hoşlanırlar, netliğe önem verirler, gerçekçi ve sabırlı bir bakış açısına sahiptirler (Güven, 2004; Otrar, 2006). Anahtar fikirleri analiz edebilme, bilginin ana hatlarına yönelik çıkarımlar yapma, kavram haritaları oluşturma, örnekler türetme, sınıflama ve anlamlandırma, örgütleme, yineleme gibi öğrenme stratejileri somut ardışık stili baskın bireyler için etkilidir (Çınarlı-Ergene,2019).Somut ardışık stili baskın bireyler öğretimi detaylandırarak anlatan ders kitaplarından, akış çizelgelerinden, dokunarak yapılan aktivitelerden ve diyagramlar gibi öğretim materyallerden faydalanırlar (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Simülasyonlar, laboratuvar yöntemi, arazi gezileri, detaylı soru çözümleri, grafikler, çizelgeler haritalar ve proje etkinlikleri öğrenmelerini kolaylaştıran öğretim yöntemleri arasındadır (Ekici, 2003a).

Somut düzensiz öğrenme stili baskın bireylerin en belirgin özelliklerinden biri yüksek problem çözme yetenekleri ve alternatifler üretebilmeleridir olmasıdır (Ekici, 2002). Kalıplaşmış ve rutinleşmiş işleri tercih etmezler, önceden yapılandırılmış metotları sevmezler, rehberliğine ihtiyaç duymazlar iç görülerini etkin kullanırlar (Otrar, 2006). Deneyim odaklı çalışmalara yönelirler, uygulamalı öğrenme faaliyetlerinden verim alırlar, üç boyutlu düşünme yetenekleri gelişmiştir, sezgisel bir bakış açısına sahiptirler ve değişime açıktırlar (Güven, 2004; Süral, 2006). Bireysel çalışmaları ya da küçük grup etkinliklerinde iş birlikçi öğrenme yöntemlerini tercih ederler (Ekici, 2003a; Güven, 2004).). Dijital oyunlar, simülasyonlar, takım çalışmaları, deneme yanılma aktiviteleri, gözlem gezileri soyut dağınık bireyler için etkili öğretim yöntemleridir (Ekici, 2003a).

Soyut ardışık öğrenme stili baskın bireyler öğrenme sürecinde ilk olarak kavramsal bir çerçeve oluştururlar ve düzenli olarak yeni edindikleri bilgileri bu yapı içerisine yerleştirirler ve bir bütüne ulaşırlar (Çınarlı-Ergene, 2019; Ekici, 2003b). Analitik ve mantıksal düşünme yapısına, hipotezler Önererek test etmeyi severler fakat uzun süreli çalışmalardan ve tekrarlardan hoşlanmazlar (Süral, 2006; Otrar, 2006). Fikirlere ve kavramlara değer veririler. Soyut ardışık stile sahip bireyler okuma materyalleri aracılığı ile öğrenmeyi severler, iyi yapılandırılmış klasik öğrenme ortamlarından ve bireysel araştırma yapmak gibi öğrenme etkinliklerinden keyif alırlar (Veznedaroğlu

ve Özgür, 2005). Not alma, özet çıkarma, anlamlandırma, örgütleme gibi öğrenme stratejilerini ve sentez yapma ana fikir çıkarma gibi yöntemleri kullanırlar (Ekici, 2002). Akılcı düşünme yetenekleri yüksektir (Güven, 2004). Çoklu öğretim materyalleri, bulmacalar, tartışmalar, uzun notlar, yazılı notlar, kavram haritaları gibi öğretim tekniklerinden verim alırlar (Ekici, 2003a).

Soyut düzensiz öğrenme stili baskın bireyler bilgileri daha düzensiz ve karmaşık bir biçimde algılarlar, kurallardan hoşlanmadıkları için algıladıkları yeni bilgileri kişisel olarak organize etmeyi tercih ederler, kendilerini rahatça ifade edebildikleri ve diğer bireylerle etkileşimde bulundukları öğretim ortamlarında etkin öğrenirler (Ekici, 2003a). Genellikle eleştiriye açık değildirler, ilişkilere ve duygulara odaklanırlar ve zaman zaman konsantrasyon sorunları yaşayabilirler (Otrar, 2006). Video içerikleri, örnek olay aktiviteleri, konuk konuşmacılar bu öğrenenler için etkili yöntemlerdendir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Tartışmalar, soru cevap tekniği, rol oynama, drama, şiir ve müzikle öğretim, sosyal yönlerini ortaya çıkaran grup etkinlikleri ve sunum yapma gibi öğretim yaklaşımlarını tercih ederler (Ekici, 2003a; Şimşek,2007).

2.2.4.5. McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli

Bernice McCarthy, 1980'li yıllarda beyin modları ve beyin yarım küreleri ile öğrenme ilişkisini temel alan 4MAT Öğrenme Stili Modeli üzerinde çalışmıştır (Durgut ve Güzel, 2020). Bilgiyi edinme ve işleme aşamaları üzerine şekillendirilmiş döngüsel ve etkileşimli dört farklı öğrenme stili tanımlanmıştır (Peker, Yalın ve Mirasyedioğlu, 2003). McCarthy altı yıl süren deneysel çalışmalar sonrasında Jung, Lawrance, Hunt, Kolb gibi öğrenme stili üzerinde çalışan araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla benzer yanları olan bir model geliştirmiştir (Karakış, 2006). McCarthy (1987), Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ve öğrenme stili modelini, sağ ve sol beyin yarım küreleri ile harmanlayarak; öğrenme sürecini niçin, ne nasıl ve ise sorularıyla sınıflandırmıştır. Dört ana öğrenme stili belirlemiştir.4MAT Sistemi, beynin baskın öğrenme tercihlerini esas alan ve öğretmenlerin ders içinde öğretim sürecini planlamalarına destek olan teknikleri de içeren, dört çeyrek ve sekiz adımlık etkileşimli bir döngüdür. Öğrenme tercihindeki işlemler; görerek, analitik, hissederek ve dinamik olarak dört kategoride

ele alınmıştır (McCarthy, 1990). McCarthy (2000), döngünün tamamının, döngüsel aşamaları oluşturan parçalardan daha önemi olduğunu vurgular.

McCarthy (1987), öğrenmeye ilişkin yetenekleri ve tercihleri; bilginin alınması aşamasında; somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma, bilginin işlenmesi aşamasında ise yansıtıcı gözlem ve aktif deneyimler şeklinde tanımlamıştır. 4MAT Modelinde öğrenme stillerini; birinci tip öğrenen (imgesel öğrenen), ikinci tip öğrenen (analitik öğrenen), üçüncü tip öğrenen (sağduyulu öğrenen) ve dördüncü tip öğrenen (dinamik öğrenen) olarak dört kategoriye ayırmıştır (McCarthy, 1987, 1990, 2000). Ayrıca McCarthy öğreticiler işin sekiz aşamalı *4MAT Ders Planı Döngüsü* geliştirmiştir, bu döngüsel yapıda öğretmenler, her aşamada yapılan etkinliklerle tüm öğrencileri kapsayan eğitsel stratejileri kullanarak, bireysel farklılıkları esas alan bir öğretim gerçekleştirebilirler (McCharty, 2000).

Birinci tip öğrenenler bilgiyi somut deneyimler yoluyla edinir ve yansıtarak işlerler (McCarthy, 1987, 1990, 2000). 4 Mat Modelinde, deneyimlerle bilginin bütünleştiği ilk çeyrektir (Peker ve Aydın,2003). Grup etkinlikleri ve ekip çalışmaları konusunda başarılıdırlar; deneyimleyerek elde ettikleri bilgileri konuşmayı, izlemeyi, dinlemeyi, fikirleri tartışmayı, beyin fırtınasını ve sessiz okuma yapmayı tercih ederek öğrenirler (McCarthy, 1997). İmgesel öğrenenler öğrendikleri yeni bilgilerin günlük yaşamda işe yararlılığını bilmek isterler (McCarthy, 1987; 2000). *İkinci tip öğrenenler* bilginin soyut kavramsallaştırma yoluyla edinildiği ve yansıtıcı gözlem ile işlendiği ikinci çeyrektedir (Peker ve Aydın, 2003). Gözlem yaptıkları yeni verileri kendi birikimleriyle bütünleştirip kuramsal bir yapı üretirler. Zihinsel farkındalıkları gelişmiştir, sistematik düşünme yaklaşımına sahiptirler, mantıksal analizler yaparak nesnel değerlendirmelere ulaşırlar (Demirkaya, Mutlu ve Uşak, 2003). Geleneksel sınıf öğretiminden hoşlanırlar, okulu ve öğretimi işlevsel bulurlar (McCarthy, 1990). Seminer çalışmalarından, bağımsız öğrenme olanaklarından, nesnel açıklamalardan, okuma ve fikir alışverişinde bulunma aktivitelerinden hoşlanırlar (McCarthy, 1997).

Üçüncü tip öğrenenler iyi bir problem çözme yeteneğine sahiptirler (McCarthy, 1987, 1990, 2000). Bilgilerin kullanışlılık ve pragmatik özelliğini öncelerler. Dokunsal öğrenme ve bilgiyi işleme yönleri gelişmiştir. Soyut kavramsallaştırma yoluyla bilgileri edinirken, aktif deneyimler yoluyla işlem yaparlar. Beceri odaklı ve stratejik bir düşünme tarzları vardır (McCarthy, 1987). Okulu gelişimlerine bir engel olarak

görürler, sistematik adımlarla ilerleme, problem çözme, dokunarak ya da inşa ederek deneyimleme, yarışmalarla ve gösteri yöntemiyle öğrenmeyi tercih ederler (McCarthy, 1997).

Dördüncü tip öğrenenler uygulamalar ile deneyimleri sentezleyerek öğrenirler diğer bir deyişle yaparak ve yaşayarak öğrenme ön plandadır (McCarthy, 1987, 1990, 2000). Bilgiyi somut deneyimler aracılığı ile edinip aktif yaşantılar yoluyla işlerler. Bu tip dinamik öğrenenlerin bireysel keşiflerine önem verilmelidir (McCarthy, 2000). Araştırma projelerinden, açık uçlu sorulardan, grup tartışmalarından, beyin fırtınası ve benzetişim gibi tekniklerden faydalanmak etkili öğrenme sürecine katkı sunmaktadır (McCarthy, 1987; 2000). Dinamik öğrenen öğrencilere çözüm yollarını araştırmaları için olanaklar sunmak, özgür iradeleri ile hareket edecek özerk öğrenme alanı yaratmak, enerjik ve hayal gücünü destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak ve yaşantısal öğrenmeyi cesaretlendirmek oldukça etkilidir (Mutlu, 2010). Keşif etkinlikleri, bağımsız çalışmalar, simülasyonlar, rol oynama ve oyun gibi yöntemler oldukça yararlıdır (Bengiç, 2008).

2.2.4.6. Honey ve Mumford'ın Öğrenme Stili Modeli

Peter Honey ve Alan Mumford, bilişsel yaklaşımlar ve öğrenme aktivitelerine yönelik tercihler ile öğrenme stil kavramını açıklamaktadır. Öğrencilerin kişisel bakış açısına ve öğrenme tercihlerine göre değişen baskın öğrenme eğilimleri vardır ve kişiler tarafından bu eğilimler bazen biri daha belirgin şekilde tercih edilse de, bir kişide birkaç farklı eğilime yönelik güçlü tercihler görülebilir (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011). Honey ve Mumford'un öğrenme stiline yönelik geliştirdiği model Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsünden dayanak almaktadır (Cassidy, 2004). Honey ve Mumford (1992) öğrenme eğilimlerini dört ana kategoride toplamıştır, bunlar; *eylemci-aktivist, yansıtıcı-reflektör, teorist-kuramcı* ve *yararcı-pragmatist* olarak isimlendirilmiştir (Mumford, 1995).*Eylemci-Aktivistler* toplumsal bir çevre içerisinde yer almayı ve ilgi odağında kalmayı severler, farklı ve yeni deneyimlere açıktırlar, heyecanlı, cesaretli ve açık fikirli bir kişilik yapıları vardır.Tecrübe ve yaşantılardan destek alarak öğrenmeye eğilimleri vardır, kuralları ve otoritenin direktifleriyle hareket etmeyi sevmezler (Balbal, 2016). Uzun yazılardan, işitsel açıklamalardan,

okuma ve düşünme yoluyla yapılan öğrenme aktivitelerinden verim alamazlar (Karakış, 2006).

Yansıtıcı-Reflektörler yaşantıları üzerinde düşünerek bilgi toplar ve bu bilgiler arasında bağlantılar geliştirerek analizler yaparlar. Konuşmaya karşı dinlemeyi tercih ederler, farklı fikirleri önemserler ve hoşgörülü olmak belirgin karakteristiklerindendir (Balbal, 2016). Düşünmek için fırsat verildiğinde daha iyi öğrenirler, sessiz ve gözlemci bir yapıları vardır (Güven, 2004). Dikkatlidirler, risk almaktan hoşlanmazlar (Orkun ve Bayırlı, 2019).

Teorist-Kuramcılar olguları mantıksal olarak değerlendirmeyi, analiz etmeyi, düşünmeyi ve çıkarımlar yapmayı severler. Olaylara objektif yaklaşımlar sergilerler. Araştırmalar yapmaktan, düşünme eylemi gerçekleştirmekten, incelemeler ve kuramsal değerlendirmelerden verim alırlar. Ayrıntıcı ve yapılan işin iyi olması yönünde hassasiyete sahiptirler (Balbal, 2016). Olguları mantıklı ve tarafsız ele alırlar. Fikirler ve durumlar arasındaki ilişkileri sistematik bir şekilde düşünüp değerlendirirler (Karakış, 2006). Gözlem yoluyla elde ettiği bilgileri mantıksal bir modele entegre etme çabası içindedirler (Shaw ve Marlow, 1999).

Yararcı-Pragmatistler öğrendikleri ile yaşamlarında yaptıkları arasında net bir ilişki kurma gereksinimi hissederler. Yeni kavramların ya da bilgilerin pratikte işe yararlığını değerlendirmek için denemeler yapma şansına sahip olmayı isterler. Konu ile yapılan iş arasında belirgin bir ilişki olduğunda etkili bir şekilde öğrenirler. Bu kapsamda rol oynama, deneyler, örnek modeller gibi öğrenme yöntemlerinden yararlanırlar. Öğrenme sırasında net bir yönergeye sahip olmadıklarında veya dönüt almadıklarında başarısız olurlar (Karakış, 2006). Uzayan tartışmalardan ve derin düşünmekten kaçınırlar (Orkun ve Bayırlı, 2019).

2.2.4.7. Felder ve Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Richard Felder ve Linda Silverman öğrenciler arasındaki öğrenme eğilimlerine yönelik farklılıkları tespit etmek ve gereksinimlerine cevap veren öğretimsel yaklaşımları belirlemek amacıyla öğrenme stilleri üzerine çalışmalar yapmıştır (Çardak, 2012). Felder ve Silverman (1988), öğrenme stillerini kişilerin bilgiyi alma,

aklında tutma ve işleme aşamalarındaki karakteristik güçlükleri ve tercihleri olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmacılara göre öğrenme süreci iki basamakla gelişir; bu basamakların ilki *bilgiyi alma* ikincisi de *bilginin işlenmesi* aşamalarıdır. İlk adımda bilgi duyu organları yoluyla dışarıdan gelir ve içsel gözlem aracılığıyla iç kaynaklarla edinilir. İkinci adımda bilgi işlenirken gerçekleşen süreçleri içerir. Felder ve Silverman (1988) öğrenme stillerini 5 boyutlu bir modelle açıklamıştır, bunlar; algılama, bilginin alınması, düzenleme, işlem ve bilgiyi anlamlandırma boyutlarıdır. *Algılama boyutu* öğrencilerin hangi tür bilgiyi almayı tercih ettiklerine göre ikiye ayrılır, bunlar; hissederek (dışsal kaynaklı) ve sezerek (içsel kaynaklı). İkinci boyut olan *bilginin alınması boyutunda* öğrencilerin duyusal olarak hangi kaynakla bilginin alındığına göre ikiye ayrılır, bunlar; görsel ve işitsel kaynaklardır. Bir diğer boyut olan *düzenleme boyutunda* öğrencilerin bilginin örgütlenmesi aşamasında hangi düzenlemeyi kullandığına göre ikiye ayrılırlar, bunlar; tüme varımsal ve tümden gelimsel düzenlemelerdir. *İşlem boyutunda* ise öğrencilerin bilgiyi işleme aşamasında hangi yolu tercih ettiğine göre ikiye ayrılır, bunlar; etkin ve yansıtıcıdır. Son boyut olan *bilgiyi anlamlandırma boyutunda* öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmada izlediği tercihe göre ikiye ayrılır, bunlar; ardışık ve bütünsel anlamlandırmalardır. Felder ve Silverman tanımladığı bu 5 boyutlu öğrenme stili modelinden bilginin örgütlenmesi boyutunu çıkarmış ve bilginin alınması boyutunun alt kategorileri olan görsel ve işitsel öğrenme stilini, görsel ve sözel olarak değiştirmiştir (Atman, 2009).

2.2.4.8. Jung Kişilik Tipleri Modeli ve Myers-Briggs Tip Sınıflaması

Öğrenme stili konusunda yapılan birçok çalışma için Carl Jung tarafından geliştirilen *Kişilik Tipleri Kuramı* önemli dayanaklar sunmaktadır (Ekici, 2003b). Bunun ana nedeni öğrenme stillerinde bireysel farklılıkların önemi ile Jung'ın kişlilik tipleri konusunda yaptığı sınıflama arasında benzer bir bakış açısı bulunmaktadır. Jung (1971) kişilik tipleri sınıflamasında iki farklı insan tipi ele alınmıştır bu insan tipleri; *içedönük* ve *dışadönük* tipler olarak ifade edilmiştir. *İçedönük* bireyler dış dünyaya karşı kendini soyutlayan daha içe yönelmiş bireylerdir. *Dışadönük* bireyler ise dış dünyaya ve çevreden gelen uyaranlara daha açık bir yapı sergilerler. Her bireyde bu iki kişilik eğiliminin de var olduğu fakat birinin daha etkili bir biçimde gözlendiği

bilinmektedir (Güney, 2019). Jung daha sonra kişiliğin temel özellikleri ve duyuşsal nitelikleri içeren iki kutuplu dört kümeli bir sınıflama yapmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Bu sınıflama Tablo2.4 'te gösterildiği gibidir.

Tablo 2.2.4. Jung'ın Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellik Sınıflaması

Duyuşsal Özellik	**Kişilik Tipi**	
Dikkati Odaklama	Dışadönük	İçedönük
	Şeylerin ve diğer insanların dış dünyasına dönüklük.	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük.
Dış Dünyayı Ele Alma	Yargılayan	Algılayan
	Yaşamı planlı ve düzenli, sürprizsiz bir biçimde yaşamayı tercih ederler.	Hata yapmak istemezler, esnek ve kendiliğinden olmayı tercih ederler.
Bilgi Edinme	Algısal	Sezgisel
	Duyular yoluyla algılamaya, olgulara, detaylara ve nesnel olaylara dönüklük	Olasılıklara, hayal gücüne, anlama ve şeyleri bir bütüncül açıdan görmeye dönüklük.
Karar Verme	Düşünen	Hisseden
	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapabilmeye dönüklük.	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

Not. Jung'ın temel kişilik ve duyuşsal özellik sınıflamasını gösteren Tablo 2.4 Veznedaroğlu ve Özgür (2005) ile Akdeniz (2016) kaynaklarında sunulan bilgilere dayanmaktadır**.**

Carl Jung (1971) tarafından geliştirilen sınıflama, Isabelle Myers ve Katherine Briggs tarafından kişilerin tercihlerinin önceliğini sınıflandıran, pratik kullanım amaçlı psikometrik bir değerlendirme aracı olan Myers–Briggs Tip Belirleyicisi Ölçeğine (Myers-Briggs Type Indicator; MBTI) dönüştürülmüştür (Myers, 1962; Myers ve McCaulley, 1985) ve MBTI farklı kişilik tercihleri belirlenmek amaçlı kullanılmaktadır (Güneş ve Gökçek, 2012). MBTI'de kişilik yapısını belirten dört ana kategori belirlenmiştir, her kategori için birbirinin tersi kabul edilen iki uçlu seçenekler tanımlanmıştır (Akdeniz, 2016; Şeker, 2015). Jung'ın Kişilik Tipleri olarak belirlendiği dört yapının oluşturduğu sekiz farklı özellik, Myers ve Briggs tarafından

on altı farklı psikolojik kategoride gruplandırılmıştır. MBTI tipoloji kuramı ile ilgili yapılan en kapsamlı ve en güncel envanter olma özelliği taşımaktadır (Akdeniz, 2016). MBTI dışadönük, içedönük, duygusal, sezgisel, düşünen, duygusal, algılayan ve yargılayan olarak sekiz farklı stil bulunmaktadır (bkz. Tablo 2.5). Bu kişisel ve duyuşsal eğilimlerden oluşan öğrenme stillerinden biri kişide çok baskın, bir diğeri yardımcı rolünde, üçüncüsü daha az enerji sarf ettiren fonksiyon ve dördüncüsü ise kişide bulunan en alt fonksiyon olarak çapraz eşleşmektedir (Kabadayı, 2004).

Tablo 2.2.5. MBTI Kişilik Profilleri

	İçedönükler(Ç)		Dışadönükler(Ş)		
Düşünen(Ü)	**ÇUÜA**	**ÇUÜY**	**ŞUÜA**	**ŞUÜY**	Duyusal(U)
	ÇSÜA	**ÇSÜY**	**ŞSÜA**	**ŞSÜY**	Sezgisel(S)
Duygusal(D)	**ÇUDA**	**ÇUDY**	**ŞUDA**	**ŞUDY**	Duyusal(U)
	ÇSDA	**ÇSDY**	**ŞSDA**	**ŞSDY**	Sezgisel(S)
	Algılayıcı(A)	Yargılayıcı(Y)	Algılayıcı(A)	Yargılayıcı(Y)	

3. YÖNTEM

Bu bölümde beş alt başlıktan oluşmaktadır, bunlar; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizidir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sınıf iklimi algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu betimlemek amacıyla kullanılan bu yaklaşımda bir durum kendi özgün koşulları çerçevesinde var olduğu şekliyle tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinde ise değişkenlerin bir arada değişimine ilişkin bir veri seti elde edilmektedir (Karasar,2011). Bu araştırmada Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ) ve Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE) kullanılmış ve bu ölçekler aracılığı ile yapılan tarama sonucunda elde edilen veriler ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğrenme stilleri incelenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Mevcut çalışmanın hedef evrenini Batı Karadeniz Bölgesi'nde, ulaşılabilir evrenini ise Çankırı ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim gören tüm yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Çankırı ili merkez ilçesindeki devlet okulunda öğrencim gören toplam 352 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini belirlemek amacıyla evrende bulunan okullar arasından küme örnekleme yöntemiyle okullar seçilmiştir, bu okullarda bulunan ve çalışmaya katılan 7. Sınıf öğrencileriyse basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Küme örnekleme yönteminde grupların seçilimi yapılırken basit seçkisiz örneklemedeyse bütün bireyler eşit seçilim ihtimaline sahiptir (Büyüköztürk ve diğerleri 2017).

Mevcut çalışmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 3.1.7'de sunulmuştur. Çalışmaya toplam 353 öğrenci katılmıştır; bu öğrencilerin %50.7'si erkek, %49.3'ü

kızdır. Kardeş sayısına göre öğrencilerin azalan yüzde dağılımı şu şekildedir; 1 kardeş %48.4, 2 kardeş %31.4, 3 üzeri %13.9 ve kardeşi olmayan %6.2. Öğrencilerin %31.2'sinin annesi çalışırken, %90.4'ünün babası çalışmaktadır. Anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin yüzdelik dağılımı azalan şekilde şöyle sıralanmaktadır; lise %31.4, lisans %27.5, ortaokul %23.2, ilkokul %12.5 ve lisansüstü %5.4 olarak elde edilmiştir. Baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin yüzdelik dağılımı ise yine azalan şekilde şöyle sıralanmaktadır. Lise %36.3, lisans %28.6, ortaokul %13.9, lisansüstü %13.9 ve ilkokul %7.9. Öğrencilerin olanaklarına göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %86.4'ünde çalışma odasının olduğu, %92.9'unun internete bağlanmak için cihaz (tablet, bilgisayar, vs.) olduğu ve %91.8'inin sürekli interneti olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	**Grup**	**Frekans(f)**	**Yüzde(%)**
Cinsiyet	Kız	174	49.3
	Erkek	179	50.7
Kardeş Sayısı	Yok	22	6.2
	1	171	48.4
	2	111	31.4
	3 ve üzeri	49	13.9
Anne Çalışma	Çalışıyor	110	31.2
	Çalışmıyor	243	68.8
Baba Çalışma	Çalışıyor	319	90.4
	Çalışmıyor	34	9.6
Anne Eğitim	İlkokul	44	12.5
	Ortaokul	82	23.2
	Lise	111	31.4
	Lisans	97	27.5
	Lisansüstü	19	5.4
Baba Eğitim	İlkokul	28	7.9
	Ortaokul	49	13.9
	Lise	128	36.3
	Lisans	101	28.6
	Lisansüstü	47	13.3
Çalışma odası var mı?	Evet	305	86.4
	Hayır	48	13.6
İnternete bağlanan cihaz var mı?	Evet	328	92.9
	Hayır	25	7.1
Sürekli internet var mı?	Evet	324	91.8
	Hayır	29	8,2

Öğrencilerin ders başarıları ve sınıf mevcuduna göre betimsel istatistikleri Tablo 3.2.'de verilmiştir. Katılımcıların not dağılımları incelendiğinde Türkçe dersi başarı notlarının 12-100, Matematik dersi başarı notlarının 15-100, Fen Bilgisi dersi başarı notlarının 25-100 ve İngilizce dersi başarı notlarının 10-100 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin eğitim aldıkları sınıf mevcudu ise 22-34 kişi arasında olup ortalama 31.7 öğrenci olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.2. Başarı Notu ve Sınıf Mevcudu İstatistik Tablosu

Değişkenler	**Min**	**Mak**	$\bar{x}$	**ss**
Türkçe Ders Notu	12	100	80.31	16.33
Matematik Ders Notu	15	100	70.96	21.77
Fen Bilgisi Ders Notu	25	100	78.89	17.43
İngilizce Ders Notu	10	100	79.98	19.11
Sınıf Mevcudu	22	34	31.73	3.46

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Mevcut çalışmanın verilerinin 2021-2022 eğitim öğretim yılı II. (bahar) döneminde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde velilerin ve öğrencilerin onamları alınmış ayrıca gizlilik ve etik konularla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Uygulama öncesinde öğrencilerin çalışmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş ve veri toplama formunda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermeleri istenmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama formu (bkz. Ek 1) *Kişisel Bilgi Formu, Sınıf İklimi Ölçeğinden (SİÖ)* ve *Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE)* oluşmaktadır. Veri toplama formunun hazırlık aşamasından ilgili araştırmacılarla e-mail ile yazışarak SİÖ ve GRÖnSE'nin kullanım izinleri alınmıştır (bkz. Ek 2). Ardından oluşturulan veri toplama formunun uygulaması için etik kurul izinleri alınmıştır (bkz. Ek 3). Veri toplama formunun ilk bölümü katılımcıların demografik

bilgileri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stilleri ve sınıf iklimi algıları hakkında veri elde etmeye yönelik uygulanan SİÖ ve GRÖnSE'ye yer verilmiştir. Bu bölümde kullanılan veri toplama araçlarının başında öğrencilere ölçekleri nasıl dolduracaklarına ilişkin yönergeler sunulmuştur.

3.4. 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgileri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. 14 soruluk bu formla öğrencilere cinsiyetleri, yaşları, akademik başarıları, anne/baba çalışma durumları, anne/baba eğitim durumları, çalışma odalarının olup/olmaması, internet olanakları, internet bağlantısı ve sınıftaki öğrenci sayısı hakkında bilgi alınması hedeflenmiştir.

3.4.2. Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ)

Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ) Rudolph H. Moos'un psikososyal çevreleri karakterize eden üç kategorili yapıya dayanmaktadır (Moos, 1974). Bu kategoriler; ilişkiler, kişisel gelişim ve sistem onarım ve değişimi kategorileridir. İlk kategori çevreyle kurulan kişisel ilişkilerin doğası ve yoğunluğunu, ikinci kategori bireylerin kendini geliştirmesi ve üçüncü kategoriyse çevrenin kontrol ve değişimi sağlamak için ne denli düzenli ve beklenti yönünden net olduğunu temsil etmektedir. SÖİ ölçeğinin geliştirilmesi ise Edison J. Trickett ve Rudolph H. Moos tarafından bu üç kategorilere uygun sınıf iklimine yönelik sorular yazılarak sağlanmıştır (Moos ve Trickett,1974; Trickett ve Moos, 1973). Öğrencilerin psikososyal açıdan sınıf çevresine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen bu ölçek ile, eğitim çıktıları ile çevre arasındaki ilişkilere odaklanmak, eğitim inovasyonunu değerlendirebilmek ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme ortamına yönelik gelişmeler konusunda öğrencilere rehberlik edebilme kapasitelerini arttırmak amaçlanmıştır (Fraser, 1998). Tablo 3.6'da da gösterildiği üzere SİÖ'nün en son halinde üç ana kategoride dokuz alt boyut ve her alt boyutu temsil eden 10 madde bulunmaktadır (Gezer, 2016). Ölçeğe ilişkin alt boyutlar; arkadaşlık ilişkileri, katılım, öğretmen desteği, görev yönelimi, rekabet, düzen ve organizasyon, kuralların netliği, öğretmen kontrolü ve yenilik-

yaratıcılık olmak üzere toplam dokuz boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 90 madde yer almakta ve her boyutu temsil eden on madde bulunmaktadır. SİÖ maddelerinin iç tutarlılık hesaplamaları için yapılan analizler Cronbach alfa değerlerinin .67 ile .86 arasında değiştiğini göstermiştir (Moos ve Trickett,1974).

Tablo 3.3. SİÖ Kategoriler ve Alt Boyutları

Kategoriler	**Alt Boyutlar**
A-İlişkiler	1-Arkadaşlık İlişkileri 2-Katılım 3-Öğretmen Desteği
B-Kişisel Gelişim ve Uyum	4-Görev Yönelimi 5-Rekabet
C-Sistemin Onarılması	6-Düzen ve Organizasyon 7-Kuralların Netliği 8-Öğretmen Kontrolü 9-Yenilik-Yaratıcılık

Not. SİÖ kategoriler ve alt boyutlarını gösteren Tablo 3.3 Gezer (2016) kaynağında sunulan bilgilere dayanmaktadır.

SİÖ uygulaması sonucunda elde edilen veriler sınıfın sosyal iklim yapısını analiz etmeye destek olur; öğrencilere rehberlik etmek, kıyaslamakla sınıfı geliştirmek gibi planlama ve değerlendirme çalışmalarının gerçekleşmesine katkı sunar. SİÖ özellikle ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin sınıf iklimi algılarını belirlemek için uygun bir ölçme aracıdır (Sağlam, 2006). Fraser (1983) tarafından SİÖ'nün kısa formu oluşturulmuştur. Bu formda 6 alt boyut ve her alt boyutu içeren 24 madde bulunmaktadır. SİÖ'nün bu formunda yer alan bu alt boyutlar şöyledir; *katılım, öğretmen desteği, görev yönelimi, düzen ve organizasyon, ilişki ve kuralların açıklığı*. SİÖ farklı ülkelerde birçok farklı dile çevrilip kültüre uyarlanmıştır, Türkçe'ye ceviri ve adaptasyon çalışmaları ilk defa Tüter (1989) tarafından yapılmıştır. Daha sonra SİÖ'nün kısa formunun ise Türkçeye uyarlama çalışmaları Gezer (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin cevapları 5'li Likert derecelendirme (1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) yapısına göre hazırlanmıştır. SÖİ'nin yeni versiyonunda bütün alt boyutlarına ait 4'er madde bulunmaktadır (bkz. Tablo 3.4). Böylelikle her alt boyut için elde edilebilecek en düşük puan 4 iken en yüksek puan 20'dir. Alt boyutlara ait puanlar yükseldikçe sınıf iklimine ilişkin olumlu algılarının yükseldiği kabul edilmektedir. Ölçekten toplam bir puan hesaplanmamakta yalnızca alt boyutlara ait puanlar değerlendirilmektedir.

(Gezer, 2016). SİÖ'nün Türkçeye uyarlanmış yeni versiyonunun model yapısını test etmek için yapılan DFA bulgulara bakıldığında alt boyutlarının faktör yüklerinin .40 ile .75 arasında değiştiği tespit edilmiş, uyum indekslerinin ise kabul edilebilir aralıkta (χ^2 /sd = .2.66, NFI = .90, CFI = .94, NNFI = .93, IFI = .94, RMSEA = .66, SRMR = .63, PNFI = .78, PGF = .69) olduğu tespit görülmüştür, bu durumda ölçeğe ait 6 boyutlu ölçek yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçek alt boyutları için belirlenen iç tutarlılık katsayıları, *katılım* alt boyutu için .67, *ilişkiler* alt boyutu için .73, *öğretmen desteği* alt boyutu için .64, *görev yönelimi* alt boyutu için .55, *düzen ve organizasyon* alt boyutu için .66 ve *kuralların açıklığı* alt boyutu için .58 olarak tespit edilmiştir. Böylece ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayılarının da kabul edilebilir ölçülerde olduğu belirlenmiştir (Gezer, 2016).

Tablo 3.4. SİÖ Alt Boyutlara Ait Madde Numaraları

Alt Boyut	**Madde Numaraları**
Katılım	1, 7*, 13*, 19
İlişkiler	2, 8*, 14, 20
Öğretmen desteği	3*, 9, 15, 21
Görev yönelimi	4*, 10, 16*, 22*
Düzen ve Organizasyon	5, 11, 17*, 23*
Kuralların Açıklığı	6, 12*, 18, 24

* Ters Puanlanan Maddeler

Not. SİÖ alt boyutlara ait madde numaralarını gösteren Tablo 3.7 Gezer (2016) kaynağında sunulan bilgilere dayanmaktadır.

Mevcut çalışmada kullanılan SİÖ'nün yapı geçerliliklerini analiz etmek için uygulanan DFA sonuçları ölçeğin tüm faktör yüklerinin istatiksel olarak anlamlı ($p<.05$) olduğunu göstermiştir ve faktör yükleri .19 ve .90 aralığında elde edilmiştir. Buna göre mevcut çalışmada kullanılan SİÖ'de faktör yükleri açısından herhangi bir sorun bulunmamaktadır. Ayrıca bu çalışmada SİÖ'ye ait elde edilen verilerin DFA ilişkin bulguları Tablo 3.5'de sunulmuştur. Bu değerlere göre modelin ki-kare ve serbestlik derecesi oranı uyum değerleri mükemmel uyuma sahiptir ve diğer uyum indeksleri de iyi uyum göstermektedir. Sonuçlar SİÖ'ye ait modelin bu çalışmadan elde edilen veriler için de doğrulandığını göstermiştir.

Tablo 3.5. SİÖ'ye Ait Model Veri Uyumları

Ölçek İsmi	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	NFI	IFI	SRMR
SİÖ	635.1	237	2.67	0.071	.90	.90	.90	.90	0.073

Mevcut çalışmadan elde edilen veriler ile SİÖ'nün iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.6'da sunulmuştur. Buna göre, *katılım* alt boyutu için .61, *ilişkiler* alt boyutu için .62, *öğretmen desteği* alt boyutu için .60, *görev yönelimi* alt boyutu için .59, *düzen ve organizasyon* alt boyutu için .57 ve *kuralların açıklığı* alt ölçeği için .68 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.6. SİÖ İç Tutarlılık Tablosu

Alt Boyut	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Katılım	.61	4
İlişki	.62	4
Öğretmen Destekği	.60	4
Görev Yönelimi	.59	4
Düzen ve Organizasyon	.57	4
Kuralların Açıklığı	.68	4

3.4.3. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE)

Anthony F. Grasha ve Sheryl Wetter Riechmann tarafından 1974 yılında geliştirilen ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarına yönelik öğrenme eğilimlerini ölçen Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri (GRÖnSE) 60 maddeden oluşmaktadır (Riechmann ve Grasha, 1974). Envanterde 6 alt boyut bulunmaktadır, bunlar; kaçınan, katılımcı, bağımsız, işbirlikçi, rekabetçi ve bağımlı öğrenme stillerini temsil etmektedir. Her alt boyuta ait 10 madde yer almaktadır (bkz. Tablo 3.7) ve cevaplar 5'li Likert (1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) tipinde hazırlanmıştır.

Tablo 3.7. GRÖnSE Alt Boyutları Madde Numaraları

Alt Boyut	Madde Numaraları
Bağımsız	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 55
Kaçınan	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 56
İşbirlikçi	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 57

Bağımlı	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58
Rekabetçi	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53, 59
Katılımcı	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60

Not. GRÖnSE alt boyutları madde numaraları gösteren Tablo 3.7 Kılıç (2011) ve Rüzgar (2014) kaynaklarında sunulan bilgilere dayanmaktadır.

GRÖnSE'nin Türkçe'ye uyarlaması Kılıç (2011) tarafından yapılmıştır. Uyarlama sürecinde, ilk olarak envanterin orijinal formu Türkçeye çevrilmiş ve ardından Türkçe' ye çevrilen çeviri formu envanterin geliştirildiği orijinal diline tekrar çevrilmiştir. Çeviriler sırasında Türkçe ve İngilizce dillerine hakim kişiler görev almıştır. Çeviri aşamasından sonra GRÖnSE için güvenirlik ve geçerlilik analizi yapılmıştır. Envanterin güvenirliğini test etmek için test tekrar test ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri şu şekildedir; bağımlı öğrenme stili için .91, kaçınan öğrenme stili için .87 , işbirlikçi öğrenme stili için .90 , bağımsız öğrenme stili için .88, rekabetçi öğrenme stili için .89 ve katılımcı öğrenme stili için .89'dur. Pilot uygulama sonucunda envanterin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir, ayrıca test-tekrar test ile elde edilen değer ise .91'dir. Böylelikle yapılan analizler doğrultusunda GRÖnSE'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Kılıç (2011) tarafından ölçme aracının görünüş geçerliliği ve Türkçe dil eşdeğerliliği ile ilgili uzman desteği alınarak gerekli düzenlemeler yapılarak biçim ve dil uygunluğu sağlanmıştır. Pilot uygulama için hazırlanan envantere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi soncunda toplam varyans değerinin 32,81 olduğu ve madde yük değerlerinin .31 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterde yer alan 60 madde ve bu maddelerin 6 alt boyutu kesinleştirilmiştir. Envanterden herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamış ve faktör analizi sonuçlandırılmıştır. Böylelikle GRÖnSE'nin geçerliliği kanıtlanmıştır.

Mevcut çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda GRÖnSE'nin 6 faktörlü yapısını test etmek ve doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. GRÖnSE içinde tüm faktör yükleri istatiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$) ve faktör yükleri .34 ve .74 aralığında elde edilmiştir. Buna göre mevcut çalışmada kullanılan envanterde faktör yükleri açısından herhangi bir sorun bulunmamaktadır. Ayrıca test edilen DFA modeline ilişkin bulgular Tablo 3.8'de sunulmuştur. Bu değerlere göre modelin ki-kare ve serbestlik derecesi oranı uyum değerleri mükemmel uyuma sahiptir ve diğer uyum indeksleri de iyi uyum göstermektedir. Ayrıca zayıf uyum indeksi

gösteren bir uyum indeksi elde edilmemiştir, dolayısıyla modifikasyon ile model veri uyumlarını iyileştirme yöntemi kullanılmamıştır. Sonuçlar GRÖnSE'ye ait modelin bu çalışmadan elde edilen veriler için de doğrulandığını göstermiştir.

Tablo 3.8. GRÖnSE Model Veri Uyumları

Ölçek İsmi	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	NFI	IFI	SRMR
GRÖnSE	3530.61	1695	2.09	0.055	.92	.91	.92	.92	0.074

GRÖnSE'nin mevcut çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.9'da sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre bağımsız öğrenme stili alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .60, kaçınan öğrenme stili için .67, işbirlikçi öğrenme stili için .76, bağımlı öğrenme stili için .53, rekabetçi öğrenme stili için .75 ve katılımcı öğrenme stili için ise .73 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göstermektedir ki GRÖnSE mevcut çalışmada kullanmak için güvenilir bir ölçme aracıdır.

***Tablo 3.9.* GRÖnSE İç Tutarlılık Tablosu**

Alt Boyut	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Bağımsız	.60	10
Kaçınan	.67	10
İşbirlikçi	.76	10
Bağımlı	.53	10
Rekabet	.75	10
Katılımcı	.73	10

3.5. VERİ ANALİZİ

Mevcut çalışmada kullanılan GRÖnSE ve SİÖ'nün faktör yapılarını test etmek ve doğrulamak için Lisrel 8.80 paket program ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da faktör yüklerinin t değeri incelenir ve kritik t değeri olan 1.96 değeri ile karşılaştırılır. Faktör yükleri kritik değerden büyük ya da negatifinden küçük ise istatiksel olarak anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca DFA model veri uyumu doğrulanmak istenen modeller için bilgi sunan istatistik sonuçlarına erişilmesini ve yorumlanmasını sağlar (Schumacker ve Lomax, 1996). Bu araştırmada kullanılan başlıca uyumluluk indeksleri X^2/sd ki-kare serbestlik derecesi

oranı, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation- Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü), CFI (Comparative Fit Index - Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), GFI (Goodness of Fit Index- İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit Index- Normlaştırılmış Uyum İndeksi), IFI (Incremental Fit İndex - Artan Uyum İndeksi) ve SRMR (Standardized RMR-Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması) uyum indeksleridir (bkz tablo X). Ki-karenin serbestlik derecesi ile oran 3'ten küçük olması mükemmel uyum, 3-5 aralığında ise iyi uyumu gösterir (Kline, 2011). RMSEA değeri 0.05'ten küçük ise mükemmel uyum, 0.05-0.08 arasındaysa iyi uyumu gösterir (Hoe, 2008; Schmacker ve Lomax, 1996).

Tablo 3.10. **Model Veri Uyum Kriterleri**

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü
X^2/sd	0-3	3-5
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95
GFI	.95 ≤ NNFI ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI ≤ .95
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95
IFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .95
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .08

Not. Model veri uyum kriterlerini gösteren Tablo 3.10 Schmacker ve Lomax (1996) kaynağında sunulan bilgilere dayanmaktadır.

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılan bir diğer paket program ise SPSS 22 istatistik programıdır. Bu program aracılığıyla GRÖnSE ve SİÖ'nün iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, ölçeklerin güvenilirliği test edilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları şu şekilde değerlendirilmiştir; Cronbach Alpha katsayısı .40'tan düşükse ölçek güvenilir değildir; .40 ve .60 arasındaysa değerler düşük düzey güvenilirlik seviyesini göstermektedir, .60 ve .80 arasındaki değerler orta düzey güvenilirlik seviyesini belirtmektedir ve .80'den büyük değerlerse yüksek düzeyde güvenilirlik seviyesini işaret etmektedir (Kalaycı, 2010).

Mevcut çalışmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik testlerinin ardından SPSS 22 programı ile yapılan veri analizinde ilk olarak demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı ile sürekli olan değişkenlere göre tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Ölçek puanlarına göre de betimleyici istatistiklere yer verilmiş olup ölçek puanlarının normalliğinde basıklık ile çarpıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerler ±2 arasında ise sürekli olan puanlar normal dağılmaktadır (George ve

Mallery, 2010). Tüm ölçek puanları normal dağılımda elde edildiği için kullanılan istatiksel yöntemlerde parametrik olan yöntemler kullanılmıştır. İki gruba göre ölçek puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi analiz yöntemi kullanılırken grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. ANOVA sonucunda fark çıkan bulgular için farkın hangi gruplar arasında olduğu ise çoklu karşılaştırma yöntemleri olarak bilinen yöntemlerden biri olan LSD (Least Significant Difference-En Küçük Anlamlı Fark) testleriyle ile karşılaştırılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki için ise Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. İstatiksel analizlerde %95 güven aralığı ya da $p<.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirme yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde mevcut araştırmada elde edilen verilere ait betimsel istatistikler ile korelasyon ve karşılaştırma analizlerine ait bulgular yer almaktadır.

4.1. BETİMSEL İSTATİSTİKLER

Bu bölümde Sınıf İklimi Ölçeği (SİÖ) ve Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanterine (GRÖnSE) yönelik bulgular en küçük değer (Min.), en büyük değer (Mak.), ortama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss), çarpıklık (Çarp.) ve basıklık (Bask.) değerlerine göre analiz edilmiştir.

4.1.1. Sınıf İklimi Algısına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınıf iklimi algısına yönelik bulgular SİÖ alt boyutlarına ilişkin puanlar maddelerin toplanmasıyla elde edilmiş ve bu değerlere ait betimsel istatistik bulguları Tablo 4.1 de sunulmuştur. SİÖ'nün ortalaması en yüksek olan alt boyutu *kuralların açıklığı* alt boyutudur ($\bar{x}$=15.63, *ss* =3.00) en düşük ise *düzen ve organizasyon* alt boyutudur ($\bar{x}$=10.42, *ss*=2.94) olarak elde edilmiştir. Bütün alt boyutlar için çarpıklık ve basıklık değerleri ±2.00 arasında olduğundan puan dağılımları normaldir.

Tablo 4.1. **SİÖ Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu**

Sınıf İklimi	Min	Mak	$\bar{x}$	ss	Çarp.	Bask.
Katılım	4.00	19.00	11.17	2.74	-.21	.17
İlişki	4.00	20.00	14.00	3.25	-.40	-.16
Öğretmen Desteği	4.00	20.00	14.42	3.06	-.56	.40
Görev Yönelimi	5.00	19.00	13.28	2.68	-.49	-.19
Düzen ve Organizasyon	4.00	18.00	10.42	2.94	.02	-.35
Kuralların Açıklığı	4.00	20.00	15.63	3.00	-.78	.61

4.1.2. Öğrenme Stillerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik bulgular GRÖnSE'nin alt boyutlarına ilişkin puanlar maddelerin toplanmasıyla elde edilmiş ve bu değerlere ait betimsel istatistik bulguları Tablo 4.2' de sunulmuştur. GRÖnSE için ortalaması en yüksek *bağımlı öğrenme stili* alt boyutu ($\bar{x}$=36.01, *ss* =5.02) en düşük ise *kaçınan öğrenme stili* alt boyutu ($\bar{x}$=26.69, *ss* =6.25) olarak elde edilmiştir. Tüm alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri ±2.00 arasında olduğundan puan dağılımları normaldir.

Tablo 4.2. **GRÖnSE Alt Boyutları Betimsel İstatistik Tablosu**

Öğrenme Stili	Min	Mak	$\bar{x}$	ss	Çarp.	Bask.
Bağımsız	15.00	49.00	34.58	5.45	-.48	.58
Kaçınan	14.00	48.00	26.69	6.25	.43	-.06
İşbirlikçi	12.00	49.00	34.78	7.10	-.53	.03
Bağımlı	14.00	48.00	36.01	5.02	-.76	1.52
Rekabet	10.00	50.00	33.62	7.26	-.11	-.22
Katılımcı	10.00	49.00	35.33	6.39	-.67	1.10

4.2. KARŞILAŞTIRMA TESTLERİ

Bu bölümde öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğrenme stilleri çeşitli demografik bilgilerine göre incelenmiştir. Belirlenen gruplar arasında karşılaştırmalar yapmak için bağımsız gruplar t testleri ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) kullanılmıştır.

4.2.1. Sınıf İlkimi Algısı ve Cinsiyet Yönelik Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin sınıf ilkimi algılarını SİÖ'nün alt boyutlarına göre karşılaştırmak için her alt boyut için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur, buna göre öğrencilerin sınıf iklimi algılarından sadece *ilişki* alt boyutunun kız ve erken öğrenciler arasında farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{(351)}$=-3.51, p<.05). Erkeklerin ($\bar{x}$= 11.31, *ss* = 2.94) ilişki alt boyutuna ilişkin puan ortalaması kızlarınkinden ($\bar{x}$= 11.02, *ss* = 2.51) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer alt boyutların; *katılım* ($t_{(351)}$=-1.015, p >.05), *öğretmen desteği* ($t_{(351)}$=-.21, p >.05), *görev yönelimi* ($t_{(351)}$=-.66, p>.05), *düzen ve organizasyon*

($t_{(351)}$=-1.52, p >.05) ile *kuralların açıklığı* ($t_{(351)}$=1.17, p>.05) cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. SİÖ Alt Boyutlarının Cinsiyet Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Sınıf İklimi	**Cinsiyet**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Katılım	Kız	174	11.02	2.51	-1.02	351	.31
	Erkek	179	11.31	2.94			
İlişki	Kız	174	13.40	3.33	-3.51	351	**.00***
	Erkek	179	14.59	3.06			
Öğretmen Desteği	Kız	174	14.39	2.93	-.21	351	.84
	Erkek	179	14.45	3.18			
Görev Yönelimi	Kız	174	13.37	2.47	.66	351	.51
	Erkek	179	13.18	2.87			
Düzen ve Organizasyon	Kız	174	10.18	2.74	-1.52	351	.13
	Erkek	179	10.66	3.11			
Kuralların Açıklığı	Kız	174	15.82	2.77	1.17	351	.24
	Erkek	179	15.44	3.21			

p<.05

4.2.2. Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Yönelik Bulgular

Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerini GRÖnSE'nin alt boyutlarına göre karşılaştırmak için her alt boyut için ayrı bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları (bkz. Tablo 4.4) yalnızca *bağımlı öğrenme stili* alt boyutunun öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($t_{(351)}$=2.425, p<.05). Buna göre, kızların ($\bar{x}$ = 3.67, *ss* = .46) bağımlı öğrenme stili alt boyutuna ilişkin puan ortalaması erkeklere ($\bar{x}$ = 3.54, *ss* = .54) göre daha yüksektir. Yapılan testler *bağımsız* ($t_{(351)}$=.31, p >.05), *kaçınan* ($t_{(351)}$=-.54, p>.05), *işbirlikçi* ($t_{(351)}$=1.66, p >.05), *rekabetçi* ($t_{(351)}$=1.70, p >.05) ile *katılımcı* ($t_{(351)}$=0.955, p >.05) öğrenme stili alt boyutlarının öğrencilerin cinsiyeti açısından farklılaşmadığını göstermiştir.

Tablo 4.4. GRÖnSE Alt Boyutlarının Cinsiyet Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Öğrenme Stili	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Bağımsız	Kız	174	3.47	.53	.31	351	.756
	Erkek	179	3.45	.56			
Kaçınan	Kız	174	2.65	.61	-.54	351	.589
	Erkek	179	2.69	.64			
İşbirlikçi	Kız	174	3.54	.69	1.66	351	.098
	Erkek	179	3.42	.73			
Bağımlı	Kız	174	3.67	.46	2.43	351	**.016***
	Erkek	179	3.54	.54			
Rekabetçi	Kız	174	3.43	.72	1.70	351	.09
	Erkek	179	3.30	.73			
Katılımcı	Kız	174	3.57	.63	0.96	351	.34
	Erkek	179	3.50	.65			

p<.05

4.2.3. Sınıf İlkimi Algısı ve Kardeş Sayısına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için SİÖ'nün her alt boyutu için ANOVA yapılmıştır. Analizlerin sonuçları öğrencilerin sınıf iklimi algılarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığını göstermiştir (bkz. Tablo 4.5). Buna göre kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan, 2 kardeşi olan ile 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin *katılım* ($F_{(3,349)}$=.42, p>.05), *ilişki* ($F_{(3,349)}$=.55, p>.05), *öğretmen desteği* ($F_{(3,349)}$=1.23, p >.05), *görev yönelimi* ($F_{(3,349)}$=1.32, p >.05), *düzen ve organizasyon* ($F_{(3,349)}$=2.01, p>.05) ile *kuralların açıklığı* ($F_{(3,349)}$=1.05, p>.05) alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Tablo 4.5. SİÖ Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf İklimi	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Katılım	Kardeşim yok	22	11.59	2.22	.42	.74
	1	171	11.25	2.75		
	2	111	11.08	2.64		
	3 ve üzeri	49	10.90	3.14		
İliski	Kardeşim yok	22	13.59	3.42	.55	.65
	1	171	13.89	3.30		
	2	111	14.32	3.24		
	3 ve üzeri	49	13.88	3.06		

Öğretmen Desteği	Kardeşim yok	22	14.41	3.72	1.23	.30
	1	171	14.52	2.87		
	2	111	14.60	3.15		
	3 ve üzeri	49	13.65	3.14		
Görev yönelimi	Kardeşim yok	22	12.68	3.23	1.32	.27
	1	171	13.33	2.60		
	2	111	13.54	2.54		
	3 ve üzeri	49	12.78	2.95		
Düzen ve Organizasyon	Kardeşim yok	22	9.82	2.75	2.01	.06
	1	171	10.06	2.80		
	2	111	10.74	3.02		
	3 ve üzeri	49	11.27	3.11		
Kuralların Açıklığı	Kardeşim yok	22	16.09	3.12	1.05	.37
	1	171	15.72	2.98		
	2	111	15.68	2.89		
	3 ve üzeri	49	14.96	3.25		

p<.05

4.2.4. Öğrenme Stilleri ve Kardeş Sayısına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için GRÖnSE'nin her alt boyutu için ANOVA yapılmıştır. Analizlerin sonuçları öğrencilerin öğrenme stillerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını göstermiştir (bkz. Tablo 4.6). Buna göre, kardeşi olmayan, 1 kardeşi olan, 2 kardeşi olan ile 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin *bağımsız* ($F_{(3,349)}$=1.20, p>.05), kaçınan ($F_{(3,349)}$=1.18, p>.05), *işbirlikçi* ($F_{(3,349)}$= .61, p>.05), *bağımlı* ($F_{(3,349)}$=2.10, p>.05) *rekabetçi* ($F_{(3,349)}$=1.01, p>.05) ile *katılımcı* ($F_{(3,349)}$=1.03, p>.05) öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Tablo 4.6. **GRÖnSE Alt Boyutlarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

Öğrenme Stili	**Kardeş Sayısı**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**
Bağımsız	Kardeşim yok	22	3.61	.50	1.20	.31
	1	171	3.46	.54		
	2	111	3.47	.51		
	3 ve üzeri	49	3.36	.65		
Kaçınan	Kardeşim yok	22	2.73	.77	1.181	.32
	1	171	2.61	.58		
	2	111	2.72	.59		
	3 ve üzeri	49	2.76	.75		

İşbirlikçi	Kardeşim yok	22	3.63	.69	.61	.61
	1	171	3.45	.75		
	2	111	3.52	.68		
	3 ve üzeri	49	3.43	.66		
Bağımlı	Kardeşim yok	22	3.80	.32	2.10	.10
	1	171	3.61	.47		
	2	111	3.61	.53		
	3 ve üzeri	49	3.49	.59		
Rekabetçi	Kardeşim yok	22	3.60	.72	1.01	.39
	1	171	3.33	.76		
	2	111	3.38	.69		
	3 ve üzeri	49	3.33	.69		
Katılımcı	Kardeşim yok	22	3.68	.51	1.03	.38
	1	171	3.52	.62		
	2	111	3.57	.63		
	3 ve üzeri	49	3.42	.76		

p<.05

4.2.5. Sınıf İklimi Algısı ve Anne Çalışma Durumuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların sınıf iklimi algılarını anne çalışma durumuna göre karşılaştırmak için SİÖ'nün her alt boyutu için bağımsız gruplar t testleri yapılmıştır. Analizlerin sonuçları öğrencilerin sınıf iklimi algılarının anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir (bkz. Tablo 4.7). Yani annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin sınıf içi *katılım* ($t_{(351)}$ = .49, p>.05), *ilişki* ($t_{(351)}$=-1.61, p>.05), *öğretmen desteği* ($t_{(351)}$=-.53, p>.05), *görev yönelimi* ($t_{(351)}$=.84, p>.05), *düzen ve organizasyon* ($t_{(351)}$=-.23, p>.05) ile *kuralların açıklığı* ($t_{(351)}$=1.16, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.7. SİÖ Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Sınıf İklimi	**Anne Çalışma**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Katılım	Çalışıyor	110	11.27	2.76	.49	351	.63
	Çalışmıyor	243	11.12	2.73			
İlişki	Çalışıyor	110	13.59	3.27	-1.61	351	.11
	Çalışmıyor	243	14.19	3.23			
Öğretmen Desteği	Çalışıyor	110	14.29	2.94	-.53	351	.60
	Çalışmıyor	243	14.48	3.11			

Görev yönelimi	Çalışıyor	110	13.45	2.70	.84	351	.40
	Çalışmıyor	243	13.20	2.67			
Düzen ve Organizasyon	Çalışıyor	110	10.37	3.02	-.23	351	.82
	Çalışmıyor	243	10.45	2.90			
Kuralların Açıklığı	Çalışıyor	110	15.90	2.78	1.16	351	.25
	Çalışmıyor	243	15.50	3.09			

p<.05

4.2.6. Öğrenme Stilleri ve Anne Çalışma Durumuna Yönelik Bulgular

Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin öğrenme stillerini GRÖnSE'nin alt boyutlarına göre karşılaştırmak için her alt boyut için ayrı bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analizlerin sonuçları öğrencilerin öğrenme stillerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir (bkz. Tablo 4.8). Anne çalışma durumuna göre *bağımsız* ($t_{(351)}$=.93, p>.05), *kaçınan* ($t_{(351)}$=.21, p>.05), *işbirlikçi* ($t_{(351)}$=-.51, p>.05), *bağımlı* ($t_{(351)}$=-.01, p>.05) *rekabetçi* ($t_{(351)}$=-1.23, p>.05) ile *katılımcı* ($t_{(351)}$=-1.03, p>.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.8. GRÖnSE Alt Boyutlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Öğrenme Stili	**Anne Çalışma**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Bağımsız	Çalışıyor	110	3.50	0.53	.93	351	.35
	Çalışmıyor	243	3.44	0.55			
Kaçınan	Çalışıyor	110	2.68	0.62	.21	351	.83
	Çalışmıyor	243	2.66	0.63			
İşbirlikçi	Çalışıyor	110	3.45	0.73	-.51	351	.61
	Çalışmıyor	243	3.49	0.70			
Bağımlı	Çalışıyor	110	3.60	0.46	-.01	351	.99
	Çalışmıyor	243	3.60	0.52			
Rekabetçi	Çalışıyor	110	3.29	0.76	-1.23	351	.22
	Çalışmıyor	243	3.39	0.71			
Katılımcı	Çalışıyor	110	3.48	0.63	-1.03	351	.32
	Çalışmıyor	243	3.56	0.64			

p<.05

4.2.7. Sınıf İklimi Algısı ve Baba Çalışma Durumuna Yönelik Bulgular

Baba çalışma durumuna göre öğrencilerin SİÖ alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile incelenmiş ve analizlerin sonuçları Tablo 4.9 'da sunulmuştur. Baba çalışma durumuna göre SİÖ *görev yönelimi* alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(351)}$=2.06, p<.05). Babası çalışan öğrencilerin görev yönelimi alt boyutuna ilişkin puan ortalaması çalışmayanlara göre daha yüksektir. Ancak baba çalışma durumuna göre sınıf iklim ölçeği sınıf içi katılım ($t_{(351)}$=1.30, p>.05), *ilişki* ($t_{(351)}$= -.94, p>.05), *öğretmen desteği* ($t_{(351)}$= .31, p>.05), *düzen ve organizasyon* ($t_{(351)}$= -.53, p>.05) ile *kuralların açıklığı* ($t_{(351)}$=1.16, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.9. SİÖ Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Sınıf İklimi	Baba Çalışma	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Sınıf içi katılım	Çalışıyor	319	11.23	2.76	1.30	351	.20
	Çalışmıyor	34	10.59	2.73			
İlişki	Çalışıyor	319	13.95	3.27	-.94	351	.35
	Çalışmıyor	34	14.50	3.23			
Öğretmen Destek	Çalışıyor	319	14.44	2.94	.31	351	.76
	Çalışmıyor	34	14.26	3.11			
Görev Yönelimi	Çalışıyor	319	13.37	2.70	2.06	351	**.04***
	Çalışmıyor	34	12.38	2.67			
Düzen ve Organizasyon	Çalışıyor	319	10.40	3.02	-.53	351	.60
	Çalışmıyor	34	10.68	2.90			
Kuralların Açıklığı	Çalışıyor	319	15.69	2.78	1.16	351	.25
	Çalışmıyor	34	15.06	3.09			

p<.05

4.2.8. Öğrenme Stilleri ve Baba Çalışma Durumuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların öğrenme stillerini baba çalışma durumuna göre karşılaştırmak için GRÖnSE'nin her alt boyutu için bağımsız gruplar t testleri yapılmıştır. Analizlerin sonuçları öğrencilerin öğrenme stillerinin baba çalışma durumuna göre farklılaşmadığını göstermiştir (bkz. Tablo 4.10). Buna göre, *bağımsız* ($t_{(351)}$= -1.02,

p>.05), *kaçınan* ($t_{(351)}$= -1.63, *p*>.05), *işbirlikçi* ($t_{(351)}$= -1.00, *p*>.05), *bağımlı* ($t_{(351)}$=-.95, *p*>.05) *rekabetçi* ($t_{(351)}$= -1.293, *p*>.05) ile *katılımcı* ($t_{(351)}$= .54, *p*>.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.10. GRÖnSE Alt Boyutlarının Baba Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Öğrenme Stili	Baba Çalışma	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Bağımsız	Çalışıyor	319	3.47	.54	1.02	351	.31
	Çalışmıyor	34	3.37	.62			
Kaçınan	Çalışıyor	319	2.65	.62	-1.63	351	.10
	Çalışmıyor	34	2.84	.66			
İşbirlikçi	Çalışıyor	319	3.47	.72	-1.00	351	.32
	Çalışmıyor	34	3.59	.65			
Bağımlı	Çalışıyor	319	3.59	.50	-.95	351	.34
	Çalışmıyor	34	3.68	.49			
Rekabetçi	Çalışıyor	319	3.35	.73	-1.29	351	.20
	Çalışmıyor	34	3.51	.70			
Katılımcı	Çalışıyor	319	3.54	.63	.54	351	.59
	Çalışmıyor	34	3.48	.76			

p<.05

4.2.9. Sınıf İklimi Algısı ve Anne Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin hem SİÖ'nün alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ANOVA ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4.11' de sunulmuştur.

Tablo 4.11. **SİÖ Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Sınıf İklimi	Anne Eğitim	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark**
Katılım	İlkokul (1)	44	11.16	2.62	1.91	.11	
	Ortaokul (2)	82	11.39	3.05			
	Lise (3)	111	11.56	2.84			
	Lisans (4)	97	10.71	2.34			
	Lisansüstü (5)	19	10.26	2.62			

İlişki	İlkokul (1)	44	13.50	2.99	1.50	.20	
	Ortaokul (2)	82	14.61	2.83			
	Lise (3)	111	14.07	3.35			
	Lisans (4)	97	13.57	3.51			
	Lisansüstü (5)	19	14.37	3.32			
Öğretmen Desteği	İlkokul (1)	44	14.25	3.12	.71	.59	
	Ortaokul (2)	82	14.35	3.08			
	Lise (3)	111	14.79	3.19			
	Lisans (4)	97	14.24	2.97			
	Lisansüstü (5)	19	13.84	2.48			
Görev Yönelimi	İlkokul (1)	44	13.14	2.95	.39	.81	
	Ortaokul (2)	82	13.28	2.86			
	Lise (3)	111	13.46	2.44			
	Lisans (4)	97	13.25	2.77			
	Lisansüstü (5)	19	12.68	2.24			
Düzen ve Organizasyon	İlkokul (1)	44	10.50	3.08	2.60	**0.04***	2 ile 3.4.5
	Ortaokul (2)	82	11.22	2.82			
	Lise (3)	111	10.35	2.97			
	Lisans (4)	97	9.99	2.79			
	Lisansüstü (5)	19	9.47	3.17			
Kuralların Açıklığı	İlkokul (1)	44	15.27	3.08	.32	0.87	
	Ortaokul (2)	82	15.89	3.38			
	Lise (3)	111	15.61	2.97			
	Lisans (4)	97	15.58	2.64			
	Lisansüstü (5)	19	15.63	3.17			

p<.05; **LSD

Anne eğitim düzeyine göre SİÖ'nün *düzen ve organizasyon* alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F_{(4,348)}$=2.60, p<.05). Farkın hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğu çoklu karşılaştırma yöntemleri ile analiz edilmiş olup bu yöntemler içinde en sık olarak tercih edilen yöntemlerden biri olan LSD yöntemi kullanılmıştır ve fark ilgili sütununda gösterilmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi ortaokul ile anne eğitim düzeyi lise, lisans ve lisansüstü olan öğrencilerin düzen ve organizasyon alt boyutu puanları arasında fark vardır (p<.05) ve anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin düzen ve organizasyon boyutuna ilişkin puan ortalaması daha yüksektir. Anne eğitim düzeyinin diğer grupları arasında ise düzen ve organizasyon alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca anne eğitim düzeyine göre sınıf içi *katılım* ($F_{(4,348)}$=1.914, p>.05), *ilişki* ($F_{(4,348)}$=1.496, p>.05), *öğretmen desteği* ($F_{(4,348)}$=0.711, p>.05), *görev yönelimi* ($F_{(4,348)}$=0.392,

p>.05), ile *kuralların açıklığı* ($F_{(4,348)}$=0.312, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.2.10. Öğrenme Stilleri ve Anne Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin GRÖnSE'nin alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı her öğrenme stili için yapılan ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 4.12. **GRÖnSE Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları**

Öğrenme Stili	Anne Eğitim	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Bağımsız	İlkokul (1)	44	3.37	.49	.96	.43
	Ortaokul (2)	82	3.42	.57		
	Lise (3)	111	3.45	.58		
	Lisans (4)	97	3.53	.47		
	Lisansüstü (5)	19	3.54	.72		
Kaçınan	İlkokul (1)	44	2.69	.65	.45	.77
	Ortaokul (2)	82	2.73	.65		
	Lise (3)	111	2.65	.62		
	Lisans (4)	97	2.62	.58		
	Lisansüstü (5)	19	2.74	.69		
İşbirlikçi	İlkokul (1)	44	3.50	.66	.20	.94
	Ortaokul (2)	82	3.53	.70		
	Lise (3)	111	3.43	.70		
	Lisans (4)	97	3.48	.75		
	Lisansüstü (5)	19	3.48	.80		
Bağımlı	İlkokul (1)	44	3.52	.50	.49	.74
	Ortaokul (2)	82	3.62	.54		
	Lise (3)	111	3.63	.51		
	Lisans (4)	97	3.59	.41		
	Lisansüstü (5)	19	3.57	.67		
Rekabetçi	İlkokul (1)	44	3.29	.80	.35	.85
	Ortaokul (2)	82	3.40	.66		
	Lise (3)	111	3.36	.73		
	Lisans (4)	97	3.34	.73		
	Lisansüstü (5)	19	3.50	.81		
Katılımcı	İlkokul (1)	44	3.54	.61	.32	.87
	Ortaokul (2)	82	3.56	.66		
	Lise (3)	111	3.59	.60		
	Lisans (4)	97	3.44	.66		
	Lisansüstü (5)	19	3.52	.72		

p<.05

Yapılan analizler göstermiştir ki anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stilleri farklılaşmamaktadır (bkz. Tablo 4.12). Buna göre, anne eğitim düzeyine göre *bağımsız* ($F_{(4,348)}$=.96, p>.05), *kaçınan* ($F_{(4,348)}$=.45, p>.05), *işbirlikçi* ($F_{(4,348)}$=.20, p>.05), *bağımlı* ($F_{(4,348)}$=.49, p>.05) *rekabetçi* ($F_{(4,348)}$=.35, p>.05) ile *katılımcı* ($F_{(4,348)}$=.32, p>.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.2.11. Sınıf İklimi Algısı ve Baba Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin hem SİÖ'nün alt boyutları hem de öğrenme stili alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı her bir alt boyut için yapılan ANOVA ile incelenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre SİÖ'nün *katılım* alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık vardır ($F_{(4,348)}$=2.42, p<.05). Farkın hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu test etmek için LSD kullanılmış ve fark Tablo-4.13 de ilgili sütununda gösterilmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi ilkokul ile baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrencilerin sınıf içi *katılım* alt boyutu puanları arasında fark vardır (p<.05). Baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=11.80, *ss*=2.66) ve lise ($\bar{x}$=11.45, *ss*=2.97) olan öğrencilerin sınıf içi *katılım* alt boyutuna ilişkin puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere ($\bar{x}$=10.14, *ss*=2.82) göre daha yüksektir. Baba eğitim düzeyi ortaokul ve lisans ($\bar{x}$=10.81, *ss*=2.37) olan öğrencilerin *katılım* alt boyutu puanları arasında fark vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin *katılım* alt boyutu puan ortalaması daha yüksektir Baba eğitim düzeyine göre *ilişki* ($F_{(4,348)}$=1.03, p>.05), *öğretmen desteği* ($F_{(4,348)}$=2.27, p>.05), *görev yönelimi* ($F_{(4,348)}$=.60, p>.05), *düzen ve organizasyon* ($F_{(4,348)}$=1.69, p>.05) ile *kuralların açıklığı* ($F_{(4,348)}$=2.30, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.13. Baba eğitim Düzeyine Göre Sınıf İklim Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Sınıf İklimi	Baba Eğitim	N	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark**
Katılım	İlkokul (1)	28	10.14	2.82	2.42	**.04***	1 ile 2.3
	Ortaokul (2)	49	11.80	2.66			2 ile 4
	Lise (3)	128	11.45	2.97			
	Lisans (4)	101	10.81	2.37			
	Lisansüstü (5)	47	11.13	2.67			
İlişki	İlkokul (1)	28	13.07	3.03	1.03	.39	
	Ortaokul (2)	49	14.04	2.88			
	Lise (3)	128	14.05	3.32			
	Lisans (4)	101	13.90	3.41			
	Lisansüstü (5)	47	14.62	3.19			
Öğretmen Desteği	İlkokul (1)	28	12.89	3.78	2.27	.06	
	Ortaokul (2)	49	14.29	2.98			
	Lise (3)	128	14.66	2.91			
	Lisans (4)	101	14.39	3.04			
	Lisansüstü (5)	47	14.87	2.93			
Görev Yönelimi	İlkokul (1)	28	12.64	3.05	.60	.67	
	Ortaokul (2)	49	13.22	2.62			
	Lise (3)	128	13.27	2.56			
	Lisans (4)	101	13.34	2.91			
	Lisansüstü (5)	47	13.62	2.31			
Düzen ve Organizasyon	İlkokul (1)	28	9.89	3.70	1.69	.15	
	Ortaokul (2)	49	11.24	2.63			
	Lise (3)	128	10.46	2.86			
	Lisans (4)	101	10.04	2.93			
	Lisansüstü (5)	47	10.62	2.88			
Kuralların Açıklığı	İlkokul (1)	28	14.57	3.26	2.30	.06	
	Ortaokul (2)	49	14.90	3.06			
	Lise (3)	128	16.04	2.51			
	Lisans (4)	101	15.78	3.09			
	Lisansüstü (5)	47	15.55	3,60			

p<.05; **LSD

4.2.11. Öğrenme Stilleri ve Baba Eğitim Durumuna Yönelik

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin GRÖnSE'nin alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı her alt boyut için yapılan ANOVA ile incelenmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur. Buna göre, baba eğitim düzeyine göre bağımsız (F(4,348)=2.90, p<.05), kaçınan (F(4,348)=3.62, p<.05), bağımlı (F(4,348)=2.94, p<.05) rekabetçi (F(4,348)=4.50, p<.05) ile katılımcı (F(4,348)=5.75, p<.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak baba

eğitim düzeyine göre öğrencilerin işbirlikçi öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı farklılık yoktur (F (4,348) =1.21, p>.05). Fark çıkan alt boyutlar için farkın hangi baba eğitim düzeyinde olduğu ise LSD yöntemi ile karşılaştırılmış ve Tablo 4.15'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Baba eğitim düzeyine Göre Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Öğrenme Stili	**Baba Eğitim**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**F**	**p**
Bağımsız	İlkokul (1)	28	3.23	.61	2.90	**.02***
	Ortaokul (2)	49	3.33	.54		
	Lise (3)	128	3.48	.53		
	Lisans (4)	101	3.50	.51		
	Lisansüstü (5)	47	3.59	.58		
Kaçınan	İlkokul (1)	28	2.78	.43	3.62	**.01***
	Ortaokul (2)	49	2.93	.73		
	Lise (3)	128	2.65	.60		
	Lisans (4)	101	2.61	.60		
	Lisansüstü (5)	47	2.50	.66		
İşbirlikçi	İlkokul (1)	28	3.20	.66	1.21	.3
	Ortaokul (2)	49	3.52	.61		
	Lise (3)	128	3.50	.65		
	Lisans (4)	101	3.49	.81		
	Lisansüstü (5)	47	3.53	.76		
Bağımlı	İlkokul (1)	28	3.31	.59	2.94	**.02***
	Ortaokul (2)	49	3.58	.45		
	Lise (3)	128	3.64	.51		
	Lisans (4)	101	3.61	.45		
	Lisansüstü (5)	47	3.69	.54		
Rekabetçi	İlkokul (1)	28	2.96	.73	4.50	**.00***
	Ortaokul (2)	49	3.27	.58		
	Lise (3)	128	3.40	.75		
	Lisans (4)	101	3.34	.74		
	Lisansüstü (5)	47	3.65	.66		
Katılımcı	İlkokul (1)	28	3.03	.64	5.75	**.00***
	Ortaokul (2)	49	3.45	.62		
	Lise (3)	128	3.58	.62		
	Lisans (4)	101	3.63	.62		
	Lisansüstü (5)	47	3.59	.63		

p<.05

Baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{x}$ =3.23, *ss*=.61) ile lise ve üzerinde olan öğrencilerin *bağımsız* öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim

düzeyi lise ($\bar{x}$=3.48, *ss*=.53), lisans ($\bar{x}$=3.50, *ss*=.51) ve lisansüstü ($\bar{x}$=3.59, *ss*=.58) olan öğrencilerin *bağımsız* öğrenme stili puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=3.33, *ss*=.54) ve lisansüstü olan öğrencilerin bağımsız öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin bağımsız öğrenme stili puan ortalaması baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=2.93, *ss*=.73) ile lise ve üzerinde olan öğrencilerin *kaçınan* öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin *kaçınma* öğrenme stili puan ortalaması baba eğitim düzeyi lise ($\bar{x}$=2.65, *ss*=.60), lisans ($\bar{x}$=2.61, *ss*=.60) ve lisans üstü ($\bar{x}$=2.50, *ss*=.66) olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{x}$=3.31, *ss*=.59) ile ortaokul ve üzerinde olan öğrencilerin *bağımlı* öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$=3.58, *ss*=.45), lise ($\bar{x}$=3.64, *ss*=.51), lisans ($\bar{x}$=3.61, *ss*=.45) ve lisansüstü ($\bar{x}$=3.69, *ss*=.54) olan öğrencilerin *bağımlı* öğrenme stili puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{x}$= 2.96, ss=.73) ile lise ve üzerinde olan öğrencilerin *rekabetçi* öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi lise ($\bar{x}$= 3.40, ss=.75), lisans ($\bar{x}$= 3.34, ss=.74) ve lisansüstü ($\bar{x}$= 3.65, ss=.66) olan öğrencilerin *rekabetçi* öğrenme stili puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca baba eğitim durumu lisansüstü ile baba eğitim durumu ortaokul ($\bar{x}$= 3.27, ss=.58), lise ve lisans eğitim düzeylerinde olan öğrencilerin rekabetçi öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin rekabetçi öğrenme stili puan ortalaması daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{x}$= 3.03, ss=.64) ile ortaokul ve üzerinde olan öğrencilerin *katılımcı* öğrenme stili puanları arasında anlamlı farklılık vardır (p<.05) ve baba eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{x}$= 3.45, ss=.62), lise ($\bar{x}$= 3.58, ss=.62), lisans ($\bar{x}$= 3.63, ss=.62) ve lisansüstü ($\bar{x}$= 3.59, ss=.63) öğrencilerin *katılımcı* öğrenme stili puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 4.15. Baba Eğitim Düzeyine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Tablosu

Grup I	Grup II	Bağımsız	Kaçınan	Bağımlı	Rekabetçi	Katılımcı
		p	p	p	p	p
İlkokul	Ortaokul	.41	.30	**.02**	.08	**.01**
	Lise	**.03**	.32	**.00**	**.00**	**.00**
	Lisans	**.02**	.18	**.01**	**.00**	**.00**
	Lisansüstü	**.01**	.06	**.00**	**.00**	**.00**
Ortaokul	Lise	.11	**.01**	.49	.26	.2
	Lisans	.07	**.00**	.74	.57	.09
	Lisansüstü	**.02**	**.00**	.29	**.01**	.25
Lise	Lisans	.74	.56	.66	.50	.49
	Lisansüstü	.21	.15	.55	**.04**	.87
Lisans	Lisansüstü	.34	.34	.37	**.01**	.72

4.2.12. Sınıf İlkimi Algısı ve Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınıf iklimi algılarının çalışma odalarının bulunup bulunmamasına göre karşılaştırabilmek için SİÖ'nün her alt boyutu bağımsız gruplar t testi yöntemi ile incelenmiş ve analizlerin sonuçları Tablo 4.16' da sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre çalışma odasına sahip olma durumuna göre sınıf içi *katılım* ($t_{(351)}$=2.81, p<.05), *ilişki* ($t_{(351)}$=2.17, p<.05), *öğretmen desteği* ($t_{(351)}$=3.89, p<.05) ve *kuralların açıklığı* ($t_{(351)}$=2.24, p<.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Çalışma odası olan öğrencilerin sınıf içi *katılım* ($\bar{x}$ = 11.33, *ss* = 2.63), *ilişki* ($\bar{x}$ = 14.15, *ss* = 3.28), *öğretmen desteği* ($\bar{x}$ =14.67, *ss* = 2.96), ve *kuralların açıklığı* ($\bar{x}$ = 15.77, *ss* = 2.90) alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması çalışma odası olmayanlara göre daha yüksektir. Ancak çalışma odasına sahip olma durumuna göre sınıf iklim ölçeği *görev yönelimi* ($t_{(351)}$=1.12, p>.05) ile *düzen ve organizasyon* ($t_{(351)}$= -.243, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.16. SİÖ Alt Boyutlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Sınıf İklimi	Çalışma Odası	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Katılım	Evet	305	11.33	2.63	2.81	351	**.01***
	Hayır	48	10.15	3.16			
İlişki	Evet	305	14.15	3.28	2.17	351	**.03***
	Hayır	48	13.06	2.94			
Öğretmen Desteği	Evet	305	14.67	2.96	3.8	351	**.00***
	Hayır	48	12.85	3.21			
Görev yönelimi	Evet	305	13.34	2.71	1.121	351	.26
	Hayır	48	12.88	2.46			
Düzen ve Organizasyon	Evet	305	10.41	2.91	-.24	351	.81
	Hayır	48	10.52	3.11			
Kuralların Açıklığı	Evet	305	15.77	2.90	2.24	351	**.03***
	Hayır	48	14.73	3.46			

p<.05

4.2.13. Öğrenme Stilleri ve Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerinin çalışma odalarının bulunup bulunmamasına göre karşılaştırabilmek için GRÖnSE'nin her alt boyutu bağımsız gruplar t testi yöntemi ile incelenmiş ve analizlerin sonuçları Tablo 4.17 'de sunulmuştur. Öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumuna göre *bağımsız* ($t_{(351)}$= 3.20. p<.05), *kaçınan* ($t_{(351)}$= -2.14, p<.05), *işbirlikçi* ($t_{(351)}$= 2.65, p<.05), *bağımlı* ($t_{(351)}$= 5.53, p<.05) rekabetçi ($t_{(351)}$=3.74, p<.05) ile *katılımcı* ($t_{(351)}$=4.25, p<.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Çalışma odasına sahip olan öğrencilerin *bağımsız* ($\bar{x}$=3.49, *ss* =.51), *işbirlikçi* ($\bar{x}$=3.52, *ss* =.71), *bağımlı* ($\bar{x}$=3.66 , *ss* =.44), *rekabetçi* ($\bar{x}$=3.42 , *ss* = .70) ve *katılımcı* ($\bar{x}$= 3.59 , *ss* =.59) öğrenme stillerine ilişkin puan ortalaması çalışma odasına sahip olmayanlara göre daha yüksektir. Ancak çalışma odasına sahip olan öğrencilerin *kaçınan* öğrenme stillerine ($\bar{x}$=2.64, *ss* = .62) ilişkin puan ortalaması çalışma odasına sahip olmayanlara ($\bar{x}$=2.85 , *ss* =.65) göre daha düşüktür.

Tablo 4.17. GRÖnSE Alt Boyutlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Öğrenme Stili	Çalışma Odası	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Bağımsız	Evet	305	3.49	.51	3.20	351	**.00***
	Hayır	48	3.23	.67			
Kaçınan	Evet	305	2.64	.62	-2.14	351	**.03***
	Hayır	48	2.85	.65			
İşbirlikçi	Evet	305	3.52	.71	2.65	351	**.01***
	Hayır	48	3.23	.69			
Bağımlı	Evet	305	3.66	.44	5.53	351	**.00***
	Hayır	48	3.24	.70			
Rekabetçi	Evet	305	3.42	.70	3.74	351	**.00***
	Hayır	48	3.00	.79			
Katılımcı	Evet	305	3.59	.59	4.25	351	**.00***
	Hayır	48	3.18	.79			

p<.05

4.2.14. Sınıf İlkimi Algısı ve İnternete Bağlanan Cihaza Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin internete bağlanan cihaza sahip olma durumuna göre sınıf iklimi algılarını karşılaştırmak için SİÖ'nin her alt boyutu için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4. 18'de sunulmuştur. Analiz sonuçları internete bağlanan cihaza sahip olma durumuna göre sınıf içi *katılım* alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($t_{(351)}$=2.15, p<.05). İnternete bağlanmak için cihaza (tablet, bilgisayar, vs) sahip olan öğrencilerin sınıf içi *katılım* ($\bar{x}$=11.25, *ss* = 2.63) alt boyutuna ilişkin puan ortalaması sahip olmayan öğrencilere ($\bar{x}$=10.04, *ss* = 3.16) göre daha yüksektir. Ancak internete bağlanan cihaza sahip olma durumuna göre *ilişki* ($t_{(351)}$=.77, p>.05), *öğretmen desteği* ($t_{(351)}$=.78, p>.05), *görev yönelimi* ($t_{(351)}$=.38, p>.05), *düzen ve organizasyon* ($t_{(351)}$=.47, p>.05) ile *kuralların açıklığı* ($t_{(351)}$=1.43, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.18. SİÖ Alt Boyutlarının İnternete Bağlanan Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Sınıf İklimi	Cihaz	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Katılım	Evet	328	11.25	2.63	2.15	351	**.03***
	Hayır	25	10.04	3.16			
İliski	Evet	328	14.04	3.28	.77	351	.44
	Hayır	25	13.52	2.94			
Öğretmen Desteği	Evet	328	14.45	2.96	.7	351	.44
	Hayır	25	13.96	3.21			
Görev yönelimi	Evet	328	13.29	2.71	.38	351	.7
	Hayır	25	13.08	2.46			
Düzen ve Organizasyon	Evet	328	10.45	2.91	.47	351	.64
	Hayır	25	10.16	3.11			
Kuralların Açıklığı	Evet	328	15.69	2.90	1.43	351	.15
	Hayır	25	14.80	3.46			

p<.05

4.2.15. Öğrenme Stilleri ve İnternete Bağlanan Cihaza Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin internete bağlanan cihaza sahip olma durumuna göre öğrenme stillerini karşılaştırmak için GRÖnSE'nin her alt boyutu için yapılan bağımsız gruplar t test sonuçları Tablo- 4.19'da yer almaktadır. Analizlerin sonuçlarına göre internete bağlanan cihaza (tablet, bilgisayar, vs) sahip olan ya da olmayan öğrencilerin öğrenme stilleri farklılaşmamaktadır. Buna göre, internete bağlanan cihaza sahip olma durumuna göre *bağımsız* ($t_{(351)}$=.21, p>.05), *kaçınan* ($t_{(351)}$= -.52, p>.05), *işbirlikçi* ($t_{(351)}$=.69, p>.05), *bağımlı* ($t_{(351)}$=1.71, p>.05) *rekabetçi* ($t_{(351)}$=.04, p>.05) ile *katılımcı* ($t_{(351)}$=.37, p>.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.19. GRÖnSE Alt Boyutlarının İnternete Bağlanan Cihaza Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Öğrenme Stili	Cihaz	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Bağımsız	Evet	328	3.46	.54	.21	351	.83
	Hayır	25	3.44	.65			
Kaçınan	Evet	328	2.66	.63	-.52	351	.60
	Hayır	25	2.73	.57			

İşbirlikçi	Evet	328	3.49	.71	.69	351	.49
	Hayır	25	3.38	.74			
Bağımlı	Evet	328	3.61	.49	1.71	351	.09
	Hayır	25	3.44	.65			
Rekabetçi	Evet	328	3.36	.72	.04	351	.97
	Hayır	25	3.36	.82			
Katılımcı	Evet	328	3.54	.64	.37	351	.71
	Hayır	25	3.49	.64			

p<.05

4.2.16. Sınıf İlkimi Algısı ve Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sürekli internet bağlantısına sahip olma durumuna göre sınıf iklimi algılarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4.20' de sunulmuştur. Sürekli internete sahip olma durumuna göre *görev yönelimi* alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık vardır ($t_{(351)}$=2.557, p<.05), sürekli internete sahip olan ($\bar{x}$ =13.39, *ss* = 2.60) öğrencilerin *görev yönelimi* alt boyutuna ilişkin puan ortalaması sahip olmayan ($\bar{x}$ =12.07, ss = 3.27) öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak sürekli internete sahip olma durumuna göre sınıf içi *katılım* ($t_{(351)}$= 1.12, p>.05), *ilişki* ($t_{(351)}$= .78, p>.05), *öğretmen desteği (*$t_{(351)}$= .39, p>.05), *düzen ve organizasyon* ($t_{(351)}$= -.77, p>.05) ile *kuralların açıklığı* ($t_{(351)}$= -.313, p>.05) alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 4.20. **SİÖ Alt Boyutlarının Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları**

Sınıf İklimi	**Sürekli İnternet**	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Katılım	Evet	324	11.22	2.65	1.12	351	.26
	Hayır	29	10.62	3.56			
İlişki	Evet	324	14.04	3.25	.78	351	.44
	Hayır	29	13.55	3.28			
Öğretmen Desteği	Evet	324	14.44	3.07	.39	351	.70
	Hayır	29	14.21	2.94			
Görev yönelimi	Evet	324	13.39	2.60	2.56	351	**.01***
	Hayır	29	12.07	3.27			
Düzen ve Organizasyon	Evet	324	10.39	2.87	-.77	351	.44
	Hayır	29	10.83	3.67			
Kuralların Açıklığı	Evet	324	15.61	2.97	-.31	351	.76
	Hayır	29	15.79	3.42			

p<.05

4.2.17. Öğrenme Stilleri ve Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sürekli internet bağlantısına sahip olma durumuna göre öğrenme stillerini karşılaştırmak için GRÖnSE'nin her alt boyutu için yapılan bağımsız gruplar t test sonuçları Tablo 4.21 de yer almaktadır.

Tablo 4.21. GRÖnSE Alt Boyutlarının Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması Bağımsız Gruplar T Test Sonuçları

Öğrenme Stili	Sürekli İnternet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Bağımsız	Evet	324	3.47	.53	1.49	351	.14
	Hayır	29	3.31	.64			
Kaçınan	Evet	324	2.65	.63	-2.31	351	**.02***
	Hayır	29	2.92	.50			
İşbirlikçi	Evet	324	3.48	.72	.56	351	.58
	Hayır	29	3.41	.56			
Bağımlı	Evet	324	3.61	.49	.63	351	.53
	Hayır	29	3.54	.64			
Rekabetçi	Evet	324	3.36	.73	00	351	1.00
	Hayır	29	3.36	.65			
Katılımcı	Evet	324	3.55	.64	1.51	351	.13
	Hayır	29	3.36	.61			

p<.05

Analiz sonuçları sürekli internete sahip olma durumuna göre sadece *kaçınan* öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık ($t_{(351)}$= -.512, p<.05) olduğunu göstermiştir, sürekli internete sahip olan ($\bar{x}$=2.65, *ss* = .63) öğrencilerin *kaçınan* öğrenme stilleri puan ortalaması sahip olmayanlara ($\bar{x}$=2.92, *ss* = .50) göre daha yüksektir. Ancak sürekli internete sahip olma durumuna göre *bağımsız* ($t_{(351)}$=1.49, p>.05), *işbirlikçi* ($t_{(351)}$=.56, p>.05), *bağımlı* ($t_{(351)}$=.63, p>.05) rekabetçi ($t_{(351)}$=.00, p>.05) ile *katılımcı* ($t_{(351)}$=1.51, p>.05) öğrenme stili boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

4.3. KORELASYON ANALİZİ

Bu bölümde belirlenen değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı -1.00 ile +1.00 arasında değişmekte olup negatif olması ilişkinin zıt yönlü olduğunu pozitif olması ise ilişkinin aynı yönde olduğunu belirtir. Korelasyon katsayısı .40'dan düşük ise zayıf, .40 - .70 arasında ise orta düzey ve .70'den büyükse yüksek düzeyde ilişki gösterir (Baykul, 2010).

4.3.1. Sınıf İklimi Algısının Ders Başarıları ve Sınıf Mevcudu İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınıf iklimi algısının ders başarıları ve sınıf mevcuduyla ilişkisini incelemek amacıyla çalışmada kullanılan SİÖ'nün alt boyutlarının öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilgisi ve İngilizce dersi notları ve öğrenim gördükleri sınıf mevcutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analiziyle ile incelenmiş. SİÖ ile ders başarıları ve sınıf mevcudu arasındaki Pearson Korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.22'de sunulmuştur. Analiz bulgularına göre *katılım* alt boyutu ile İngilizce dersi başarısı arasında (r = -.11, p<.05) ve *düzen ve organizasyon* alt boyutuyla Türkçe (r = -.11, p<.05) ve İngilizce (r = -.16, p<.01) ders başarıları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. *Öğretmen desteği* alt boyutu ile incelenen bütün ders başarıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilirken (p<.05) sınıf mevcudu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>.05) . Fakat *görev yönelimi* alt boyutu ile sınıf mevcudu arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı ilişki olduğu görüşmüştür (r = .21, p<.01). *Kuralların açıklığı* alt boyutuyla bütün ders başarıları ve sınıf mevcudu arasında pozitif yönde fakat zayıf anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (p<.05). Diğer taraftan *ilişki* alt boyutunun ders başarıları ve sınıf mevcudu ilişkili olmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 4.22. SİÖ Alt Boyutlarıyla Ders Başarıları ve Sınıf Mevcudu Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Ders Başarısı				Sınıf Mevcudu
	Türkçe	Matematik	Fen Bilgisi	İngilizce	
Katılım	-.09	.00	-.07	-.11*	.02
İlişki	-.04	-.03	.02	-0.01	-.01
Öğretmen Desteği	.14**	.11*	.16**	.16**	.07
Görev Yönelimi	.07	.07	.05	-.00	.21**
Düzen ve Organizasyon	-.11*	-.10	-.06	-.16**	.03
Kuralların Açıklığı	.16**	.19**	.21**	.16**	.11*

p<.05; **p<.0

4.3.2. Öğrenme Stillerinin Ders Başarıları ve Sınıf Mevcudu İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerinin ders başarıları ve sınıf mevcuduyla ilişkisini incelemek amacıyla çalışmada kullanılan GRÖnSE'nin alt boyutlarının öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilgisi ve İngilizce dersi notları ve öğrenim gördükleri sınıf mevcutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analiziyle ile incelenmiş. GRÖnSE ile ders başarıları ve sınıf mevcudu arasındaki Pearson Korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.23'de sunulmuştur. *Bağımsız öğrenme stili* alt boyutunun incelen bütün ders başarıları ve sınıf mevcuduyla arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilirken (p<.05), *kaçınan öğrenme stili* alt boyunun ders başarıları ve sınıf mevcuduyla yine zayıf düzeyde fakat negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmüştür (p<.05). *Bağımlı öğrenme stili* alt boyutunun ile Türkçe, fen bilgisi ve İngilizce ders başarısı arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişki vardır (p<.05). Hem *rekabetçi* hem de *katılımcı öğrenme stili* alt boyutlarının tüm ders başarıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki elde edilmiş olup (p<.05) her iki öğrenme stili ile sınıf mevcudu arasında ise anlamlı ilişki yoktur (p>.05). Ayrıca *işbirlikçi öğrenme stili* alt boyutunun incelen hiçbir ders başarısı ve sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki yoktur (p>.05).

Tablo 4.23. GRÖnSE Alt Boyutlarıyla Ders Başarısı ve Sınıf Mevcudu Arasında Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

Alt Boyut	**Ders Başarısı**				**Sınıf Mevcudu**
	Türkçe	**Matematik**	**Fen Bilgisi**	**İngilizce**	
Bağımsız	.19**	.17**	.25**	.16**	.16**
Kaçınan	-.25**	-.24**	-.27**	-.22**	-.13*
İşbirlikçi	.09	-.02	0.10	.10	.06
Bağımlı	.14**	.01	.16**	.19**	.03
Rekabetçi	.19**	.17**	.28**	.28**	-.01
Katılımcı	.22**	.17**	.28**	.26**	.04

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

4.3.3 Sınıf İklimi Algısı ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Katılımcıların sınıf iklimi algısı ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla SİÖ ve GRÖnSE'nin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analiziyle incelenmiş ve analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 4.24.'de sunulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre *bağımsız öğrenme stili* alt boyutu ile *öğretmen desteği* (r = .182) ve *kuralların açıklığı* (r =.227) alt boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki vardır (p<.01). *Kaçınan öğrenme stili* alt boyutuyla sınıf iklimi ölçeği tüm alt boyutları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde ilişki vardır. *İşbirlikçi öğrenme stili* alt boyutuyla sınıf iklimi ölçeği tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki vardır (p<.01). *Bağımlı öğrenme stili* alt boyutuyla sınıf iklimi ölçeği *düzen ve organizasyon* alt boyutu haricindeki tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki vardır (p<.01). *Rekabetçi öğrenme stili* alt boyutuyla *ilişki* (r = .12, p<.01), *öğretmen desteği* (r = .23, p<.05) ve *kuralların açıklığı* (r = .26, p<.05) alt boyutları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki elde edilmiştir. *Katılımcı öğrenme stili* alt boyutuyla *öğretmen desteği* alt boyutu (r = .46) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki elde edilirken diğer alt boyutlar arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki elde edilmiştir (p<.01).

Tablo 4.24. SİÖ ve GRÖnSE Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

	Bağımsız	**Kaçınan**	**İşbirlikçi**	**Bağımlı**	**Rekabet**	**Katılımcı**
Katılım	-0.01	-.24**	.28**	.26**	.07	.27**
İlişki	0.06	-.12*	.40**	.19**	.12*	.25**
Öğretmen Desteği	.18**	-.28**	.33**	.40**	.23**	.46**
Görev Yönelimi	-0.02	-.26**	.16**	.14**	-.01	.13*
Düzen ve Organizasyon	0.06	-.16**	.18**	.06	-.01	.14**
Kuralların Açıklığı	.23**	-.20**	.25**	.34**	.26**	.31**

p<.05; **p<.01

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları kapsamında elde edilen sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algısı ve öğrenme stillerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğrenme stillerinin dağılımı; bunların cinsiyet, kardeş sayısı anne baba çalışma durumu, anne baba eğitim durumu, çalışma odasına sahip olma durumu, internete bağlanan cihaza sahip olma durumu ve sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre karşılaştırmaları ve ders başarıları, sınıf mevcudu ve birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir.

5.1.1. Sınıf İklimi Algısı ve Öğrenme Stilleri Dağılımı

Öğrencilerin sınıf iklimi algıları incelendiğinde alt boyutlar arasında en yüksek ortalamaların kuralların açıklığı boyutunda olduğu görülmektedir. Ardından sırasıyla öğretmen desteği, ilişkiler, görev yönelimi ve katılım alt boyut ortalamalarının geldiği belirlenmiştir. Algılanan sınıf ikliminin alt boyutları arasında ölçekten elde edilen en düşük ortalamanın ise düzen ve organizasyon boyutunda olduğu görülmüştür. Sağlam (2006)'ın yaptığı araştırmada SİÖ'den elde ettiği veriler incelendiğinde, mevcut araştırma bulgularına benzer olarak en düşük frekans değerlerinin düzen ve organizasyon alt boyutuna ait olduğunu belirlemiştir. Ardından artan bir sıralamayla kuralların açıklığı ve katılım boyutları gelmektedir. Öğretmen desteği, görev odaklılık ve ilişkiler boyutundaki ortalamaların eşit ve dağılım grafiğinde en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla mevcut araştırma arasında benzer olmayan bulgulara bakıldığında; özellikle kuralların açıklığı boyutunda alınan puanlarda benzer bir ortalama elde edilememiştir. Bu durumun sebebi olarak Sağlam (2006)'ın araştırmasının yetişkin yaş düzeyindeki bireyler gerçekleştirilmiş olması gösterilebilir.

Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin öğretmen liderliği ve sınıf içi kuralları algılama biçimiyle yetişkinlerin algıları birbirinden farklıdır.

Katılımcıların öğrenme stillerine yönelik dağılımları incelendiğinde öğrenme stili ölçeği için ortalaması en yüksek *bağımlı öğrenme stili* olduğu görülmüştür. Ardından sırasıyla; *katılımcı, rekabetçi, işbirlikçi* ve *bağımsız öğrenme stilleri* gelmektedir. En düşük ortalama ise *kaçınan öğrenme stili* alt boyutunda elde edilmiştir. Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri *bağımlı* ve *rekabetçi öğrenme stilidir.* Karamustafaoğlu, Şeker, Şahin ve Denizli (2016), farklı illerde öğrenim gören ortaokul kademesindeki tüm öğrencilerin öğrenme stillerini incelemiştir. Öğrencilerin %27,6' sının *bağımlı öğrenme stiline* sahip olduklarını belirlenmiştir. Bununla birlikte, ülkemizde 15 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitim faaliyetlerinin durdurularak uzaktan eğitime geçilmesi ve salgın süreci boyunca dijital araçlar ve EBA TV aracılığı ile öğretim verilmesinin, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin eğilimlerini de etkilediği düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinin verimliliği ve niteliğinin artması açısından; tek yönlü iletişim yoluyla sadece bilgi vermek seklinde bir öğretim yerine öğrenciyi merkeze alan etkileşimlerin sağlanması önemlidir (Gören, vd., 2020; Mantyla, 1999; Özgür, 2005; Phillips, 1997). Öğrencilerin uzaktan öğrenme sürecinde; kişisel öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gereksinimi, dijital etkileşimde yaşanan iletişim engelleri, öğrenme ortamlarındaki birlikteliğin kaybolması ve yüz yüze bir etkileşimin gerçekleşememesi gibi sorunlar yaşanmıştır (Bayram, Bıyık ve Gölbaşı, 2021; Elcil ve Şahiner, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında ülkemizde tam zamanlı yüz yüze eğitime geçilmesi sonucu öğrencilerin ekranlardan tek yönlü iletişim yoluyla bilgi düzeyinde öğrenmeler gerçekleştirmesinin bir yansıması olarak, öğretmene daha bağımlı bir öğrenme eğilimine yatkınlaşmış olabileceği düşünülmektedir. *Bağımlı öğrenme stili* baskın öğrencilerin merak duygusu yoğun değildir, yalnızca gerekli olan bilgiyi öğrenmeyi tercih ederler (Kılıç, 2011). Bu eğilimlerinin özellikle merkezi sınav sistemlerinin doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Özellikle örneklem grubunda *bağımlı öğrenme stilinin* baskın olarak görülmesine yönelik bulgular, ortaokul 7. ve 8. Sınıftaki öğrencilerin sınav odaklı bir anlayış geliştirmeleri ile açıklanabilir. Sadece sınavlarda karşılarına çıkacak işe yarar bilgileri öğrenmeye yönelik çalışmalar öğrencilerin bağımlı öğrenme biçemine yönelik eğilimlerini arttırabilmektedir. Yılmaz ve Altınkurt (2011)'un Türk eğitim sistemindeki sorunları ele aldığı çalışmada merkezi sınavların ezbere dayalı ve

geleneksel eğitim sisteminin sürmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin de ezberci eğitim anlayışını devam ettirmek istediklerini dile getirmişlerdir. Bu eğilimler öğrencilerin öğretmenlere *bağımlı öğrenme alışkanlıklarını* arttırabilmektedir fakat bu iddianın ilerde yapılacak çalışmalarla derinleştirilmeye ve açıklanmaya ihtiyacı vardır.

Ölçeklerden elde edilen ortalamalara bakıldığında *katılımcı öğrenme stilinin* ikinci sırada olduğu görülmektedir. Bu bulgu Öztürk (2021)'ün ortaokul öğrencilerin öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerini incelediği araştırmada da benzer bir dağılım göstermiştir. Katılımcı öğrenciler sınıf etkinliklerine katılım konusunda istekli ve sınıf deneyimlerini önemseyen öğrencilerdir. Bu özellikleri ile sınıf iklimi *katılım* alt boyutundaki olumlu algılarının akademik performanslarına olumlu yansıyacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında bir diğer baskın öğrenme stilinin *rekabetçi* olduğu görülmektedir. Benzer bir araştırma bulgusu Benli (2020)'nin ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada da elde edilmiştir. Hatay ilinde yapılan çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin *rekabetçi* olduğunu belirlemiştir. Ardından *işbirlikçi, bağımlı paylaşımcı* ve *kaçınan öğrenme stil*leri gelmektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin en az *bağımsız öğrenme stiline* sahip oldukları görülmüştür. Rekabetçi öğrenciler sınıfta arkadaşlarından daha başarılı olmak için çabalayan öğrencilerdir. Başarıyı diğerleriyle rekabet ederek elde etmeleri gerekliliğine inanırlar (Süral, 2008). Üst öğrenime geçiş ve LGS süreçlerinde, okul seçiminin iş hayatı ve gelecek üzerinde oldukça etkili olacağı kanaati yaygın olarak benimsendiğinden, okul seçimi ve sınav süreçleri kaygıya sebep olmaktadır (Özdaş, 2019). Eğitimde bu rekabetçi ortamın varlığını sürdürüyor olması öğrencilerin sınıf ortamında akranlarıyla yarışmacı bir öğrenme tarzını benimsemesine yol açabilir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında en az görülen öğrenme stili *kaçınan öğrenme stilidir*. Kaçınan öğrenciler öğrenme ortamlarında diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle iletişime kapalıdırlar. Sınıfta olup bitenlere karşı ilgisizdirler. Araştırma sonucuna benzer bir çalışma da İkikardeş ve Şentürk (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Aydın ilinde yapılan araştırmada 7. Sınıf öğrencilerin %2,1'lik kesiminde en az görülen öğrenme stili *kaçınan öğrenme stilidir*.

Literatürde yapılan diğer araştırmalardaki sonuçlar incelendiğinde; Şen (2018), yaptığı araştırmada 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin; *bağımsız,*

işbirlikçi ve *katılımcı* olduğunu belirlemiştir. Rüzgar (2014) tez çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin *işbirlikli, katılımcı* ve *bağımlı* olduğunu tespit etmiştir. Kılıç (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin; *işbirlikli, katılımcı, rekabetçi* ve *bağımlı öğrenme stillerinin* baskın olduğunu belirlemiştir. Ülkemizde Grasha-Riechmann modeline göre incelenen ortaokul örneklemlerine yönelik sonuçlara bakıldığında her örneklemde öğrenme stillerine ilişkin dağılımların farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretim stilleri, öğrenme ortamları, öğrencilerin kültürel dinamiklerindeki farklılıklar, araştırmaların yapıldığı dönemde eğitime ilişkin politika ve uygulamalardaki değişiklikler gibi birçok gerekçe ile açıklanabilir ancak ileride yapılacak olan çalışmalarla bu iddiaların incelenmesi gerekmektedir.

5.1.2. Sınıf İklimi Algısının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Mevcut çalışmada cinsiyet değişkenine göre sınıf iklim ölçeği ilişki alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin SİÖ *ilişkiler alt-boyutuna* ilişkin puan ortalaması kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durumun ön ergenlikte kızların erkeklere göre akranlarıyla olan ilişkilerinde daha çok duygusal yakınlığı öncelemesi, erkeklerin paylaşımlarında fiziksel aktiviteye dayalı etkinliklere yer vermesi ile açıklanabilir. Ancak cinsiyete göre sınıf iklim ölçeğinin *katılım*, *öğretmen desteği, görev yönelimi*, düzen *ve organizasyon* ile *kuralların açıklığı* alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar yoktur. Benzer bir araştırma sonucuna SİÖ uzun formunu kullanan Sağlam (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da rastlanmıştır. Araştırmanın sonucu, *ilişki- arkadaşlık-yakınlık, öğretmen desteği, görev yönelimi, düzen ve organizasyon*, *kuralların açıklığı* ve *katılım alt boyutu* ile cinsiyet arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık elde edilmediği göstermiştir. Künkül (2008)'de ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferi ile cinsiyet arasından bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Yine benzer bir sonuç Durdu (2015) tarafından yapılan çalışmada da ifade edilmiştir; ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları kendi sınıflarının iklimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık elde edememiştir.

Kardeş sayısına göre öğrencilerin sınıf iklimi algılarını arasında bir farklılık yoktur. Kaya (2019)'nın yaptığı araştırmasında da öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile kardeş

sayısı değişkenini karşılaştırmıştır ve öğrencilerin sınıf iklimi algılarının alt boyutları olan; *öğretmen desteği, arkadaş desteği* ve *sınıf içi doyum* boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat bu çalışmada sınıf ikliminin alt boyutlarından akademik yeterlik ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, kardeş sayısı az olan öğrenciler kendilerini akademik konularda daha az yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Anne eğitim düzeyiyle ilgili çalışmadan elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin *düzen ve organizasyon* boyutuna ilişkin puan ortalaması anne eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilere karşılaştırıldığında daha yüksektir. Baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrencilerin sınıf içi *katılım* alt boyutuna ilişkin puan ortalaması baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre daha yüksektir. Benzer şekilde ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferini inceleyen Karşı (2012), anne eğitim düzeyi ile algılanan sınıf atmosferi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat baba eğitim düzeyinin sınıf atmosferi ölçeği alt boyutlarından öğrenme-öğretme süreçleri alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit edilmiştir. Sınıf iklimi ve sınıf atmosferi kavramı literatürde birbiri ile örtüşen kavramlar olup, özellikle sınıf atmosferindeki öğrenme öğretme süreci ile sınıf iklimindeki *katılım* alt boyutu yapısal olarak birbiriyle benzer içerikler taşımaktadır hatta derslere etkin katılım, öğrenme ve öğretmen süreçlerine ilişkin algılarla birlikte açıklanabilir. Doğan (2012)'ın lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını incelediği çalışmada annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sınıf yönetimi ve ilişkiler boyutundaki olumlu değerlendirmeleri artmaktadır, diğer taraftan baba eğitim düzeyi arttıkça da öğrencilerin etkinliklerden uzaklaşıp daha akademik görevlere yöneldiği görülmektedir.

Mevcut çalışmanın bulgularından biri de babası çalışan öğrencilerin *görev yönelimi* alt boyutuna ilişkin puan ortalaması çalışmayanlara göre daha yüksek olmasıdır. Baba çalışma durumuna göre SİÖ'nün diğer alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Benzer şekilde anne çalışma durumu ile sınıf iklim ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan biri diğeri ise internete bağlanmak için cihaza (tablet, bilgisayar, vs) sahip olan öğrencilerin sınıf içi *katılım* alt boyutuna ilişkin puan ortalaması, sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Sürekli internete sahip olma durumuna göre SİÖ *görev yönelimi* alt boyutundan elde edilen puanlar

arasında anlamlı farklılık vardır. Sürekli internete sahip olan öğrencilerin görev yönelimi alt boyutuna ilişkin puan ortalaması sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. *Katılım ve görev* yönelimi alt boyutlarının teknolojik olanaklar ile bağlantılı olmasının altında bilgiye erişim imkanı ve uzaktan eğitime katılım imkanlarının dijital olanaklara sahip bireylerin lehine olabileceği ileri sürülebilir. Örneğin, Bora (2010) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme iklimi algıları teknoloji kullanımları arasındaki ilişkilere bakmış ve teknolojiyi kullanma düzeyi farklı olan öğrencilerin öğrenme iklimine yönelik algılarının farklılaşmadığını belirlemiştir.

5.1.3. Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde *bağımlı öğrenme stili* alt boyutundan elde edilen puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, kız öğrencilerin *bağımlı öğrenme stili* alt boyutuna ilişkin elde ettikleri puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Benzer sonuçlar Kılıç (2011) ve Bakır ve Mete (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da raporlanmıştır. Diğer taraftan *bağımsız, kaçınan, işbirlikli, rekabetçi* ve *katılımcı öğrenme stili* alt boyutlarından elde edilen puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. *Bağımlı öğrenme stili* ve cinsiyet arasındaki ilişkinin gelişimsel farklılıklar, toplumsal cinsiyet özellikleri ya da cinsiyete atfedilen roller ile bir ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu düşünce bir iddiadır ve ileri çalışmalarla araştırılmaya muhtaçtır.

Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular göstermiştir ki kardeş sayısına göre öğrencilerin öğrenme stilleri farklılaşmamaktadır. Açık (2013) da lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik yürüttüğü çalışmasında öğrenme stilleri ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Fakat farklı bir çalışmada, Günaydın (2011) 4. ve 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin sahip oldukları kardeş sayısına göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Günaydın (2011)'ın çalışmasında kullandığı öğrenme stilleri modeli sosyal etkileşime dayalı bir model olmamasının çalışmanın sonucunu etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri anne ve babalarının bir işte çalışma durumuna göre karşılaştırıldığında mevcut çalışmanın bulguları herhangi bir farklılık olmadığını

göstermiştir. Benzer sonuçlar Adatepe (2014)'nin ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle ve Şahin (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda da tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin kıyaslandığı bir diğer demografik değişken ise anne eğitim düzeyidir, sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Karamustafaoğlu ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada anneleri ilkokul ve lise mezuniyet seviyesine sahip öğrencilerin çoğunluğunun *bağımlı öğrenme stiline* sahip olduğunu belirlemiştir. Fakat genel istatistikler incelendiğinde annelerin eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlenmiştir. Fakat ailevi birçok faktör öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkilidir (Kazu ve Koç-Akran, 2018). Mevcut çalışmada baba eğitim düzeyine göre *bağımsız, kaçınan, bağımlı, rekabetçi* ve *katılımcı öğrenme stili* boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin *işbirlikçi öğrenme stilleri* puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Karamustafaoğlu ve diğerleri (2016) yapılan çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin baba eğitim seviyesi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Yine benzer bir şekilde Arseven ve Yeşiltaş (2016) üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırdığı çalışmasında anne ve baba eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Tüm bu verilere bakıldığında anne ve babanın eğitim durumunun öğrencilerin öğrenme stillerini önemli derecede etkilemediği söylenebilir fakat bu iddianın ileride yapılacak çalışmalarda araştırılmaya ihtiyacı vardır.

Öğrencilerin kendine ait çalışma odasına sahip olma durumu bu çalışmada öğrenme stillerini karşılaştırmak için kullanılan demografik değişkenlerden biridir. Yapılan analizler gösterdi ki *bağımsız, kaçınan, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi* ile *katılımcı öğrenme stili* boyutlarında çalışma odası olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma odasına sahip olan öğrencilerin *bağımsız, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi* ve *katılımcı* öğrenme stillerine ilişkin puan ortalaması çalışma odasına sahip olmayanlara göre daha yüksektir. Ancak çalışma odasına sahip olan öğrencilerin *kaçınan öğrenme stillerine* ilişkin puan ortalaması çalışma odasına sahip olmayanlara göre daha düşüktür. Bilasa (2015)'da ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendine ait çalışma odası olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Özellikle kendine ait bir çalışma alanına sahip öğrencilerin

öğrenme etkinliklerinde kendilerini daha bağımsız olarak hissettiği ve öz-düzenleme becerilerinin daha geliştiğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (örn, Aktan, 2012).

Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde internete bağlanan bir cihaza (tablet, bilgisayar, vs.) sahip olan ya da olmayan öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Fakat evinde sürekli internete sahip olma olanağına göre *kaçınan öğrenme stili* boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık vardır. Sürekli internete sahip olan öğrencilerin *kaçınan öğrenme stilleri* puan ortalaması sahip olmayanlara göre daha yüksektir. *Kaçınan öğrenme stiline* sahip öğrenciler öğrenmeye karşı daha edilgen bir tutumu benimserler. Günümüz çocuklarının teknoloji ile iç içe bir yaşamının olması ve salgın sürecinin, dijital kullanımını ve dolayısıyla davranışsal bir bağımlılık sürecini tetiklemesi nedeniyle özellikle internet olanakları zaman zaman öğrencilerin gelişimi açısından dezavantajlı durumlar oluşturmaktadır. Özellikle teknolojinin kötüye kullanımı durumunda gençlerin sosyal çevresini tanımakta ve etkileşim kurmakta zorlandığı bilinmektedir. (Dinç, 2015) Bu durumun öğrenme ortamlarında sosyal etkileşim yönünden daha pasif bir tutuma yol açıyor olması olasıdır. *Kaçınan öğrenme stili* dışındaki diğer öğrenme stilleri ile sürekli internete sahip olma arasında bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Kazu ve Koç-Akran (2018) tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada Kolb'un Öğrenme Stili modelinden faydalanılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin kendilerine ait bilgisayarı olma değişkeni ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kolb'un modeli dikkate alınarak; bilgisayarı olan öğrencilerin açık fikirli, meraklı, risk alabilen ve sorun çözme becerisine sahip bireylerden oluştuğu görüşünü ifade etmişlerdir. Bu yönüyle *işbirlikçi, katılımcı* ve *bağımsız öğrenme stiline* sahip öğrencilerle benzer davranış örüntüleri göstermektedirler.

5.1.4. Sınıf İklimi Algısı ile Ders Başarıları ve Sınıf Mevcudu Arasındaki İlişki

Mevcut çalışmanın bulguları öğrencilerin sınıf içi etkinliklere *katılımı* ile İngilizce ders başarısı arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu gösterirken, sınıf içi *ilişkilerin* bu çalışmada odaklanılan hiçbir ders başarısı ve sınıf mevcuduyla ilişkisi olmadığını göstermiştir. Ayrıca *öğretmen desteği* ile ders başarıları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ilişki bulunurken, *öğretmen desteği* ile sınıf mevcudu arasında

herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. *Öğretmen desteği* ile başarı arasındaki ilişki Moos ve Moos (1978), Fraser ve Fisher'ın (1983) araştırma bulguları arasında da yer almaktadır. Yapılan diğer araştırmalardaki sonuçlar incelendiğinde; Künkül (2008)'in araştırmasında öğrencilerin not ortalamaları ile sınıf atmosferi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının analiz ettiği, farklı not ortalamasına sahip öğrencilerin sınıf atmosferinde algıladıkları *öğretmen desteği ve etkisinin* önemli bir biçimde farklılaştığını raporladığı görülmektedir. Aynı araştırmada sınıf mevcudu ve algılanan sınıf atmosferi incelenmiş ve öğrencilerin algıladıkları *öğretmen desteği* ile sınıf mevcudu arasında belirgin bir farklılık görülmüştür. Bu bulgular Çankırı örnekleminde yürütülen mevcut çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmemektedir. Benzer bir şekilde Bahçetepe ve Giorgetti (2015) tarafından 8 sınıflar düzeyinde öğrenme ortamları ve okul iklimi algılarına yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada özellikle öğrenme ortamlarını yordayan alt boyutlardan *destekleyici öğretmen davranışları* ve *başarı odaklılık* ile akademik başarı arasında güçlü bir pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Yine benzer bir sonuç Dorman (2003) tarafından da rapor edilmiştir. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin *görev yönelimine* yönelik yaşadıkları eksiklikler öğrenme çıktılarının belirgin bir şekilde azalmasına yol açmasına (Salar ve Turgut, 2019; Stornes ve Bru, 2011) rağmen mevcut çalışma *görev yönelimi* alt boyutu ile sınıf mevcudu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki elde edilirken hiçbir ders başarısıyla arasında bir ilişki bulunamamıştır. *Düzen ve organizasyon* boyutu ele alındığında mevcut çalışmada bu alt-boyutla öğrencilerin ders başarıları ve sınıf mevcudu arasında herhangi bir anlamlı ilişki elde edilmemiştir. Diğer taraftan k*uralların açıklığı* alt boyutu ile incelenen bütün ders başarıları ve sınıf mevcudu arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu durumda sınıf kurallarının öğrenciler üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

5.1.5. Öğrenme Stilleri ile Ders Başarıları ve Sınıf Mevcudu Arasındaki İlişki

Mevcut çalışmanın sonuçları göstermiştir ki öğrencilerin *bağımsız öğrenme stiliyle* bu çalışmada incelenen bütün ders başarıları ve sınıf mevcudu arasında pozitif yönde ilişkiler varken *kaçınan öğrenme* stiliyle bu ders başarıları ve sınıf mevcudu arasında negatif yönde ilişkiler vardır. *Bağımlı öğrenme stiliyle* Türkçe, Fen ve İngilizce ders başarıları arasında pozitif yönde ilişkiler vardır. Hem *rekabetçi* hem de *katılımcı*

öğrenme stiliyle tüm ders başarıları arasında pozitif yönde fakat zayıf düzeyde ilişkiler elde edilmiş olup her iki öğrenme stili ile sınıf mevcudu arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca *işbirlikçi öğrenme stiliyle* ders başarısı ve sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki yoktur.

Akademik başarı açısından incelendiğinde ilgili alan yazında mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir, örneğin Şen (2018) Ankara' da 8. Sınıf kademesiyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir çalışma Koçak (2007) tarafından Gaziantep ilinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir, bu çalışmada özellikle 7. sınıf kademesinden elde edilen bulgular incelendiğinde; akademik başarı ile *bağımsız, kaçınan* ve *rekabetçi öğrenme stili* arasında anlamlı ilişkiler tespit edildiği görülmüştür. Bu araştırmada *kaçınan öğrenme stili* ve akademik başarı arasındaki ilişkinin yönü tıpkı mevcut çalışmada olduğu gibi negatif belirlenmiştir. Özellikle kaçınan öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha içe dönük ve derslerde sıkılan bir öğrenci grubunu temsil ediyor olması bu durumu doğrular niteliktedir. Benzer bir şekilde Bilgin, Karaduman ve Durmuş (2004)'da yaptıkları çalışmada *kaçınan öğrenme stili* ile başarı durumu arasında negatif yönlü bir ilişki raporlamışlardır.

Bu çalışmanın bulguları *bağımlı öğrenme stiliyle öğrencilerin* Türkçe, Fen ve İngilizce ders başarıları arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Fakat ilgili alan yazınında bu öğrenme stiliyle akademik başarı arasındaki ilişkinin yönü bazı araştırmalarda pozitif bulunurken bazılarında negatif raporlanmıştır. Örneğin, Koçak (2007) ortaokul öğrencilerinin bağımlı öğrenme stili ve akademik başarı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir fakat Süral (2008) yetişkin örnekleminde yaptığı çalışmada bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler ile başarı değişkeni arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ifade etmiştir. İki farklı çalışmada elde edilen sonuçların farklılaşması bu çalışmaların katılımcıları arasındaki yaş farkı olabilir, buna göre yaş arttıkça bağımlı öğrenme eğilimlerinin akademik başarı üzerindeki pozitif yönlü etkisinin değiştiği ve negatif yönlü olduğu söylenebilir. Farklı bir ifadeyle yaş ve gelişimsel etkenlerin her öğrenim kademesinde öğrenmeye yönelik gereksinimlerin farklılaşmasına ve değişmesine neden olabilir fakat bu iddianın ileride yapılacak çalışmalarda özel olarak incelenmeye ve araştırılmaya ihtiyacı vardır. Benzer bir iddia Bilgin, ve diğerleri (2004) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik

katılımcı ve işbirlikçi öğrenme stiline olan eğilimin yaş ilerledikçe azaldığı ve *rekabetçi stilin* ise arttığı şeklinde ifade edilmiştir.

Rekabetçi öğrenme stiliyle ilgili olarak, mevcut çalışmadaki bulgulara paralel olarak Koçak (2007)'ta araştırmasında 7. sınıf öğrencilerinin *rekabetçi öğrenme stili eğilimleri* arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiğini belirtmiştir. Bu ilişki için bağlamsal bir neden olarak ülkemizde mevcut eğitim sisteminin merkezi sınavlara odaklanması nedeniyle öğrencilerin rekabete odaklanması ve bunun akademik başarıyı arttırdığı ifade edilebilir. Koçak (2007)'ın araştırma bulgularından Çankırı örneklemi bulgularıyla benzerlik gösteren bir diğer bulgu ise 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin başarı durumları ile *işbirlikçi öğrenme stili* arasında herhangi bir ilişki bulunamamasıdır. Diğer taraftan Koçak (2007) öğrencilerin *katılımcı öğrenme stili* ile başarı durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiş olmasına rağmen bu ilişki mevcut çalışmada zayıf ve pozitif yönlü olarak bulunmuştur.

5.1.6. Sınıf İklimi Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

Mevcut çalışmada öğrencilerin sınıf iklimi algılarıyla öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenirken her bir değişkenin alt boyutları arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Sınıf iklimi algısı olarak değerlendirilen *öğretmen desteği* ve *kuralların açıklığı* ile katılımcı öğrencilerin tüm öğrenme stilleri arasında pozitif yönlü ilişkiler en dikkat çekici bulgulardan olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilere akademik sosyal ve duygusal yönden destek olmasının öğrenme eğilimlerine etki eden belirleyici bir faktör olduğu göstermektedir. Sınıf iklimi algısı *kuralların açıklığı* yönünden değerlendirildiğinde özellikle öğretmen yetkinliği, kuralların belirlenmesi ve uygulanmasındaki sınıf yönetimi becerileri gibi alt değişkenlerin de farklı öğrenme stilindeki öğrencileri destekleyeceği düşünülmektedir. Örneğin, Aytaç ve Uyangör (2020) öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının sınıf yönetimi biçimlerini doğrudan etkilediği ve özellikle öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin daha yetkin sınıf yönetimi tutumlarını sergileyerek öğrencilerini destekleyebildiğini belirtmiştir. İlgili alan yazında benzer bulgulara farklı alanlarda ve yaş gruplarında yapılan çalışmalarda da rastlanılmıştır (örn., Alver ve Küçükoğlu, 2004; Ekici, 2010). Reiff (1992), sınıf içerisinde bir öğretmenin öğrenme stilleri konusundaki farkındalığının; öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin güçlenmesi, başarı ve

özgüvenin artması, farklı öğrenenlerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması, çok yönlülüğün sağlanması ve eğitimin tüm paydaşlarla iletişimin artması gibi pozitif sonuçlara yol açacağını ifade etmektedir. Her bireyin kendine has öğrenme tercihlerini belirleyebilmesi için sınıf iklimi içerisinde en belirleyici faktörün öğretmen olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf içerisinde öğrencilerin öğrenme stilleri de öğretmenin hazırladığı öğrenme ortamına bağlı olarak değişim gösterebilir (Grasha, 2002). Bu açıdan bakıldığında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin birden fazla öğretmen ile farklı derslerde bir araya gelmesi sınıf iklimi açısından aynı sınıf içerisinde farklı desenlerin oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bu kapsamda farklı öğrenme stillerine dayalı öğretim yaşantılarının sağlanması öğrencilerin başarı doyumunun artmasına yol açacaktır. Öğrencilerin kendi hızında ve öğrenme stillerine uygun öğrenme olanakları sunan çalışmaların da sayısı hızla artmaktadır (Şahin ve Kışla, 2013).

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ve yorumlar doğrultusunda uygulama ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çankırı örneklemi ele alınarak yürütülen mevcut çalışmanın konusu daha büyük ve heterojen örneklemlerde çalışılarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Ulusal uygulamalara temel olacak veriler sunması açısından ileride yapılacak bu tür büyük ölçekli araştırmalar eğitim politikacıları, planlamacıları ve uygulamacıları açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin sınıf iklimi algısı ve öğrenme stilleri üzerine farklı desenlerde farklı yöntemler kullanılarak yeni çalışmalar yapılabilir. Özellikle sınıf iklimi algısı ile ilgili olarak nitel verilerin de elde edilebileceği karma desenli araştırmalar yürütülebilir. Bu yöntemin öğrencilerin sınıf iklimine yönelik algılarının altında yatan motivasyonları daha derinlemesine yorumlayabilmek için daha fazla veri sağlayacaktır.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

Öğrenme ortamlarının bireysel farklılıklara duyarlı, farklı öğrenme biçimlerine hitap edecek şekilde oluşturulması ve öğrencilerin eksik yanlarına odaklanmak yerine güçlü yönlerinin geliştirilmesini hedefleyen bir anlayış geliştirilmesinin önemi ön planda tutulmalı ve bu kapsamda okul temelli politikalar geliştirilmelidir. Bu kapsamda öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve okul yöntemi iş birliği içerisinde çalışabilmeli ve ortak bir tutum sergileyebilmelidir. Mevcut araştırmanın sonuçları da göstermiştir ki, herhangi bir öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme stilleri farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla etkili bir öğretim açısından öğrenme ortamlarında tüm öğrenme stillerine yönelik çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyal kullanılması önemlidir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları açısından eğitsel alana yönelik rehberlik çalışmaları içerisinde öğrenme stiline yönelik tespit ve bilgilendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Öğrencilere sahip oldukları öğrenme stilleri konusunda farkındalık geliştirebilecekleri sınıf ve bireysel rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Ölçme araçları yoluyla belirlenen öğrenme stilleri konusunda öğrencilere mutlaka dönüt verilmelidir. Velilere de öğrencilerin öğrenme stilleri ve önemi hakkında müşavirlik hizmeti sunulmalıdır.

Okul rehberlik servisi ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından hazırlanan yıllık okul rehberlik çalışma programına öğrenme stilleri, etkili öğrenme alışkanlıkları gibi akademik gelişim alanını destekleyen ölçek çalışmaları eklenmeli ve eğitim öğretim yılı içerisinde bu ölçekler uygulanarak değerlendirilmeli ve öğrencilere bireysel geribildirim sunulmalıdır.

5.2.3. Program Geliştiricilere Öneriler

MEB 2023 Eğitim Vizyonunda da belirtildiği gibi öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları, sınıf iklimine yansıyan doğan bir zenginlik kaynağı olarak görebilmek ve bu farklılaşmayı gözeten bir amaç yapı ve davranış ilişkisi geliştirebilmek çok önemlidir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2018). Bu kapsamda e-Portfolyo sisteminin daha aktif kullanımının sağlanması ve bu sisteme öğrenme stili alt başlığının da eklenmesi bireysel rehberlik çalışmalarının niteliğini arttıracaktır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine öğrenme stilleri konusunda kapsamlı ve uygulamalı içerikler konulması ve öğretmenlerin öğrenme stillerine yönelik ders tasarımı becerilerinin desteklenmesi sağlanabilir. Öğretmenlere olumlu bir sınıf iklimi geliştirebilmek için gerekli becerileri kapsayan eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimler olumlu disiplin yöntemleri, etkili iletişim, okula aidiyet duygusunun geliştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi gibi konuları kapsayan içeriklerden oluşmalıdır. Öğretmenlere verilen bu eğitimlerin didaktik bir yapıdan çok etkileşimli ve interaktif uygulamaları içeren bir biçimde tasarlanması kazanımların amaca hizmet edebilmesi açısından önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirleneceği e-Okul sistemine bütünleşmiş dijital ölçme araçları geliştirilerek bireysel öğrenme stilleri belirlenmelidir. Öğrencilerin öğrenme stili profilleri dijital olarak oluşturularak sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehberlik servisi tarafından da ulaşılabilir olmalıdır. Bu verilerin akademik gelişim alanında öğrencilere verilecek rehberlik hizmetlerinde önemli bir bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Açık, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Açıkgöz, K. Ü. (2005*). Etkili öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N., ve Kılıç, A. G. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*,1-7.

Adatepe, E. (2014). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Adelman, H.S. ve Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S.W. Lee, P.A. (Eds.), *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Adıay, S. (2011). *Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akdeniz, C. (2016). Myers Briggs Tip Belirleyici, Örnek Çalışma: İlköğretim Öğretmenlerinin MBTI Profilleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, *3*(1), 67-83.

Akgül, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.

Akın, Z., Çıray, F. ve Sönmez, B. (2013). Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online,* 12(3), 822-835.

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 105-109.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 9-20.

Aktan, S. (2012*). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Alderman, G. L., ve Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic, 47*(1), 39-44.

Alver, B. ve Küçükoğlu, A. (2004). Ders düzeni ve kuralların belirginliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*, 65-80.

Apaydın, Ç. ve Kızılhan, P. (2011). Üniversitelerde Sınıf Öğrenme Çevresinin İkinci Mertebeden Faktör Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *4*(4), 509-526.

Arseven, A. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 151-168.

Arseven, A. ve Yeşiltaş, E. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin ve üstün yetenekli olmayan akranlarının öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, *11*(2), 67-84.

Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research, 21*(14), 35-48.

Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,*17*(87), 37-47.

Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataseven, A. G. N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 4*(3), 2146-9199.

Atman, N. (2009). *Web ortamında öğrenen hareketlerinin izlenmesi yoluyla öğrenme stillerinin tahmin edilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydemir, H., Koçoğlu, E. ve Karalı, Y. (2016). Grasha-Riechmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(4), 1881-1896.

Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(21), 26-44.

Aytaç, A., ve Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarıı ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(31), 159-173.

Babadoğan C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarısı Geliştirme*, Milli Eğitim Dergisi, 147*, 61-63.

Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki. *Bildiriler: 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim içinde* (s. 1056-1065). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Bahçetepe, Ü., ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education, 1*(3), 83-101.

Bakır, S. ve Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 127-145

Balbal, K. F. (2016). *Honey ve Mumford ve Mccarthy öğrenme stili modellerinin bulanık mantık tabanlı gerçekleştirimi ve performans analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim pPsikolojisi* (5. Basım). Ankara: Gül.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bayram, E., Bıyık, Z. ve Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Türkçe Dersine Yönelik Algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 28-41.

Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Benli, F. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sahip oldukları matematiksel güçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bhat, M. A. (2014). Understanding the learning styles and its influence on teaching/learning process. *International Journal of Education and Psychological Research, 3*(1), 9-13.

Bilasa, P. (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi (Ankara İli, Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi Örneği) . *Turkish Journal of Educational Studies, 2*(3) 49-78.

Bilgin, İ., Karaduman, A., ve Durmuş, S. (2004). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması ve Okuldaki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*.

Bilgin, İ., ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(2), 381-400.

Bora, N. (2010). *Uluslararası bakalorya diploma programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Borich, G. D. (1996). *Effective teaching methods* (3rd ed.). Englewood Clifs, NJ: Prentice Hall.

Boydak, A. (2014). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Brock, K. L. ve Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *PS: Political Science & Politics, 32*(2), 251-256.

Budakoğlu İ. ve Babadoğan C. (2011). 1998-2008 yılları arasında sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle yapılan öğrenme stil çalışmalarında kullanılan ölçekler. *Tıp Eğitimi Dünyası, 30*(30), 17-28.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology, 24*(4), 419-444.

Cevher, A. Y. ve Yıldırım, S. (2020). Öğrenme stilleri konusunda yapılmış akademik çalışmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Hayef: Journal of Education (Online), 17*(1), 20-50.

Cornett, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles. Bloomington.* IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Cömert, H. (2019). *Argümantasyona dayalı öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi: Asitler ve bazlar konusu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs.* ERIC document, no. ED 235 185.

Curry, L. (1987). *Integrating Concepts of Cognitive or Learning Style, a review with attention to psychometric standards*. Ottawa, ON, Canadian College of Health Service Executives.

Curry, L. ve Adams, C. (1991). Patterns of learning style across selected medical specialties. *Educational Psychology, 11*(3-4), 247-277.

Çardak, Ç. S. (2012*). Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, S., Toraman, S. ve Çelik, K. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 209-217.

Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çınarlı-Ergene, V. (2019). *Bulanık mantık tabanlı Gregorc öğrenme stili modeli gerçekleştirimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (1. Baskı)*. Ankara: PegemA Akademi Yayınevi.

Demirbolat, A. (2005). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*. Ed. Leyla Küçükahmet. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (2021). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Demirkaya, H., Mutlu, M. ve Uşak, M. (2003). 4 MAT öğretim sistem modelinin çevre eğitimine uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (14), 68-82.

Dikmen, M. (2020). *Öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbiliş düşünme becerilerine, akademik öz-yeterliklerine ve akademik başarılarına etkis.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 31-65.

Dinçer, T. (2007). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*, 55-92.

Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research, 18*(2), 112-140.

Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education, 6*(2), 107-127.

Dorman, J. P., Aldridge, J. M., ve Fraser, B. J. (2006). Using Students' Assessment of Classroom Environment to Develop a Typology of Secondary School Classrooms. *International Education Journal, 7*(7), 906-915.

Dönmez, B. (2020), *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi*, M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, (17. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık, ss. 45-60.

Dunn, R. (1983). Can students identify their own learning style? *Educational Leadership, 40*(5), 60-62.

Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities, 6*(3), 223-247.

Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades* 7-12. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R. ve Dunn, K. (1992). Teaching Elemantary Students Through Their Invidiual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R., ve Griggs, S. A. (1995). *Multiculturalism and learning style: Teaching and counseling adolescents*. Westport: CT Praeger.

Durdu, İ. (2015). *Duygusal zeka ve sınıf iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durgut, Y. ve Güzel, H. (2020). Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerde Farklı İki Yönteme Göre Yapılan Öğretimin Ders Başarısına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *44*, 199-208.

Ehrman, M. ve Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in intensive training setting. *The Modern Language Journal*, *74*(3), 311-327.

Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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

Ekici, G. (2003a). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*, 48-55.

Ekici, G. (2003b). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri,* Ankara: Gazi Kitabevi.

Elcil, Ş. ve Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *6*(1), 21-33 .

Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

Ergin, S. ve Sarı, M. (2016). Fizik eğitiminde 4MAT öğretim yönteminin öğrencilerin seçilmiş duyuşsal özelliklerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 212-230.

Eriş, A. (2019). *Sınıf içi farklı liderlik tipleri bağlamında sınıf atmosferinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ertuğrul, G. (2017). *Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliklerine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Felder R. M. (1996). Matters of Styles, *ASEE Prism, 6*(4), 18-23,

Felder, R. M. ve Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education, 78*(7), 674–681.

Fidan N. (1996). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Alkım Yayınları.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*(1), 7-34.

Fraser, B. J., ve Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred Classroom Environment Scales in person–environment fit research. *Journal of educational Psychology*, *75*(2), 303.

Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico,. [Çevrim-içi: http://fie-conference.org/fie99/papers/1208.pdf] ,

Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology, 42*(6), 1179-1192.

Gencel İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

George, D., ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (10th ed.), Boston: Pearson

Gezer, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarılarını yordayan çeşitli değişkenlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Sınıf İklimi Ölçeği kısa formunun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (2), 693-715.

Given, Barbara K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching. Special Issue 21,* 11- 44.

Good, T., ve Brophy, J. (1986). School effects. In M.C. Wittrock, (Eds.), *Handbook of research on teaching,* (pp. 570-602). New York: Macmillan.

Gordon, T. (1996), *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, B. Özkan (Ed.), (Çev. E. Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gören, S. F., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., ve Çalışkan, M. (2020). Küresel pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim, 49* (Özel Sayı 1), 69-94.

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

Grasha, A. F. (2002). Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles [electronic version]. *San Bernadino CA: Alliance Publishers Retrieved July, 25,* 2008.

Gregorc, A. F. (1982b). *Gregorc style delineator: Development, technical, and administation manual*. Maynard, M4: Gabriel Systems.

Gregorc, A. F. (1982a). *An adult guide to style*. Maynard, MA: Gabriel Systems.

Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory into Practice, 23* (1), 51–55.

Gülbahar, B. ve Ekici, E. (2018). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi. *The Journal of Social Science, 2*(3), 73-94.

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 28-40.

Güneş, N. (2021). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinin Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Güney, B. (2019). *Farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına sahip öğrencilerin öğretmen profili tercihlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 7*(1), 53-70

Güven, M., ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 75-90.

Güven, S. ve Özerbaş, M.A (2018*). Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Han, F. (2020). *Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi ve okula yabancılaşmayla ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(1), 15-25.

Hein, T. L., ve Budny, D. D. (2003). *Teaching to students' learning style: approaches that work*. Paper presented at the Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico, 10–13 Kasım 1999. Erişim adresi: https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=841622&casa_token=64yfVzBIiPUAAAAA:np1e13YlG-pEQ27A8V-1mtIg8nGvQP4V3qC-zhoNnO8xcANKCesusU3rT-fc7f3z2iMKmuD9zg&tag=1 Erişim Tarihi: 01.02.2022

Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, *3*(1), 76-83.

Honey, P. ve Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey.

Hunt, D., E. (1980). How to be your own best theorist. *Theory into Practice*, *19*, 287–293.

İkikardeş, N. Y. ve Şentürk, F. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stillerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(1), 250-276.

Jung, C. G. (1971) *Psychological types*. In Collected works: Vol. 6 (R. E C. Hull, Çev.). Princeton, NJ: Princeton University Press (Orijinal eser Psychologische Typen adıyla Almanca olarak 1921 yılında yayımlanmıştır).

Kabadayı, A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel öğrenme stilleri ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması: Konya ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 1-16.

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

Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 129-145.

Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H. ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 51-68.

Kaya, İ. (2019). *Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Kaya, İ. ve Ergül, H. F. (2021). Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(40), 2116-2145.

Kayan, M. F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Kazu, İ. Y., Koç-Akran, S. (2018). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Malatya ve Elâzığ ili örneği). *Current Research in Education, 4*(2), 62-85.

Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.) *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Kılıç, E. (2002). *Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, G. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Biçemlerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of structural equating modeling* (T. G. Press, Ed.,3. Baskı). New York.

Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri İstanbul' daki üniversitelerden bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kolaşınlı, I. B. (2019*). Okul öncesi öğretmenlerinin stres durumlarının sınıf iklimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kolb, D. (1984*). Experiential learning: experience as the source of learning an development.* NJ: Prentice Hall.

Kökcü, Ö. (2020). Hemşirelik ve Ebelik 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akran Desteği ile İlişkisi. *Journal of Human Rhythm*, *6*(4), 147-160.

Kulaç, E. (2013). *Süleyman Demirel Üniversitesi tıp fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kumar, P., Kumar, A. & Smart, K. (2004). Assessing the impact of instructional methods and information technology on student learning styles. *Journal of Issues in Informing Science and Information Technology, 1*, 533-544.

Küçükoğlu, A. ve Akkuş, Z. (2010). Sınıf içi ınformal ilişkiler düzeninin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.

Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları atmosferi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Küpeli, Z. (2021). *Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Levin, J., ve Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management: A hierarchical approach*. New Jersey: Prentice Hall.

MacAulay, D. J. (1990). Classroom environment: A literature review. *Educational psychology*, *10*(3), 239-253.

Mainhard, M. T., Brekelmans, M. ve Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, *21*, 345-354.

McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques.* Revised Edition. Oak Brook, IL: Excel, Inc.

McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. *Educational leadership*, *48*(2), 31-37.

McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles, *Educational Leadership*, *54*(6), 46–51.

McCarthy, B. (2000*). About Teaching 4MAT in the Classroom*. Wauconda, IL: About Learning, Inc.

McCartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, *20*, 244-260.

McColgin, 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.

McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australasian Journal of Educational Technology*, *15*(3), 222-241.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/'21*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf Erişim Tarihi: 01.02.2022

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education, 3*(2), 1-6.

Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H. (1979). Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moos, R. H., ve Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology, 70*(2), 263.

Moos, R. H., ve Trıckett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual.* Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.Mumcu, M. (2008). *İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Mumford, A. (1995). Learning in action. *Industrial & Commercial Training, 27*(8), 36- 40

Mutlu, İ. (2010). *Bazı geometrik kavramların öğrenilmesine 4 MAT öğretim yöntemi ve öğrenme stilinin etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Mutlu, M. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 1-21.

Mutlu, M. ve Aydoğdu, P. (2003). Fen Bilgisi eğitiminde Kolb' un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (13), 15-29

Myers, I. B. (1962). *Manual: the Myers-Brigs Type* Indicator. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Myers, I. B., & McCaulley. M. H. (1985) *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Brigs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Conslting Psychologists Press.

Orkun, M. A., ve Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 71-83.

Otrar, M. (2006*). Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Otrar, M., Gülten, D. Ç., ve Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi (Aös-İ). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, 1*(2), 305-318.

Özdaş, F. (2019). Merkezi Yerleştirme Sınav Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mukaddime, 10*(2), 688-707.

Özden, Y. (2019). *Sınıf içinde öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi.* E. Karip (Ed.), Sınıf Yönetimi İçinde (s. 39-73). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme, öğretimde planlama ve değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1-2), 161-172

Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Öztürk, Y. Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Pashler, H, Mcdaniel, M, Rohrer, D, Bjork R. (2009). Learning Styles. Concepts and Evidence. *A Journal of the Association for Psychological Science, 9*(3).,105-119.

Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, *157*(1), 185-192.

Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(14), 167-172.

Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. ve Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı matematik öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(4), 0-2.

Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş., ve Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4 MAT öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 1-14.

Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology*, *17*, 5-27.

Reiff J. C. (1992). *Learning styles: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.

Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, *11*, 193-215.

Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies:Understanding style differences in learning anda behaviour.* London: D. Fulton Publishers.

Riechmann, S. W., ve Grasha, A. F. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a Student Learning Style Scales instrument. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *87*(2), 213–223.

Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sağlam, H. (2006*). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Salar, R. ve Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış Öğretimin Sınıf İklimine Etkisi: Nitel Bir Çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *8*(4), 1048-1068.

Schmuck, R. ve Schmuck, P. (2001). *Group processes in the classroom* (8th ed.). London, UK: McGraw-Hill.

Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 171-182.

Shaw, G. ve Marlow, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & education*, *33*(4), 223-234.

Sternberg, R. J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational Leadership, 52*(3), 36-40.

Sternberg, R. J. (1998). Styles of thinking and learning. *Canadian Journal of School Psychology*, *13*(2), 15-40.

Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme Stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2010). Grasha-Riechmann Öğrenme ve Öğretme Stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *Education Sciences, 5*(4), 2162-2177.

Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 341-353.

Şahin, M. ve Kışla, T. (2013). Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları: literatür incelemesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 2*(1), 81-91.

Şeker, Ş. E. (2015). Myers Brigs Tip Göstergesi (Myers-Brigs Type Indicator). *YBS Ansiklopedi, 2*(3), 30-32.

Şen, Ö. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 852-862.

Şimşek Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9–11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 1*(1), 33-47.

Tezcan, G. (2016). *4MAT öğretim modeli ve bütünsel beyin modelinin fen bilimleri dersi akademik başarısı ve öz-yeterlik algısı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership, 58*(1), 6-13.Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Cirriculum Development.

Trickett, E. J., ve Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 65*(1), 93-102.

Turan, G. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Tüter, N. (1989). *A Preliminary study towards the development of the Turkish form of the classroom environment scale* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tüysüz, C. ve Tatar, E. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 97-107.

Uysal, M. (2016). *Bulanık mantık tabanlı dunn öğrenme stili modeli gerçekleştirimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Üredi, L. (2011). İlköğretim öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences, 6* (1), 1129-1141.

Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Veznedaroğlu, R.L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online, 4*(2), 1-6

Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Vural, L. (2013). Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliği Çalışmaları/Construct Validation Of Grasha-Riechmann Learning Style Scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *9*(4), 481-496.

Wakgari, T. ve Teklu, T. (2013). Approaches of classroom activities in mathematics achievements in Ethiopian college of teachers education: An experimental action research. *Journal of Education and Practice*, *4*(3), 9-17.

Wang, M.C., Haertel, G.D., ve Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research, 84*, 30-43.

Wanjiku, T., R. (2013). Effects of teacher characteristics on the classroom climate of preschools in Ongata Rongai Zone, Kajiado North District, Kenya (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Nairobi, Department of Educational Communication and Technology, Nairobi.

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In Wubbels, T., den Brock, P., van Tartwijk, J., & Levy, J. (eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (Vol. 3, pp. 19–35). Boston, MA: Sense Publishers.

Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yavaşça, O. (2010). Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin grup dinamiğinin ve sınıf atmosferinin dil öğrenmeye etkisine ilişkin görüşler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşil, S. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve benlik gelişimi açısından akran kıyaslaması: Denizli örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yıldız, H. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 942-973.

Zereyak, E. (2005). Grasha-Riechmann öğrenci öğrenme stilleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 4*(8), 117-138.

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA FORMU

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenci

Bu araştırma Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü Yüksek Lisans programı öğrencisi Bahar ÜNAL tarafından yüksek lisans tezi olarak Dr. Öğt. Üyesi Filiz Bezci Bircan'ın danışmanlığında yapılmaktadır. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın güvenilirliği sizlerin vereceği cevapların içtenliğine bağlı olacaktır. Bu yüzden lütfen soruları cevaplarken objektif olmaya ve sorular üzerinde fazla düşünmeden cevap vermeye özen gösteriniz. Gösterdiğiniz ilgi ve destek için teşekkür ederim.

Bahar ÜNAL

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Doğum tarihiniz(yıl olarak):

2. Cinsiyetiniz nedir? ① Kız ② Erkek

3. Kardeş sayısı(sizin dışınızda):

① 0 ② 1 ③ 2

④ 3 ⑤ 4 ⑥ 5 ve üstü

4.Geçen dönemki Türkçe dersi karne notunuz

5.Geçen dönemki Matematik dersi karne notunuz

6.Geçen dönemki Fen Bilimleri dersi karne notunuz

7.Geçen dönemki İngilizce dersi karne notunuz

8. Anneniz çalışıyor mu?

① Çalışıyor ② Çalışmıyor

③ Düzenli bir işi yok ④ Emekli

9. Babanız çalışıyor mu?

① Çalışıyor ② Çalışmıyor

③ Düzenli bir işi yok ④ Emekli

Anne ve babanızın eğitim düzeyi nedir?

10.Anne	**11.Baba**
① Hiç okula gitmemiş	① Hiç okula gitmemiş
② İlkokul	② İlkokul
③ Ortaokul	③ Ortaokul
④ Lise	④ Lise
⑤ Üniversite	⑤ Üniversite
⑥ Yüksek lisans	⑥ Yüksek lisans
⑦ Doktora	⑦ Doktora

11. Evinizde bir çalışma odanız var mı?

① Evet ② Hayır

12. Siz ait internete bağlanabileceğiniz bir cihazınız var mı? (telefon, tablet, bilgisayar vb)

① Evet ② Hayır

13. Sürekli internet bağlantınız var mı?

① Evet ② Hayır

14. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı

BÖLÜM-2 GRASHA-RİECHMANN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Sevgili Öğrenci

Bu veri toplama aracı, sahip olduğunuzu düşündüğünüz öğrenme stillerinize yönelik tercihlerinizin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sizden ilgili her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en uygun olanını işaretleyin. (1), ifadeye kesinlikle katılmadığınız, (5) ise kesinlikle katıldığınız anlamına gelmektedir.

Maddelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur; vereceğiniz yanıtlar kişiden kişiye değişebilir. Yanıtlarınızın, sizin gerçek düşüncelerinizi yansıtması çok önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, hiçbir kişi veya kuruma açıklanmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Derste verilen ödevleri kendi başıma yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Derste sık sık hayal kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sınıf içi etkinliklerde diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğretmenlerin yapılması gerekenleri ve beklentileri açıkça ifade etmesinden hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Derste başarılı olmada, öğretmenin dikkatini çekebilmek için diğer öğrencilerle rekabet etmek gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Derslerimde konuyu öğrenebilmek için benden ne istenirse yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Dersin içeriği hakkındaki düşüncelerim genellikle kitaplardaki kadar iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Sınıfta yapılan etkinlikleri genellikle sıkıcı bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Konu ile ilgili fikirlerimi diğer öğrencilerle tartışmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Derste nelerin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin söylediklerine güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. İyi not almak için diğer öğrencilerle yarışmak gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Dersler devam etmeye değerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Öğretmenin önemli olduğunu söylediği konudan ziyade, bana önemli gelen konuya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Derste kullanılan materyallere çok nadir ilgi duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Sınıfta gündeme gelen konular hakkında diğer öğrencilerin fikirlerini duymaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Derslerde yalnızca yapmak zorunda olduklarımı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Sınıfta, fikirlerimi kabul ettirmek için, diğer öğrencilerle yarışmam gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Derse gidince, evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Girdiğim derslerde konunun büyük bir bölümünü kendi başıma öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Derslerin çoğuna katılmak istemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Öğrenciler birbiriyle daha çok fikir alışverişi yapmak için cesaretlendirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Ödevlerimi tam olarak öğretmenlerimin yapmamı söylediği şekilde yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Öğrenciler derslerde başarılı olabilmek için girişken olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Bir dersten alabildiğim kadar çok şey almak benim sorumluluğumdadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Kendi başıma öğrenme konusundaki yeteneğime oldukça güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Derslere dikkatimi vermek benim için çok zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Sınavlara diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
28. Neyi çalışacağım ya da ödevleri nasıl yapacağım konusunda tercihin bana bırakılmasından hoşlanmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Problemleri başkalarından önce çözmekten ve soruları onlardan önce yanıtlamaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Sınıf etkinliklerini ilginç bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Ders içeriği ile ilgili yeni fikir üretmekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Derslere devam ederek bir şeyler öğrenmekten umudumu kestim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Dersler bana birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan bir takımın parçası olduğum hissini verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Öğrenciler, ders projeleri ile ilgili öğretmenleri tarafından daha yakından takip edilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Sınıfta öne geçebilmek için, diğer öğrencileri saf dışı bırakmak gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Dersle ilgili her konuya mümkün olduğunca çok katılmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Derslerin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda kendi düşüncelerim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Yalnızca dersi geçmeme yetecek kadar çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39. Derslerin bir önemli yanı da diğer kişilerle geçinmeyi öğrenmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40. Derste tuttuğum notlar öğretmenin sınıfta anlattıklarının hemen hemen hepsini içerir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42. İlgi çekici bulsam da bulmasam da tüm ödevlerimi iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Eğer konuyu seversem, o konu hakkında kendim daha çok şey öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44. Sınavlar için çok yoğun çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45. Konuyu öğrenmek öğrenci ve öğretmenin ortaklaşa çabasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46. İyi organize edilmiş dersleri tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47. Sınıfta öne çıkabilmek için, ödevleri diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48. Ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49. Kendi öğrenme hızımda çalışabileceğim derslerden hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50. Sınıfta öğretmenlerin beni görmezden gelmelerini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51. Anlamadıkları bir şey olduğunda diğer öğrencilere yardım etmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52. Öğrencilere, sınavlarda tam olarak hangi konulardan sorumlu olacakları açıkça belirtilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53. Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde ne kadar başarılı olduklarını bilmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54. Yapılması zorunlu olan ödevleri de zorunlu olmayanlar kadar iyi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55. Bir şeyi anlamadığımda, onu kendim öğrenmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56. Derslerde, yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
57. Ders içerisinde küçük grup etkinliklerine katılmaktan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58. Öğretmenlerimin derse iyi hazırlanmış olarak gelmesi hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59. Öğretmenlerimin yaptığım iyi işlerde beni daha fazla takdir etmelerini isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
60. Sınıfta genellikle ön sıralarda otururum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

BÖLÜM-3 SINIF İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci Her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en uygun olanını işaretleyin. (1), ifadeye hiç katılmadığınız, (5) ise tamamen katıldığınız anlamına gelmektedir. Maddelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur; vereceğiniz yanıtlar kişiden kişiye değişebilir. Yanıtlarınızın, sizin gerçek düşüncelerinizi yansıtması çok önemlidir. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, hiçbir kişi veya kuruma açıklanmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Öğrenciler bu sınıfta yaptıkları etkinlikler için çok çaba gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini gerçekten çok iyi tanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Bu sınıfta öğretmenler öğrenciler ile konuşmak için çok zaman ayırmazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Bu sınıfta genellikle dersle ilgili konulardan çok, ders ile ilgili olmayan konular üzerine konuşuruz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Bu sınıf iyi organize olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Bu sınıfta, öğrencilerin uymaları için açık bir biçimde tanımlanmış kurallar vardır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Bu sınıftaki öğrenciler dersteyken çok fazla dalıp giderler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini tanımayı çok önemsemezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Bu sınıfta, öğretmenler öğrenciler ile kişisel olarak ilgilenirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.Bu sınıfta yapılan etkinliklere belirli bir düzeyde katılmak önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bu sınıftaki öğrenciler genellikle sessizdirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Bu sınıftaki kurallar çok sık değişir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Bu sınıftaki öğrenciler dersteyken genellikle saate bakarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Bu sınıfta çok sayıda arkadaşlık ilişkisi kurulmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Bu sınıftaki öğretmenler bir otoriteden çok arkadaş gibidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Bu sınıftaki öğrenciler çok fazla çalışmazlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Bu sınıftaki öğrenciler çok fazla tembellik ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Bu sınıftaki öğretmenler, sınıfın kurallarına uyulmadığında, ne olacağı hakkında öğrencileri bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Bu sınıftaki öğrencilerin çoğu öğretmenlerin söylediklerini dikkatli bir şekilde dinlerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Bu sınıfta bir proje çalışması için grup oluşturmak kolaydır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Bu sınıftaki öğretmenler öğrencilere yardım etmek için ellerinden geleni yaparlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Bu sınıf, bir öğrenme ortamı olmasından çok bir sosyal etkinlik yeridir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Bu sınıf genellikle gürültülüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Bu sınıfta öğretmenler uyulması gereken kuralların neler olduğunu açıklarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 2 ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ



Re: Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanterini (GRÖnSE) kullanım izni

CB Cem Babadoğan <cbabadogan@gmail.com>
Kime: Siz
25.01.2022 Sal 17:

Merhaba Bahar,
Tabii ki kullanabilirsin
Sevgiler

Dr. Cem BABADOĞAN

Ankara Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Fakültesi
Cebeci/ANKARA
+90 312 363 33 50/3205

Bologna Süreci Koordinatörü
Ord. Prof. Şerket Aziz Kansu Binası , Kat 3
Beşevler/ANKARA
+90 0312 214 13 50/6235

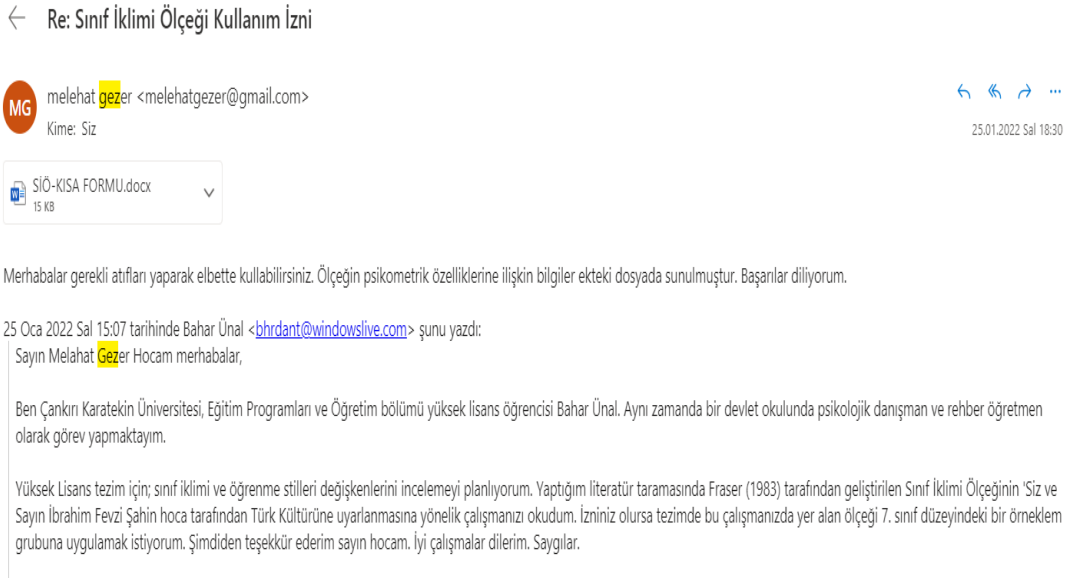
http://www.babadogan.net

Bahar Ünal <bhrdant@windowslive.com> şunları yazdı (25 Oca 2022 17:12):

Sayın Cem Babadoğan Hocam merhabalar,

Ben Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans öğrencisi Bahar Ünal. Aynı Ankara Üniv
ersitesi PDR mezunu olarak bir devlet okulunda psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapmaktayım.

Yüksek Lisans tezim için; sınıf iklimi ve öğrenme stilleri değişkenlerini incelemeyi planlıyorum. Yaptığım literatür taramasında sizin danışmanlığınızda Gizem Kılıç hocanın 2011 de yaptığı "
İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile İlköğretim Okullarında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Biçemlerinin Belirlenmesi" tez çalışmasını ve 2012 de
hyazdığınız makalenizi okudum. İzniniz olursa yüksek lisans tezimde bu çalışmanızda yer alan Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanterini (GRÖnSE), 7. sınıf düzeyindeki bir örneklem grubuna
uygulamak istiyorum. Gizem hocadan da aynı zamanda izin almak istedim ama mail adresine ulaşamadım



Re: Sınıf İklimi Ölçeği Kullanım İzni

MG melehat gezer <melehatgezer@gmail.com>
Kime: Siz
25.01.2022 Sal 18:30

SİÖ-KISA FORMU.docx
15 KB

Merhabalar gerekli atıfları yaparak elbette kullabilirsiniz. Ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler ekteki dosyada sunulmuştur. Başarılar diliyorum.

25 Oca 2022 Sal 15:07 tarihinde Bahar Ünal <bhrdant@windowslive.com> şunu yazdı:

Sayın Melahat Gezer Hocam merhabalar,

Ben Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans öğrencisi Bahar Ünal. Aynı zamanda bir devlet okulunda psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak görev yapmaktayım.

Yüksek Lisans tezim için; sınıf iklimi ve öğrenme stilleri değişkenlerini incelemeyi planlıyorum. Yaptığım literatür taramasında Fraser (1983) tarafından geliştirilen Sınıf İklimi Ölçeğinin 'Siz ve Sayın İbrahim Fevzi Şahin hoca tarafından Türk Kültürüne uyarlanmasına yönelik çalışmanızı okudum. İzniniz olursa tezimde bu çalışmanızda yer alan ölçeği 7. sınıf düzeyindeki bir örneklem grubuna uygulamak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim sayın hocam. İyi çalışmalar dilerim. Saygılar.

EK 3 ETİK KURUL İZNİ

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	25
Araştırmanın Yürütücüsü:	BAHAR ÜNAL
Araştırmanın Başlığı:	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İklimi Algıları ile Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Aracılığı ile İncelenmesi
Karar Tarihi:	08-03-2022
Kurul Görüşü:	Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
İMZA

Başkan Yardımcısı
Doç. Dr. Ela Özkan CANBOLAT
İMZA

Üye
Prof. Dr. Gülcihan YILDIRIM
İMZA

Üye
Doç. Dr. Hakan ÇOLAK
İMZA

Üye
Doç. Dr. Bilgehan TEKİN
İMZA

Üye
Doç. Dr. Emine ÇELİKSOY
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Serap Aslan COBUTOĞLU
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Haydar KOÇ
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Süheyla BOZKURT
İMZA

Üye
Avukat Mehmet ÇAKMAK
İMZA

Belge Doğrulama Adresi:
https://etikkurul.karatekin.edu.tr/dogrulama/b08951579 45f4378

Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZGEÇMİŞ KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	Bahar ÜNAL
Doğum Yeri	Adapazarı
Doğum Tarihi	19.05.1986

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Ankara Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Bilimleri Fakültesi
Bölüm	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	Milli Eğitim Bakanlığı
Görevi/Pozisyonu	Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman
Tecrübe Süresi	13

KATILDIĞI

Kurslar	7-19 Yaş Aile Eğitimi, Aile Danışmanlığı, Kapsayıcı Eğitim
Projeler	Tübitak

İLETİŞİM

Adres	Tabakhane mah. Vali ayhan Çevik cad. Şehit Erdem Öztürk MTAL- Çankırı Merkez
E-mail	bhrdant@windowslive.com