



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER CANDIDATES'
LEARNING STYLES AND THEIR STUDY HABITS

Ahmet KAYA¹
Hasan BOZASLAN²
Şule FIRAT DURDUKOCA³

Öz

Bu araştırmada; öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile onların cinsiyeti, branşı, akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, örneklemini ise Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin veriler, "Kişisel Bilgi Formu", öğrenme stillerine ilişkin veriler "Kolb Öğrenme Stili Envanteri", ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin veriler ise "Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri" kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 16.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Ki-kare testi, Kolmogorov-Smirnov Z testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının cinsiyeti, Anabilim Dalı, akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, akademik başarı, ders çalışma alışkanlıkları

Abstract

In this study, it is aimed at determining whether there is significant relationship between teacher candidates' learning styles and their gender, branch, academic achievement and finding out the relationship between studying habits and learning styles. The universe of the study consisted of teacher candidates in 2010-2011 academic year studying at Education Faculty of Harran University; the sample consisted of teacher candidates studying at Classroom Teaching, Physical Education and Sport Teaching, Religion and Ethics Education Teaching Departments. The data was analyzed with the SPSS 16.0 program. In the study, the data regarding teacher candidates' personal information were collected through "Personal Information Form"; data regarding the learning styles were collected through "Kolb Learning Style Inventory" and the data regarding study habits were collected through "Assessment Study Habits Inventory". Kolmogorov-Smirnov Z Test, Chi-square Test and Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used for Analysis of the data. As a result of the study, it was found out that there was not any significant relationship between teacher candidates' learning styles and their gender, department, academic achievement and study habits.

Key Words: Academic achievement, learning styles, study habits.

¹ Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, akaya574@hotmail.com

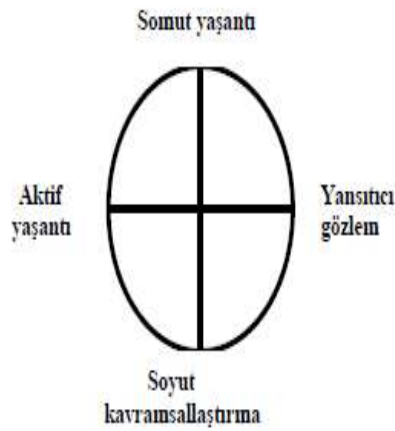
² Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, hbozaslan@gmail.com

³ İnönü Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, Malatya, sufirat@stu.inonu.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğrenme stili kavramı, ilk olarak Rita Dunn tarafından, her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanması şeklinde ifade edilmiştir (Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008). Aynı yıllarda öğrenme stilleri üzerine çalışan Kolb ise öğrenme stilini; bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem biçimi olarak tanımlamıştır (Bahar ve Bilgin, 2003). Kolb öğrenme stillerini, Deneyimsel Öğrenme Kuramı'na dayandırmaktadır. Deneyimsel Öğrenme Kuramı, bireyin öğrenmesi ve gelişmesinde deneyimlerin merkezi bir role sahip olduğu görüşünü savunan John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, gibi 20. yüzyılın önde gelen bilim adamlarının çalışmaları üzerine temellendirilmiş bir kuramdır (Kolb & Kolb, 2005). Deneyimsel Öğrenme Kuramı, bireylerin önceki deneyimleri ışığında yeni deneyimlerini anlamlandırması amacıyla eylemlerini düşünerek analiz etmesini, değerlendirmesini ve yeniden yapılandırmasını içeren bir kuramdır (Andresen, Boud, & Cohen, 2000). Ayrıca öğrenme stili, bireyin tanınmasına ve diğer bireyler ile arasındaki farkların anlaşılmasına imkân veren bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle öğrenme stili; bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik tüm gelişim alanlarını dikkate alan öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kullanılmasını gerektirmektedir (McKeachie, 1995). Frick ve Mariism (1994)'e göre, öğrenme stilleri, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler açısından öğrencilerin nasıl algıladıklarını, etkileşim içinde bulduklarını ve öğrenme çevrelerine nasıl yanıt verdiklerinin de istikrarlı göstergesidirler (Ogundokun, 2011).

Kolb, deneyimsel öğrenme kuramını aralarında mantıksal ilişki bulunan iki kavrama - deneyimlerin algılanması ve deneyimlerin işlenmesi- kavramlarına dayandırmaktadır. Deneyimlerin algılanması; somut yaşantı veya soyut kavramsallaştırma, deneyimlerin işlenmesi ise yansıtıcı gözlem veya aktif yaşantı yolu ile gerçekleşmektedir. Kısacası öğrenme dört aşamadan oluşan bir süreç olarak ifade edilmekte ve bu aşamalar da Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı (Baker, Jensen, & Kolb,2002)

Öğrenme aşamalarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Durdukoca, Arıbaş, 2011; Kuri, 2000): Somut yaşantı ya da “hissetme” yolu ile deneyimleri algılayan bireyler, yeni bilgiler ile bağlantı içine girerler ve bu yeni bilgiyi kendi hislerine ve değerlerine entegre etmeye çalışırlar. Problemlerin çözümünde sistematik yaklaşımlardan çok kendi hislerine güvenirler. Hissederek öğrenenler için öğrenme; spesifik deneyimlere dayanmaktadır.

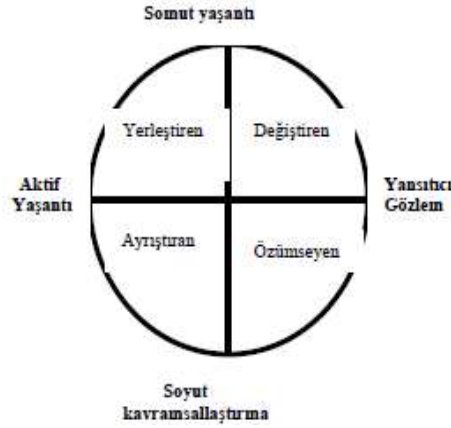
Soyut kavramsallaştırma ya da “düşünme” yolu ile deneyimleri algılayan bireyler için mantık ve sistematiklik duygulardan daha önemlidir. Bilgiyi kavram, ilke ve teoriler içerisinde organize ederler. Evrensel tanımlamaları ve genel ilkeleri kendi düşüncelerinden daha geçerli bulurlar. Fikirlerin mantıksal analizi, sistematik planlama, bilginin kavranması konularında oldukça başarılıdırlar.

Yansıtıcı gözlem ya da “izleme” yolu ile deneyimlerini işleyen bireyler, farklı bakış açıları ile düşüncelerini sorgularlar. Kararlarında sabırlı, objektif ve dikkatli olmayı tercih ederler. Bir fikir oluştururken kendi düşüncelerine ve hislerine güvenirler. İzleyerek öğrenenler için öğrenme, düşünme ve dikkatli gözleme dayanmaktadır.

Aktif yaşantı ya da “yapma” yolu ile deneyimlerini işleyen bireyler, gerçek hayat problemlerini çözmek veya yeni bir şeyler öğrenmek için uygun materyallere başvurmayı tercih ederler. Bir fikri test etmek için gerekli olan şartları hemen sağlarlar. Bir şeyler yapabilme, risk alabilme ve eylemde bulunabilme özelliklerine sahiplerdir. Mutlak gerçekler yerine işe yarayanı alma eğilimi gösterirler.

Öğrenme sürecinde bireyler, deneyimlerini algırlarken kimi zaman somut yaşantı kimi zaman da soyut kavramsallaştırmayı kullanırlar. Deneyimlerini işlerken de bazen aktif yaşantıyı bazen de yansıtıcı gözlemi tercih etmektedirler. Yani bireyin öğrenme sürecinde zaman zaman yukarıda ifade edilen deneyimleri algılama ve işleme biçimlerinden biri ağırlık kazanabilir ancak bireyin uzun soluklu öğrenme yaşamı göz önüne alındığında, bu dört aşamanın tamamından geçtiği gerçeği kaçınılmazdır (Kuri, 2000).

Öğrenmede farklılıklara neden olan öğrenme stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramı'nı oluşturan bu dört aşamanın birleşiminden meydana gelmektedir. Somut yaşantı ile yansıtıcı gözlemin birleşiminden *değiştiren*, yansıtıcı gözlem ile soyut kavramsallaştırmanın birleşiminden *özümseyen*, soyut kavramsallaştırma ile aktif yaşantının birleşiminden *ayrıştıran*, aktif yaşantı ile somut yaşantının birleşiminden ise *yerleştiren* öğrenme stilleri meydana gelmektedir (Durdukoca ve Arıbaş, 2010). Bireyin öğrenme biçimleri ve bunların birleşiminden meydana gelen öğrenme stilleri Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Deneyimsel Öğrenme Kuramına Göre Öğrenme Çemberi

(Peker ve Mirasyedioğlu, 2008)

Öğrenme stillerinin genel özellikleri ise şöyle sıralanabilir (Durdukoca ve Arıbaş, 2010; Özsoy, Yağdıran ve Öztürk, 2004, 35-48; Eren, 2002, 91-93; Kolb, 1984, 283):

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin baskın öğrenme yetenekleri; somut yaşantı ile yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stilini kullanan bireyler; görsel yetenek, değer ve anlamların farkına varıldığı görevlerde daha başarılıdırlar. Bir fikrin somut örneklerine farklı bakış açılarıyla yaklaşarak o fikirle ilgili çokça nitelik oluştururlar. Oluşturdukları bu niteliklerin birbirleri ile olan ilişkilerine göre düzenleyerek bütüncül bir bakış açısı oluşturmaktadırlar.

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin baskın öğrenme yetenekleri soyut kavramsallaştırma ile yansıtıcı gözlemdir. Bu öğrenme stilini kullanan bireyler; kuramsal modeller yaratmada oldukça etkindirler. Bu kuramların mantıksal geçerliliği uygulamadaki geçerliliğinden daha önemlidir.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin baskın öğrenme yetenekleri soyut kavramsallaştırma ile aktif yaşantıdır. Bu stili kullanan bireyler tek doğru cevabı olan soru ya da problemlerin çözümünde başarılıdırlar. Uygulama ve denemeler yaparak öğrenirler.

Yerleştiren öğrenme stilini kullanan bireylerin baskın öğrenme yetenekleri somut yaşantı ile aktif yaşantıdır. Öncelikli olarak deneyerek öğrenmeyi tercih ederler. Planları uygulamaktan, yeni ve değişik tecrübeler yaşamaktan hoşlanırlar. Mantıksal analizlerden çok içgüdüsel hisleri ile hareket etmeye meyillidirler. Problem çözerken diğer insanların bilgilerine ağırlıklı olarak güvenirlir.

Öğrenme stilleri, eğitim-öğretim sürecinde öğrenenler ile öğrenenlere rehberlik görevini üstlenen öğretmenler arasında kurulan ilişkinin niteliklerini etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Öğretmenler, eğitim-öğretim ortamında ne kadar çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır, etkinlik uygular, öğrenme sürecini öğrenciye göre düzenlerse o kadar çok farklı öğrenme stiline sahip olan öğrenciye hitap edecektir. Öğrenme ortamında sunulan her bilgiyi anlamlı bilgi bütünleri haline

getirebilen, örüntüler oluşturabilen öğrenenlerin öğretmene, derse karşı olumlu tutum geliştirmesi ve öğretmenle kurduğu iletişimin artması kaçınılmaz olacaktır. Öğretmen-öğrenci iletişimin artması öğrenciyi akademik düzeyde başarıya ulaştıran etkenlerden biri olabilir. Nitekim yapılan araştırmalara göre; öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin boyutu, öğrenci başarısına diğer faktörlerden çok daha fazla katkı sağlamaktadır (Baş, 2009).

Öğrenci başarısının sağlanmasının ilk adımı olarak, öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme stillerinin ve bu stillerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin bilinmesi ve anlaşılması önemlidir (Damavandi, and Others, 2011). Öğrenme stillerindeki bireysel farklılıkların bilinmesi, bireylerin öğrenmesini kolaylaştıracak akademik materyallere uyum sağlaması ve özellikle düşük ve orta düzeyde başarıya sahip öğrencilerin öğrenme sürecinden daha fazla yararlanmaları konularında öğretmenlere yardımcı olacaktır (Zin, Zaman ve Noah, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme stillerinin onların akademik başarılarında önemli etkileri vardır. (Yamazaki, 2005). Tüm bunların yanı sıra, nasıl çalışılacağı öğrenilmesinde de öğrenme stilinin çok önemli bir yeri vardır (Carroll, 1998).

Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının öğrenme stillerini çeşitli değişkenlere göre incelemek, bu stillerin öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarıyla olan ilişkisini tespit etmek önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete, öğrenim gördükleri branşlara, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşlara göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama; iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998, 77).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları, örneklemini ise Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşlarında, öğrenim görmekte olan 182 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının tamamına 3-16 Ocak 2011 tarihleri arasında araştırmada kullanılan ölçekler dağıtılmış, bu ölçeklerden 166'sı geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşlara göre dağılımları Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyete ve Öğrenim Gördükleri Branşlara Göre Dağılımları

	Sınıf Öğretmenliği Branşı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Branşı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Branşı
Kadın	23	24	29
Erkek	35	31	24
Toplam	58	55	53

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin veriler Kolb tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılarak geçerlilik ve güvenilirliği incelenen “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ile ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin veriler ise Holtzman ve Brown tarafından geliştirilen Atılğan (1998) tarafından yeniden gözden geçirilip gerekli düzeltme ve değişiklikleri yapılan “Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri” kullanılarak toplanmıştır.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri, 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter 12 maddeden oluşmakta, her madde de Kolb'un öğrenme stilini ölçen

dört alt maddeye ayrılmaktadır. Öğretmen adaylarından her bir madde içerisinde yer alan dört alt maddeyi kendilerine en uygun olandan başlayıp 4–3–2–1 şeklinde sıralamaları istenmiştir.

Öğrenme stilleri ise şöyle belirlenmiştir: Kolb'un öğrenme stili envanterinde yer alan dört alt maddenin her biri bir öğrenme stiline göre düzenlenmektedir. Öğretmen adaylarının her bir alt maddeye yönelik olarak vermiş oldukları puanlar envantere göre; 12 ile 48 puan aralığı arasında değişim göstermektedir. 12 maddenin somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) boyutlarını içeren toplam puanı belirlendikten sonra öğrenme stiline ilişkin birleştirilmiş puanlar hesaplanmıştır ve birleştirilmiş puanlar, toplam SK'dan toplam SY'nin (SK-SY) ve toplam AY'den toplam YG'nin (AY-YG) çıkarılması ile elde edilmiştir. Birleştirilmiş puanlar Kolb'un öğrenme stili envanterine göre -36 ile +36 arasında bir değer almaktadırlar. Yine bu değerler, deneyimsel Öğrenme Kuramındaki Öğrenme Çemberi (Şekil 2) grafiğinin apsis(x) ve ordinat(y) eksenlerinin kesiştiği yere göre adlandırılmaktadır. Dolayısıyla kişilerin öğrenme stilleri envantere verilen yanıtlardan, yukarıda açıklanan formüle göre, elde edilen değerlere ve bu değerlerin tekabül ettiği bölgeye göre ortaya çıkmaktadır.

Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Envanteri tek boyutlu 40 maddeden oluşan bir envanterdir, bu maddelerin değerlendirilmesinde “Az, Kısmen, Orta, Genellikle, Çok” ifadelerinden oluşan beş basamaklı Likert tipi bir derecelendirme ölçeği kullanılmıştır ve puan değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Aritmetik Ortalamaların Yorumlamasında Kullanılan Puan Aralıkları ve Aldıkları Değerler

Maddeler	Puan	Puan Aralığı
Az Katılıyorum	1	1.00–1.80
Kısmen Katılıyorum	2	1.81–2.60
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.61–3.40
Genellikle Çok Katılıyorum	4	3.41–4.20
Çok Katılıyorum	5	4.21–5.00

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; Ki-kare testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerine ilişkin verilerinin normal dağılım özelliği göstermemesi, nonparametrik test kullanımını gerekli kılmıştır (Kolmogorov-Smirnov Z testi=2.99; $p=.00<.05$). Elde edilen veriler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Ki-Kare Testi (Chi-squared Test) Ki-Kare Testi kategorik verileri değerlendirme ve karşılaştırmada kullanılır (Gospodinov, 2011). Kategorik verilerin analizinde kullanılan bir testtir.

Değişken bir tane ise, tek yönlü ki kare uyum testi ve değişken iki tane ise, iki yönlü ki kare bağımsızlık testi olarak isimlendirilir.

Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi (Kolmogorov-Smirnov One Sample Test), karmaşık örneklem için kullanılan uyum iyiliği temelli örnek dağılım fonksiyonudur (Jianqiang, (t.y)). Bir uyum iyiliği ya da uyum testidir. Gözlenen frekanslar (Örneklem değerleri) dağılımının belli bir teorik dağılıma uyup uymadığını test eder. Bir örnekteki puanların, teorik dağılıma sahip bir evrenden gelip gelmediğini tayin eder. Bu test teorik bir dağılımda ortaya çıkan kümülatif (birikimli) dağılımı gözlenen kümülatif dağılım ile karşılaştırır. Değişkenin en az sıralama ölçeğinde ölçülmesini ve değişkene ait dağılımın sürekli olmasını gerektirir. Evrenin normal dağıldığı varsayımını gerektirmez (www.spsstezistatistik analiz.com).

Korelasyon/İlişki Katsayısı (Correlation Coefficient) İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesini ölçen -1 ve 1 arasında bir sayıdır, iki değişken arasında pozitif eğimli mükemmel doğrusal ilişki varsa, korelasyon katsayısı 1'dir; eğer pozitif ilişki varsa, bir değişken artarken (ya da azalırken) diğeri içinde aynı durum vardır. Eğer iki değişken arasında negatif eğimli mükemmel bir doğrusal ilişki varsa, korelasyon katsayısı -1 dir; eğer negatif korelasyon varsa, bir değişken artarken diğeri azalacak ya da bunun tersi bir durum söz konusu olacaktır. Korelasyon katsayısı "0" ise, bu iki değişken arasında doğrusal bir ilişki olmadığını gösterir. Çalışmada kullanılan değişkenlerin türlerine göre uygun olabilecek Pearson momentler çarpımı, Spearman Brown gibi çeşitli korelasyon katsayıları vardır (www.spsstezistatistik analiz.com). Pearson momentler çarpımı, çok değişkenli normal olmayan dağılımların simülasyonu ve tahmini yöntemidir (Yuichi, 2004).

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, sırasıyla araştırmada cevap aranan sorulara göre sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Fark

Cinsiyet		Öğrenme stilleri				Toplam	Ki-kare testi
		D	Ö	A	Y		
Kadın	N %	15 19.7	24 31.6	25 32.9	12 15.8	76 100	× ² =7.19 Sd=3 p=.06 p>.05
	Erkek	N %	16 17.8	43 47.8	26 28.9	5 5.6	

D:Değiştiren, Ö:Özümseyen, A:Ayrıştıran, Y:Yerleştiren

Öğrenme stillerinin belirlenmesinde kullanılan formülasyona göre öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tek tek belirlendikten sonra öğrenme stili türüne ilişkin toplam sayılar Tablo 3'de yüzde olarak ifade edilmiştir. Tablo 3'ye göre; kadın öğretmen adaylarının %32.9'u ayrıştıran, %31.6'sı özümseyen, %15'i değiştiren, %15.8'i yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Erkek

öğretmenlerin ise %47.8'i özümseyen, %28.9'u ayrıştırıcı, %17.8'i değiştiren, %5.6'sı yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Tablo 3'ye göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=.06$; $p>.05$). Tablo 3'deki p değeri (Asymp. Sig.=7.19) .05 den büyük olduğundan cinsiyete göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani cinsiyet değişkeni ile öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar birbirinden bağımsızdır ve aralarında bir ilişki yoktur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının **Branşlarına** Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Fark

Anabilim dalı	Öğrenme stilleri				Toplam	Ki-kare testi
	D	Ö	A	Y		
Sınıf Öğretmenliği Branşı	N	15	22	18	3	58
	%	25.9	37.9	31.0	5.2	100
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Branşı	N	12	23	14	6	55
	%	21.8	41.8	25.5	10.9	100
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Branşı	N	4	23	19	8	53
	%	7.5	41.5	35.8	15.1	100

Tablo 4'e göre; Sınıf öğretmenliği branşında, öğrenim gören öğretmen adaylarının %37.9'u özümseyen, %31'i ayrıştırıcı, %25.9'u değiştiren ve %5.2'si yerleştiren; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği branşında, öğrenim gören öğretmen adaylarının %41.8'i özümseyen, %25.5'i ayrıştırıcı, %21.8'i değiştiren ve %10.9'unu yerleştiren; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşında, öğrenim gören öğretmen adaylarının %41.5'i özümseyen, %35.8'i ayrıştırıcı, %15.1'i yerleştiren, %7.5'i değiştiren öğrenme stiline sahiptir.

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının branşları ile öğrenme stilleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (χ^2) testi analizi sonucuna göre; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branş değişkeni ile öğrenme stilleri arasında fark yoktur. Tablo 4' teki P değeri (Asymp. Sig.=9.19) .05 den büyük olduğundan branş değişkeni ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yani anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar birbirinden bağımsızdır ve aralarında bir ilişki yoktur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Fark

Akademik Başarı Seviyeleri	Öğrenme Stilleri				Toplam	Ki-kare testi
	D	Ö	A	Y		
84-100	N	12	26	25	7	70
	%	17.1	37.1	35.7	10.0	100
75-84	N	10	31	19	7	67
	%	14.9	46.3	28.4	10.4	100
74 ve altı	N	9	10	7	3	29
	%	31.0	34.5	24.1	10.3	100

Tablo 5'e göre akademik başarı düzeyi 74 ve altı olan öğretmen adaylarının %34.5'i özümseyen, %31'i değiştiren, %24.1'i ayırıştırın, %10.3'ünü yerleştiren öğrenme stillerine sahiptirler. Akademik başarı düzeyi 75-84 arasında değişen öğretmen adaylarının %46.3'ü özümseyen, %28.4'ü ayırıştırın, %14.9'u değiştiren, %10.4'ü yerleştiren öğrenme stillerine sahiptirler. Akademik başarı düzeyi 84-100 arasında değişen öğretmen adaylarının %37.1'i özümseyen, %35.7'si ayırıştırın, %17.1'i değiştiren, %10'u yerleştiren öğrenme stiline sahiptir.

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (χ^2) testi analizi sonucuna göre; öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında fark bulunmamaktadır. Tablo 5' teki P değeri (Asymp. Sig.=.507) .05 den büyük olduğundan akademik başarılarına göre öğrenme stilleri anlamlı bir ilişki yoktur. Yani akademik başarıları ile öğrenme stilleri ilişkin olarak öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplar birbirinden bağımsızdır ve aralarında bir ilişki yoktur.

Tablo 6'ya göre akademik başarı düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının %51.6'ı değiştiren, %57.1'i özümseyen, %52.08'i ayırıştırın, %50'sini yerleştiren öğrenme stillerine sahiptirler. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının %48.4'ü değiştiren, %42.9'u özümseyen, %47.92'si ayırıştırın, %50'sini yerleştiren öğrenme stillerine sahiptirler.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğrenme Stilleri	Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyi		Toplam	Ki-kare testi
	Az	Çok		
Değiştiren	N	16	15	$\chi^2=.493$ Sd=3 p=.920 p>.05
	%	51.6	48.4	
Özümseyen	N	36	27	
	%	57.1	42.9	
Ayırıştırın	N	25	23	
	%	52.08	47.92	
Yerleştiren	N	8	8	
	%	50	50	

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (χ^2) testi analizi sonucuna göre; öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6'daki P değeri (Asymp. Sig.=.920) .05 den büyük olduğundan akademik başarıları ile öğrenme stilleri anlamlı bir ilişki yoktur. Yani ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri ilişkin olarak öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplar birbirinden bağımsızdır ve aralarında bir ilişki yoktur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Moneta, Marcantonia ve Felicitaş (2006)'a göre; öğrencilerin okul başarılarını birçok faktör etkilemektedir: Bireyin zihinsel ve duygusal gelişimi, dikkati, motivasyonu, zaman yönetimi, akademik benlik algısı, kaygı düzeyi, anne-baba tutumları, arkadaş çevresi, cinsiyeti, kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri bunlardan bazılarıdır. Yüksel-Şahin ve Hotaman (2007) yaptıkları araştırmada çalışma becerilerini şöyle sıralamaktadırlar: öğrencinin kendi öğrenme stillerinin farkına vararak çalışmaya ayırdıkları zamanı planlı kullanma, derste etkili dinleyerek iyi not tutma ve etkili okuma olmak üzere. Hotaman (2009)'a göre ise, öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olması demek, hangi yöntemle nasıl daha iyi öğrendiğinin farkında olması demektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Harran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyeti ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan bu araştırmaya benzer çalışma da Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004) tarafından yapılmıştır. İlköğretimde görev yapacak olan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Durdukoca ve Arıbaş (2010) tarafından yürütülen "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışma da öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Reiff, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme stillerinden haberdar olması durumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin artması yönünde pozitif sonuçlar elde edileceğini belirtmiştir (Enver ve Tatar, 2007). Ersoy (2003), ilköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları ve başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Olumlu çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin İngilizce dersinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerine gelen veya bu fakülteleri tercih eden öğrencilerin öğrenme stillerinde cinsiyetin bir faktör olmamasının birkaç nedeni olabilir. Bunlar (Mutlu, 2008):

- Öğretmenlik meslek kimliğinin her iki cinsiyet arasında bir ayırım yapılmadan kazandırılmaya çalışılması,
- Eğitim-öğretim sürecinde beklentiler oluşturulurken cinsiyet ayrımının yapılmaması,
- Mesleğin icra edilmesinde cinsiyetin bir avantaj veya dezavantaj olarak görülmemesi.

Harran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, bölümlerine göre

öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumun nedeni olarak eğitim fakültesinin çeşitli anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmen olma düşüncesi ile öğrenim gördükleri alanları tercih etmeleri gösterilebilir. Nitekim benzer durum Mutlu (2008) tarafından yapılmış araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Araştırmada Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği branşlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin anabilim dallarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak da bütün anabilim dallarında okuyan öğrencilerin öğretmen olma beklentisi ile bölümlerini tercih etmeleri ve bu yönde kendilerini geliştirmeye çalışmaları gösterilmiştir.

Harran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği branşlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Yapılan bu araştırmaya benzer ve Sülün (2009) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Öğretmenliği Programın Kayıtlı Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada da, öğrenme stiline akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Farklı bir çalışmada öğretmenlerin öğrenme stillerinin öğrencilerinin öğrenme stillerine etkisi ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına etkisi arasında da yakın ilişki bulunmuştur (Al-Balhan, 2008; Cassidy & Eachus, 2000; Egel, 2009 Akt. Shein and Chiou 2011). Tümkiye ve Bal (2006) yaptıkları araştırmada, ders çalışma zamanının ve yerinin uygun bir şekilde seçilebilmesi için öncelikle öğrencilerin kendilerini tanımaları ve kendi öğrenme stillerinin farkına varmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırmada öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ile öğrenme stilleri arasında, çalışılan örneklem grubuna göre, ilişki bulunamamıştır. Farklı örneklem grupları ve büyüklüklerinde bu ilişki incelenebilir.
2. Öğrenenlerin öğrenme stilleri kadar kendilerine özgü özelliklerinden biri de ders çalışma alışkanlık düzeyleridir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının ders çalıştıkları ortam, çalışma süreleri ile öğrenme stilleri...vb. arasındaki ilişkiler incelenebilir.
3. Gelecekte bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı örneklem grupları ile tekrarlanabilir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri, yaşları...vb. özellikleri arasındaki farklılıklar incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Al-Balhan, E. (2008). The Student Style Questionnaire in relation to improved academic scores in Kuwaiti middle-school science classes. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36(2), 217-228.
- Andresen, L., Boud, D. and Cohen, R. (2000). Experience-Based Learning. In G. Foley (Ed.) *Understanding Adult Education And Training Second Edition*. (4th Ed.). Sydney, Allen & Unwin.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Bahar, M. ve Bilgin, İ. (2003). Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-70.
- Baker, A. C., Jensen, P.J. and Kolb, D. A. (2002) *Conversational Learning An Experiential Approach To Knowledge Creation*. Quorum Books, USA.
- Baş, G. (2009). Okulda öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim Dergisi*, 23.
<http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/57-23/84-okulda-ogretmen-ogrenci-iliskileri.html>
- Carroll, A. (1998). How to Study Better and Faster - Using Your Learning Styles and Strengths-. J. Weston Walch Publisher, Portland, Maine.
- Cassidy, S., and Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief system, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- Damavandi, A.J. and Others (2011). Academic Achievement of Students with Different Learning Styles www.ccsenet.org/ijps International Journal of Psychological Studies Vol. 3, No. 2; December 2011 186 ISSN 1918-7211 E-ISSN 1918-722X
- Durdukoca, F. Ş. ve Arıbaş, S. (2010). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (20 -22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 517-523.
- Durdukoca, F. Ş. ve Arıbaş, S. (2011). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. *New World Sciences Academy*, 6(1), http://www.newwsa.com/makale_detay.asp?makale_id=1780
- Egel, I. P. (2009). English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37(8), 1117-1128.
- Eren, A.(2002). Öznel Tercihler Sistemi Olarak Öğrenme. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 419, 91-93.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gospodinov, N. (2011). Chi-Squared Tests for Evaluation and Comparison of Asset Pricing Models. *Working Paper Series (Federal Reserve Bank Of Atlanta)*, (8), 1.
- Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupta çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6: 1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- http://www.spsstezistatistikanaliz.com/?page_id=29 (Retrieved in 24.02.2012)

- Jianqiang C., W. (n.d). Sample distribution function based goodness-of-fit test for complex surveys. *Computational Statistics And Data Analysis*, doi:10.1016/j.csda.2011.09.015
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2005). Learning Styles And Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy Of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kuri, N. P. (2000). Kolb's Learning Cycle: An Alternative Strategy For Engineering Education. *Educational Resources Information Center*. 3-7.
- McKeachie, W. J. (Ekim 2000). "Learning Styles Can Become Learning Strategies", 4, 6: Nov. 1995. <http://www.ntlf.com/html/pi/9511/v4n6.pdf>
- Moneta, G. B., Marcantonio, M. P. & Felicitaş, M. R. (2006). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies, *Personality and Individual Differences*. 43(1), 191-202.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17. Erzurum.
- Ogundokun, M. O. (2011). Learning Style, School Environment And Test Anxiety As Correlates Of Learning Outcomes Among Secondary School Students University of Ibadan, Ibadan, Nigeria Ife Psychologia; 19(2), 2011 Ife Center for Psychological Studies & Services
- Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G., (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16,35-48.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2008). Pre-Service Elementary School Teachers' Learning Styles and Attitudes towards Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 21-26.
- Shein, P. P. and Chiou. W-B. (2011) Teachers as Role Models For Students' Learning Styles Social Behavior And Personality, Society for Personality Research National Sun Yat-Sen University, Kaohsiung, Taiwan, ROC. 2011, 39(8), 1097-1104 <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2011.39.8.1097>
- Sülün, A. (2009). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Programın Kayıtlı Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. XVIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tatar, E., Tüysüz, C. ve İlhan, N. (2008). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillерinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 186-192.
- Tümkaya, S. , Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ., ve Geban, Ö., (2004). The Relationship Between Gender Differences and Learning Style Preferences of Pre-Service Teachers At Elementary Level. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,182-187.
- Yamazaki, Y. (2005). Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29: 521-548. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.006>
- Yüksel-Şahin, F. ve Hotaman, D. (2007). *Bazı Kişisel Değişkenlerin Ortaöğretim Öğrencilerinin Çalışma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, (5-7 Eylül 2007), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Tokat.

Yuichi, N. (2004). A method of simulating multivariate nonnormal distributions by the Pearson distribution system and estimation. *Computational Statistics And Data Analysis*, 471-29. doi:10.1016/j.csda.2003.10.008

Zin, N. A., Zaman, H. B., and Noah, S. A. (2002). Multimedia Mathematics Tutor: Matching Instruction to Student's Learning Styles. ICCE, 1433.

EK-1-ÖĞRENME STİL ENVANTERİ

Aşağıda her birinden dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlelerin başında bırakılan boşluğa yazınız.

Hatırlamanız için

4 → en uygun olan,	3 → ikinci uygun olan
2 → üçüncü uygun olan	1 → en az uygun olan

1. Öğrenirken

duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
izlemekten hoşlanırım.
fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
birşeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde
dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
mantıksal düşünmeyi temel aldığımda
birşeyler elde etmek için çok çalıştığımda öğrenirim.

3. Öğrenirken

güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
sessiz ve çekingen olurum.
sonuçları bulmaya yönelirim.
yapılanlardan sorumlu olurum.

4. Öğrenirken

Duygularımla
İzleyerek
Düşünerek
Yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken

yeni deneyimlere açık olurum.
konunun her yönüne bakarım.
analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
denemekten hoşlanırım.

6. Öğrenirken
sezgisel
gözleyen
mantıklı
hareketli biriyim.
7. En iyi
kişisel ilişkilerden
gözlemlerden
akılcı kuramlardan
uygulama ve denemelerden öğrenirim.
8. Öğrenirken
kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
işleri yapmak için acele etmem.
kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9. En iyi
duygularıma dayandığım zaman
gözlemlerime dayandığım zaman
fikirlerime dayandığım için
öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.
10. Öğrenirken
kabul eden
çekingen
akılcı
sorumlu biriyim.
11. Öğrenirken
katılırım.
gözlemekten hoşlanırım.
değerlendiririm.
aktif olmaktan hoşlanırım.
12. En iyi
alıcı ve açık fikirleri olduğum zaman
dikkatli olduğum zaman
fikirleri analiz ettiğim zaman
pratik olduğum zaman öğrenirim.