

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ TÜRKÇE VE
İNGİLİZCE BÖLÜMÜ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRENME STİLLERİ

Işıl İrem BUDAKOĞLU

TIP EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANLAR
Prof. Dr. Esra ERDEMLİ
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN

.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Tıp Eğitimi Yüksek Lisans **Programı**
çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından
Yüksek Lisans **Tezi** olarak kabul edilmiştir.
Tez Savunma Tarihi: 16 / 06 /2011

Prof. Dr. Semih BASKAN
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet MELLİ
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Murat ÖZSAN
Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Esra ERDEMLİ
Ankara Üniversitesi
Danışman

Prof. Dr. Şeminur HAZNEDAROĞLU
Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	i
İçindekiler	ii
Önsöz	iii
Simgeler ve Kısaltmalar	iv
Şekiller	v
Çizelgeler	vi
1.GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme	2
1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	4
1.2.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler	4
1.2.2. Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler	6
1.2.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler	7
1.3. Öğrenme Stili	10
1.3.1. Grasha – Reichman Öğrenci Öğrenme Stilleri Ölçeği	31
1.3.2. Sağlık Alanı ve Öğrenme Stilleri	36
1.4. Amaç	37
2.GEREÇ VE YÖNTEM	38
2.1. Araştırma Bölgesi	38
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem	38
2.3. Araştırmanın Veri Kaynakları	39
2.4. Araştırma Takvimi	40
2.5. İstatistiksel Analiz	40
3.BULGULAR	41
3.1. Tanımlayıcı Bulgular	41
3.2. Öğrenme Stilleri	45
4.TARTIŞMA	51
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	55
ÖZET	57
SUMMARY	59
KAYNAKLAR	61
EKLER	64
Ek-1	64
ÖZGEÇMİŞ	67

ÖNSÖZ

Eğitim alanında formal veya informal olarak çalışan veya emek veren herkesin amacı, eğitim verdikleri alana yönelik olarak bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmektir. Tıp eğitimi yaşam boyu süren zorlu bir süreçtir. Bu sürecin nispeten daha kolay yaşanması için en önemli noktalardan biri kişinin nasıl öğrendiğinin farkına varmasıdır. Her kişinin bir veya birden çok öğrenme stili vardır. Bu çalışma tıp veya eğitim alanında çalışan bilim insanlarına ışık tutarsa amacına ulaşmış demektir.

Bu tezin oluşumunun her aşamasında bana yardımcı olan tez danışmanlarımdan Prof. Dr. Esra Erdemli'ye, konu ile bilgisini benimle paylaşan ve bu konuda ufkumu açan diğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan'a; veri toplanması ve işlenmesi sırasında destek veren Gazi Üniversitesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanları ve çalışanlarına ve ankete katılan tüm öğrencilerime;

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca sabırla benim ve çocuklarımızın yanında bulunan eşim Uz. Dr. Burçin Budakoğlu'na, anlayışları için oğlum Utku ve kızım Zeynep'e gönülden teşekkür ederim.

I.İrem Budakoğlu

KISALTMALAR

GRÖÖSÖ	:Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği
PDÖ	:Probleme Dayalı Öğrenim
KDT	:Kanıtı Dayalı Tıp
KBE	:Klinik beceri Eğitimi
İB	:İletişim Becerileri
ED	:Eleştirel Düşünme
NYKS	:Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav
GÜTF	:Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi
Ort	:Ortalama
SH	:Standart Hata
K	:Komite

ŞEKİLLER

	Sayfa No
1.1. Öğrenme – öğretme süreci	3
1.2. Öğrenme Uyarılmışlık Düzeyi	5
1.3. Öğrenmeye ayrılan zamana göre hatırdaki kalan miktar	7
1.4. Curry'nin soğan halkası modeli	30
3.1. Öğrencilerin cinsiyetlerinin bölümlere göre dağılımı	42
3.2. Öğrencilerin mezun oldukları liselerin bölümlere göre dağılımı	42
3.3. Öğrencilerin kütüphaneye gitme alışkanlıklarının bölümlere göre dağılımı	43
3.4. Öğrencilerin Bölümlerine göre Tercih Sıralamasının Dağılımı	44
3.5. Öğrencilerin Bölümlerine göre Tercih Puanlarının Dağılımı	44

ÇİZELGELER

	Sayfa No
Çizelge 1.1 Görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eden kişilerin özellikleri	17
Çizelge 1.2 İşitsel öğrenmeyi tercih eden kişilerin özellikleri	19
Çizelge 1.3 Dokunsal öğrenmeyi tercih eden kişilerin özellikleri	21
Çizelge 1.4 Öğrenme stil tanımları	27
Çizelge 1.5 Modellere Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması	31
Çizelge 2.1 Araştırma Takvimi	40
Çizelge 3.1 Öğrencilerin Bölümlerine göre Bazı Demografik Özellikleri	41
Çizelge 3.2 Öğrencilerin Bölümlerine göre Tercih Sıralaması ve Puanlarının Dağılımı	43
Çizelge 3.3 Öğrencilerin Bölümlerine göre Komite ve Final Not Ortalamalarının Dağılımı	45
Çizelge 3.4 Öğrencilerin Bölümlerine göre Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı	45
Çizelge 3.5 Öğrencilerin Bölümlerine ve Cinsiyetlerine göre Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı	46
Çizelge 3.6 Türkçe Tıp Öğrencilerinin Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyutlarına göre Komite ve Final Puanları Korelasyonları	47
Çizelge 3.7 Türkçe Tıp Öğrencilerinin Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyutlarına göre KBL, PDÖ ve KDT Puanları Korelasyonları	48
Çizelge 3.8 İngilizce Tıp Öğrencilerinin Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyutlarına göre Komite ve Final Puanları Korelasyonları	49
Çizelge 3.9 İngilizce Tıp Öğrencilerinin Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği Alt Boyutlarına göre KBL, PDÖ ve KDT Puanları Korelasyonları	50

1. GİRİŞ

Son yıllarda sağlık alanında da öğrenme stillerine yönelik konular araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Özellikle tıp fakültesi öğrencilerinin özelliklerini araştıran çalışmalar çok azdır. Ülkemizde tıp eğitimi konusunda yoğun değişiklikler yaşanmaktadır. Tıp fakültesi öğrencilerine verilen mesleksi beceri eğitiminin, tutarlılık ve standardizasyondan uzak, genellikle klasik olarak "usta-çırak eğitimi" şeklinde verildiği ve bu becerilerdeki başarının öğrenciler arasında büyük değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Tıp eğitiminin amacı, iyi bir hekim yetiştirmektir. İyi bir hekim; modern tıbbın yararlarının ve ilerlemelerinin farkında olan, klinik becerilerin önemine ve sürekli öğrenmenin gerekliliğine inanan, yeterli bilgiye sahip, ilgili birey olarak tanımlanmıştır. Hedef ortak olsa bile bu hedefe ulaşmak için farklı yöntemlerin kullanılması gereği konusunda tıp otoriteleri arasında görüş birliği henüz oluşabilmiş değildir.

Eğitim sürecinin en önemli parçası olan öğrenme kadar, bu öğrenmenin hangi koşullar altında ve nasıl oluştuğu da büyük önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar fiziksel/biyolojik/psikolojik özellikler, ilgiler, beklentiler, istekler, yetenekler ve zekâ türleri açısından bir zenginlik içermektedir. Öğrencilerin bu genel özelliklerindeki farklılıklar, doğal olarak onların öğrenme süreçlerinde de gözlenmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmekse, bu faaliyetlerde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin ne kadar önemli olduğu daha net olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu faaliyetlerin başarıyla amaçlarına ulaşmasını sağlamakla görevli olan eğitimcilerin, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve dolayısıyla öğrenme stili özelliklerini değerlendirmesi gereklidir (Çağlayan ve Tasgın, 2008; Yazıcılar ve Güven, 2009).

1.1. Öğrenme

Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. gibi etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Aşkın, 2006). Bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu değişikliklerdir (Aşkın, 2006). Sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde belli bir zaman dilimi içinde oluşan değişimlerdir. Öğrenme, pekiştirmenin sonucu olarak davranış veya potansiyel davranışta sürekli bir değişme meydana gelmesidir (Aşkın, 2006). Özetle, öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten iz bırakan değişimdir. Yukarıdaki öğrenme tanımları incelendiğinde, öğrenmenin ortak özelliklerinin şunlar olduğu görülmektedir:

- Davranışta gözlemlenebilir bir değişme olması,
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması,
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması,
- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç alma vb. gibi etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi,
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucu oluşmaması.

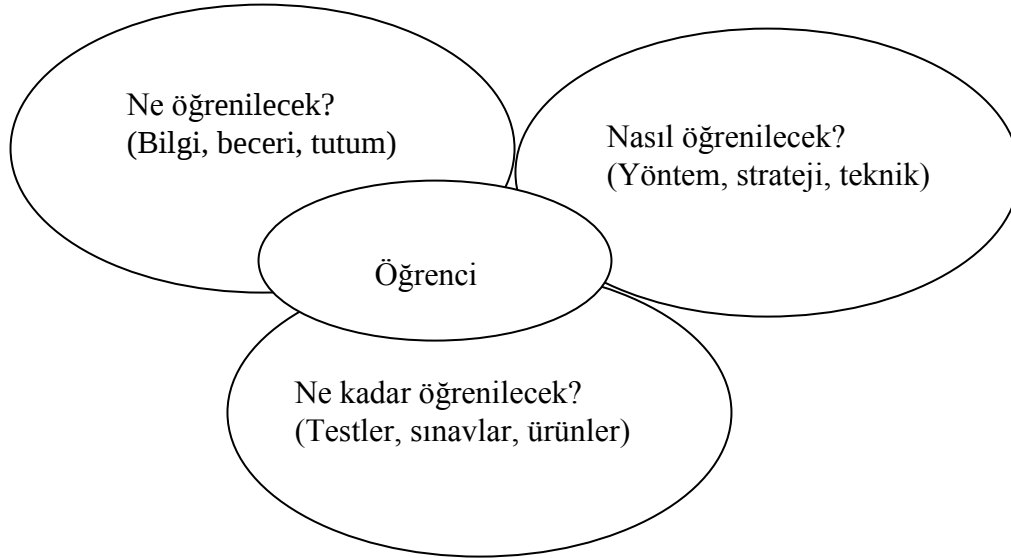
Öğrenmek ve öğretmek için birçok yol vardır. Herkes öğrenebilir ama herkes aynı şekilde öğrenemez. Bir Çin atasözü şöyle der: “Kişi senin anlattığın şekilde öğrenemiyorsa, sen onun anladığı şekilde öğret”. Bu atasözünde yüzyıllar önce demek istenen, bugünkü öğrenme stillerinin de temelini oluşturmakta, bireylerin birbirlerinden farklı olduklarının altını çizerek, herkesin farklı şekilde öğrenebileceği düşüncesini vurgulamaktır (Aşkın, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin arttırılmasında, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme süreci iki temel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan biri “öğrenme”, diğeri “öğretme”dir (Senemoğlu, 2010). İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli

özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. “Öğrenme”, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Karakış, 2006). Kolb, “öğrenme” kavramını, yaşantının dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilginin elde edildiği süreç olarak tanımlamaktadır (Karakış, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinin ikinci ögesi ise “öğretme”dir. “Öğretme”, öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliği (Senemoğlu, 2010); eğitimin okulda planlı, programlı olarak, güdümlü ve destekli yürütülen kısmı olarak nitelendirilmektedir. “Öğretme”, planlı bir faaliyettir; öğrenmede olduğu gibi, bireyin yaşantısı içinde kendiliğinden gerçekleşmesi beklenemez. Öğretme, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği ve etkili öğrenme için birey davranışlarının nasıl olacağının saptanmasıyla başarılı olabilir.

Şekil 1.1. Öğrenme – öğretme süreci



Öğrenme – öğretme sürecinde temel boyutlar

1. Hedef
2. İçerik (bilgi, beceri, tutum veya davranışlar)
3. Süreç veya yöntem

4. Değerlendirme (Duman, 2008).

Öğrenmenin nasıl oluştuğu sürekli bir araştırma konusu olmuştur. Öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkin çaba ve etkin katılımının sağlamanın temelinde öğrencinin öğrendiklerini yaşantısına aktarması olduğu görülmektedir. Öğrenme kuramları ve öğretme kuramları öğrenirken ve öğretirken öğrencinin öğrenme sürecine (öğrenme yaşantısına, etkinliklerine, motivasyon düzeylerine, hazır bulunuşluğuna, yaşına, nöropsikolojik yapısına vb. gibi) etki eden faktörlerin neler olduğunu, kendi paradigmalarına göre açıklamışlardır. Bilişim ve iletişim çağında bireylerin, bilgiyi nasıl edinebilecekleri ve nasıl kullanabilecekleri, bireylerin varolan bilgileri ve önceki deneyimlerine göre bilgiyi nasıl yapılandıracakları ve üretebilecekleri ile ilgili öğrenme öğretme süreçleri üzerinde durulmaktadır (Duman, 2008).

1.2.Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

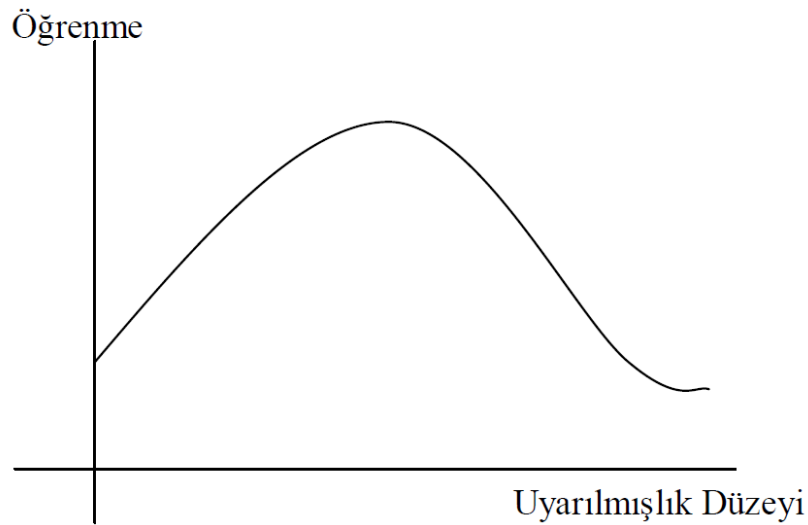
Bir öğrenme durumunda; öğrenen, öğrenme (stratejisi), öğrenilen (öğrenme malzemesi), öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki öğenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, bir başka deyişle dolaylı olarak öğrenme üzerinde etkili oldukları görülmektedir (Bacanlı, 2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler; öğrenen ile ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler olarak üç ana başlıkta toplanabilir.

1.2.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin kendi karakteristik özelliklerini ortaya koyan, genetik ve de çevrenin etkisiyle edinmiş olduğu bireysel farklılıkları gösteren faktörlerdir.

- a) *Türe Özgü Hazır Oluş*: Öğrenecek olan organizmanın istenilen davranışı gösterebilmesi için gerekli biyolojik donanıma sahip olması demektir (Bacanlı, 2010).
- b) *Olgunlaşma*: Vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik değişimlerdir (Senemoğlu, 2010). Olgunlaşma organizmanın ortama uyum için gerekli etkinlikleri yapabilecek düzeye ulaşmasıdır (Cafoğlu ve Aksüt, 2008). Öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için sürecin olgunlaşma düzeyine uygun olan bir zamanda başlatılması önemlidir (Cafoğlu ve Aksüt, 2008).
- c) *Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı*: Uyarılmışlık düzeyi bireyin çevreden gelen uyarıcıları alma derecesi olarak tanımlanabilir. Birey çevreden çok az uyarıcı alıyor ise, genel olarak kapalıysa, uyarılmışlık düzeyi düşüktür (Özer, 2005). Kaygı ise, güçlü istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur. Kaygının öğrenmeye etkisi genel uyarılmışlık düzeyine benzerdir. Çok düşük ve çok yüksek kaygı düzeyleri öğrenmeyi zorlaştırırken, orta düzeyde (en uygun düzeyde) bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırır ve teşvik eder (Bacanlı, 2010).

Şekil 1.2. Öğrenme Uyarılmışlık Düzeyi (Bacanlı, 2010)



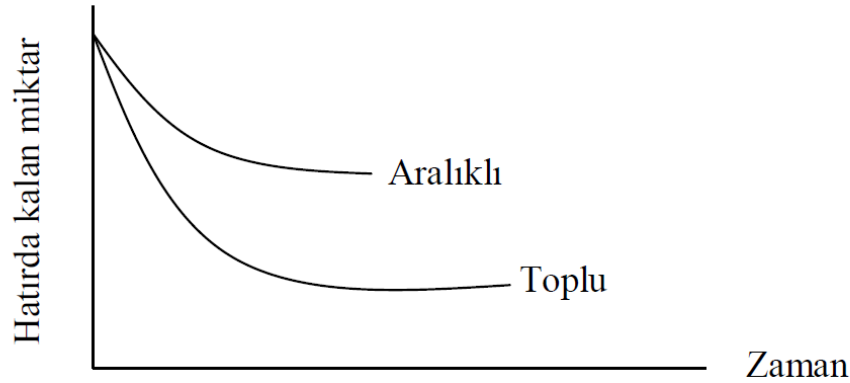
- d) *Eski Yaşantılar*: Öğrenmenin meydana gelebilmesi için uygun önbilgilerin bulunması gerekmektedir. Kişi öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşmaktadır. Bunun tersi de gerçekleşebilir, kişi öyle bilgilere sahip olur ki, o bilgilere sahip olmak yeni bilgiler edinmesini zorlaştırabilmektedir. Buna öğrenmede aktarma veya transfer denir (Süral, 2008). Eğer önceden edinilmiş bilgiler yeni bilgilerin edinilmesini kolaylaştırıyorsa, buna olumlu aktarma; zorlaştırıyorsa, olumsuz aktarma denir (Bacanlı, 2010).
- e) *Güdü (Motivasyon)*: Güdülenme herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir. Güdüler organizma içindeki bir ihtiyaçtan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirir. Bireyin öğrenmeye güdülenmiş olması öğrenmeyi kolaylaştırır (Süral, 2008).
- f) *Dikkat*: Bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekir. Bu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla güdüleyerek sağlanabilir (Bacanlı, 2010).

1.2.2. Öğrenme Yöntemi ile İlgili Faktörler

Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler, öğrenme sürecinin etkili kullanılıp kullanılmamasıyla, öğretmenin sınıf içerisindeki yeterliliği ve etkili bir öğrenme atmosferini oluşturabilmesiyle ilgilidir.

- a) *Öğrenmeye Ayrılan Zaman*: Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında, öğrenme yöntemlerini aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma, ilgili konunun her gün veya her hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamındadır. Toplu çalışma ise, derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade etmektedir (Süral, 2008).

Şekil 1.3. Öğrenmeye Ayrılan Zamana Göre Hatırda Kalan Miktar (Bacanlı, 2010)



- b) *Öğrenilen Konunun Yapısı*: Ele alınan konunun yapısına göre öğrenme yöntemleri parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ikiye ayrılabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu ele alınan konuya göre değişmektedir (Bacanlı, 2010).
- c) *Öğrencinin Aktif Katılımı*: Kendi öğrenmesini yönlendiren öğrenciler kendi davranışlarını gözlerler ve onları düzeltmeye çalışırlar. Bireyin öğrenmeye güdülenmiş olması öğrenmeyi kolaylaştırır.
- d) *Geri bildirim*: Geri bildirim, yapılan çalışmalar, kazanılan, ortaya konup tamamlanmış becerileri ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen düşünceler üzerine ortaya konan yapıcı gözlem ve önerilerdir (Süral, 2008). Etkili öğrenme için öğrencinin ne düzeyde öğrenip öğrenmediği hakkında hemen bilgilendirilmesi gerekmektedir. Geri bildirim anında verilmelidir. Aradan geçen zaman öğrenme güdüsünü zayıflatır.

1.2.3.Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesinin bazı özellikler taşıması öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkiye bulunabilir. Öğretmenin etkin bir öğrenme çevresini oluşturabilmesi için öğrenme malzemesi üzerinde düzenleme yapabilmesi ve malzemelere hakim olması gerekmektedir.

- a) *Algısal Ayırt Edilebilirlik*: Algı, Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011). Algı, zihnin gelen bir uyarıyı anlama, tanıma ve özümleme sürecidir. Algısal ayırt edilebilirlik, öğrenme malzemesinin çevredeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir.
- b) *Anlamsal Çağrışım*: Ele alınan konu başka bazı bilgi birikimleriyle ilgili olmalıdır. Birbirine benzeyen uyarıcılar daha kolay öğrenilir.
- c) *Kavramsal Gruplandırma*: Birçok bilgiyle karşı karşıya kalındığında onları belirli özelliklerine göre gruplandırmak, beyinde daha uzun süre bir kalıcılığı sağlar. Kavram öğrenme, yüksek düzeyde bilişsel süreçler ve çeşitli örneklerin karşılaştırılarak genellemeye gidilmesini gerektirir. Belirtilen sınıflandırmalara bakıldığında öğrenmeyi etkileyen faktörlerin bazılarının içsel faktörler (yaş, olgunlaşma, zekâ, yaşantılar, genel uyarılmışlık hali, denetim odağı, öz saygı vb.) bazılarının da dışsal faktörler, bir başka deyişle çevresel etmenler (öğretmen, okul, arkadaş çevresi, araç-gereç, öğretmenin kullandığı stratejiye yöntem-teknikler vb.) olduğu görülmektedir.

Gagne'nin Bilgiyi işleme kuramına göre her öğretilen davranış insan zihninde sekiz aşamalı evreden geçerek oluşur. Bunlar:

- *Güdülenme,*
- *Farkına varma,*
- *Kazanma,*
- *Kodlama,*
- *Hatırlama,*
- *Genelleme,*
- *Davranma,*
- *Pekiştirme,*

Bu aşamalı sıradan hareket eden Gagne ve Briggs öğretme ortamının düzenlenmesinde şu sıranın izlenmesini savunmaktadırlar:

- Dikkat çekme, (reception)
- Öğrenciye kazandırılacak davranışlar dersin başında bildirilmesi (expectancy)

- İlgili ön öğrenmelerin hatırlanması. (retrieval)
- Uyarıcı araç-gerecin sunulması (selective perception)
- Öğrenciye rehberlik etme. (semantic encoding)
- Davranış gözlenmesi. (responding)
- Dönüt verme. (reinforcement)
- Değerlendirme. (retrieval)
- Kalıcılığı sağlama. (generalization) (Gagne, 2011).

Gagne nin öğrenme ilkeleri olarak şunlar sayılabilir:

- Öğrenme biriken bir üründür.
- Öğrenme insanın zihninde yer alır.
- Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin yaptıklarından meydana gelir. Öğrenmede yalnız pekiştirme, tekrar, yan yana veya bitişik duran bilgiler (olay + tarih, Türkçe + yabancı dil kelime) gibi dış etkilerle değil; iç faktörlerle (daha önceki bilgiler, zeka, çözüm stratejileri) de ilgilidir. Öğrenci, öğrendiklerini başka benzer durumlara transfer edebilmelidir.
- *Öğrencinin algıdaki seçiciliğini daha önceki bilgileri etkiler.* Öğrenme, yığılmalı, birikimli bir süreçtir. Öğrenciye bir derste sunulan bilgilerle onun daha önce kazandığı bilgiler arasında bağ kurulursa, öğrenme daha kolay olur (Duman, 2008).

Öğrenme, öğretmenin mesleki yeterliliğiyle, etkili iletişimiyle, sınıf yönetimiyle, kullanılan yöntem-teknikleriyle, materyalleriyle, sınıfın fiziksel koşullarıyla, öğrencilerin hazır bulunuşluklarıyla, derslere karşı duyuşsal özellikleriyle bir bütündür. Etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ise; bu koşulların sağlanabilmesi ile mümkündür.

Çağdaş öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin her birini ayrı birer dünya olarak kabul etmesi ve bu anlamda her öğrencinin kendine ait bir öğrenme şeklinin olması, öğrenmenin bireyselleştirilmesi gereğini ortaya koymuştur. Ancak bireysel öğrenmenin gerekliliğinin yanında, birlikte öğrenmenin önemini de unutmamak gerekir. Bilindiği üzere grupla öğrenmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri vardır. İki farklı grup üzerinde yapılan çalışmada (Süral, 2008) grup etkililiğini dikkate alarak öğretimin yapıldığı grupta

öğrencilerin daha fazla sosyalleştiği, paylaşmayı önemseme, etkili bir iletişim sayesinde kendisini daha iyi ifade edebilme gibi özellikler gösterdiği görülmüştür. Gerek bireysel çalışmalarda gerekse grupla yapılan çalışmalarda oluşturulan öğrenme çevreleri, birey üzerinde etkili ve kalıcı bir öğrenmeyi sağlamalıdır.

Etkin öğrenme, öğrenciye alternatifler sunmalı, onların öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerini sağlamalı ve yetersiz kaldıkları noktalarda kendi kendilerine neyi, nasıl öğreneceklerini bilecek ortamlar sağlamalıdır. Bu anlamda etkin öğrenmenin en önemli amaçlarından biri, öğrencinin kendi öğrenme stratejisini, öğrenme stiliyle ilişkilendirerek ortaya çıkarmaktır. Bu da bireysel öğrenme ortamının oluşturulmasıyla mümkündür. Sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde uygulanan bireysel öğrenme etkinlikleri, bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayacaktır (Süral, 2008).

1.3. Öğrenme Stili

Herkesin farklı bir düşünme ve öğrenme biçimi vardır. Bunu öğrenmek için öğrenme olgusundaki işlemlere bakmak gerekir. Bilgi kazanma, bilgi işleme, motivasyon, karar verme stili, değerler ve duygusal tercihler gibi bireysel özelliklere göre değişkenlik gösteren etmenlere dikkat etmek gerekmektedir. İyi veya kötü olarak tanımlanabilecek bir öğrenme stili yoktur. Önemli olan her öğrenciye öğrenebileceği stille öğretebilmektir. Öğrenme stillerinin temelindeki anlayış her bireyin birbirinden farklı olduğu, dolayısı ile herkesin birbirinden farklı öğrenme stiline sahip olduğunu belirtmektedir. Bu anlayışa göre öğretmen, öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını bilmeli, hatta hangi öğrencinin hangi stille daha iyi öğrendiğini fark ederek, tüm bunları göz önüne alarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlemelidir. 1980'lere kadar öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar çok fazla dikkate alınmamaktaydı. Field, eğitimde Ortaçağdan beri kullanılan "bilgiyi ezberleme" yönteminin artık geçerli olmadığını belirtmekte ve şimdi bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma bilgisinin önem kazandığını vurgulamakta, bunun daha önce mümkün olmadığını ve teknolojinin bize bu olanağı verdiğini belirtmektedir (Çelik, 2004). Bu bilgidен hareketle Ortaçağ dönemlerini kısa bir şekilde incelemek, günümüzde

kullanılan modern eğitim sistemlerini anlamak adına faydalı olacaktır. Ortaçağ dönemlerinde, özellikle Avrupa ve İngiltere’de Feodal bir siyasi yapının varlığı nedeniyle sosyal yapılanma kilise ve dinin baskısı ile çok kapalı bir şekle sahipti. Eğitim, sadece erkekleri kapsamakta ve kiliseye bağlı manastırlarda rahipler tarafından verilmekteydi. Bilim adına sadece matematik öğretilmekteydi. Bu nedenden dolayı da “eğitim” sadece Hristiyanlık dininin öğretilerini öğrenmek ve uygulamak anlamına gelmekteydi. Bu anlayış, bilgiyi sorgulamadan kabullenme ve ezberciliğe yol açmaktaydı. Ancak Rönesans “yeniden doğuş” ile insana ve insanoğlunun yeteneklerine saygı duyulmaya başlandı. Bireysel farklılıklar yüceltildi ve kişilerin birbirlerinden farklı karakterlere ve özelliklere sahip oldukları, böylece her bireyin farklı alanlarda yaratıcılığa sahip olduğu gerçeği kabul gördü. Sosyal bilimler ve güzel sanatların da gelişmesiyle, insanoğlunun ne denli muhteşem eserler ortaya koyabileceği, özgür bir yapı içerisinde bireyselliğin yaşama ne denli renk kattığı keşfedildi. On dokuzuncu yüzyılda İngiltere’deki sanayi devrimi ile teknolojinin insan hayatındaki önemi ortaya çıktı. Bu dönemde Feminist hareketlerin doğması ile kadınlar da kimlik kazanma ve toplumda “birey” olarak görülme savaşına girdiler. “Birey” olma duygusunun önem kazanmasıyla da Psikoloji bir “bilim” olarak görülmeye başlandı. İnsanoğlunun bilinç yapısı çeşitli deneyler yapılarak araştırılmaya başlandı ve böylece bireysel farklılıkların oluşmasında etki eden etmenler ortaya çıkmaya başladı. Yirminci yüzyılın başlarında insanoğlu’nun eğitilebilir bir varlık olduğu, ancak öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların öğrenmeye etki edebileceği düşüncesi öğretim stillerinde yeni bir yapılanmaya gidilmesi ihtiyacını ortaya çıkardı. Bu dönemde Rusya’da Vygotsky, Psikoloji alanında eğitim görmesinin de etkisiyle kültür ve öğrenme üzerine çalışmalar yapmaktaydı (Aşkın, 2006).

Eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi, yeniden düzenlenen program amaçlarının öğrencilerde yeni davranışlar olarak nasıl daha kolay ortaya çıkarılabileceği yönünde yeni yolların bulunmasını gerekli kılmıştır (Ekici, 2002). Çünkü eğitimde amaç, öğrencilerin zihinlerine ezbere dayalı bilgileri depolamak değil, onlara tüm yaşamları boyunca kendilerini gerçekleştirebilecek imkânları sağlamak, yani öğrenmeyi öğretmektir. En iyi nasıl öğrenilebileceğine ilişkin sorular, eğitimcileri, bireyin öğrenme esnasındaki tercihlerine ve bireyin gelişmiş ya da eğitilebilir niteliklerinin irdelenmesini amaçlayan

araştırmalara yönlendirmiştir. Özellikle son dönemlerde, benzer zekâ düzeyine sahip öğrencilerin öğrenmesi için değişik ve öğrenciye uygun koşullar sağlanması durumunda, öğrencilerin belirlenen amaçları gerçekleştirebileceği fikri yaygınlaşmaya ve öğrencilerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabilecekleri ve potansiyel yeteneklerinin nasıl ortaya çıkarılabileceği ön plana çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar da öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. (Karakış, 2006). Diğer bir ifadeyle, aynı zekaya sahip öğrenciler aynı başarıyı gösteremiyorlarsa dikkate alınması gereken başka noktaların olduğu gündeme gelmiştir. Artık öğrencilerin neler yapabildiğinden çok, neler yapabileceği, potansiyel yeteneklerini nasıl ortaya çıkartılabileceği düşünölmeye başlanmıştır. Öğrenme stiline dayalı eğitim-öğretim fikri bu amaca yönelik olarak ortaya atılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenebilir ve buna göre eğitim ortamları düzenlenebilirse, başarının artacağı düşünülmektedir (Aşkın, 2006).

Her öğrencinin en iyi öğrendiği bir yolunun, tarzının olmasının, diğer bir ifadeyle farklı yollarla öğrenmelerinin nedeni farklı öğrenme stillerine sahip olmaları ve öğrenme stratejilerini etkili kullanabiliyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Sınıf ortamında eşit olduğu varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yollarının farklı olduğunun en iyi kanıtı ise aynı süreçlerden geçen öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmalarıdır. Öğrenme stilleriyle ilgili son yıllarda yapılan bazı araştırmalar (Aşkın, 2006; Karakış, 2006; Söral, 2008), öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim ortamlarının öğrenci başarısını belirleyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin bilgiyi alma ve işleme yollarındaki farklılıklar onların öğrenme biçimini etkiler. Bireyin, günlük hayatta gerçekleştirdiği aktivitelerinde nasıl bir stili varsa uygun şartlarda, daha kolay ve etkili öğrendiği bir öğrenme stili de vardır. Stil ya da tarz, bireyin başkaları ile ortak olabilen ancak bireye özgü olan, göreceli olarak durağan olan ve bireyin kişiliğinin bir boyutu olan tercihlerini ifade eder (Karakış, 2006).

İlk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan “öğrenme stili” kavramı, üzerinde sürekli çalışılan ve araştırılan bir konu olmuştur. Bu çalışmaların temel amacı, insanların birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bireylerin kişilik özellikleri bakımından farklı özelliklere sahip olmaları, araştırmacılar ve eğitimcileri bu

farklılıkların kaynağına yönlendirmiştir. Öğrenme stilleri konusunda uzun çalışmalar yapan Dunn ve Dunn “öğrenme stili”ni, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan bilgiyi alma ve belleğe yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak ifade etmişlerdir (Aşkın, 2006).

“Öğrenme stili” kavramı son yıllarda özellikle Kolb’un Yaşantısal öğrenme kuramının bir uzantısı olarak öğrenme terminolojisine girmiştir. Kolb “öğrenme stili”ni, öğrenmede kişisel olarak tercih edilen yöntem; Peker (Peker, 2003), “bireyin bilgiyi algılama ve işleme boyutlarını dikkate alan bireysel özelliklerin örüntüsü” olarak tanımlamaktadır. Açıkgöz’e (Açıkgöz, 2007) göre “öğrenme stili”, öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliktir ve stil özelliklerinin biçimlenmesinde genetik etmenler ve kişilik gelişimi oldukça etkilidir.

Öğrenme stilleri, yaşamımızın her anında, her boyutunda davranışlarımızı etkileyen ve doğuştan var olan karakteristik özelliklerdir. “Öğrenme stili”, genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır (Karakış, 2006).

Öğrenme stili kavramı bireylerin psikolojik ve genetik farklılıklarının bir sonucu olarak, öğrenmelerinin ve dış dünyayı algılamalarının da farklı olduğunu anlatmaktadır. Öğrenme stillerini, öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıklarını, onunla nasıl etkileşimde bulunduklarını ve ona nasıl yanıt verdiklerini işaret eden göstergeler olarak tanımlamaktadır. Bu tanım bireysel farklılıkların bilişsel, duygusal ve fizyolojik ya da duyuşsal üç yönünü ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde bu üç özelliğe daha birçok faktörün de etkili olduğu tespit edilerek eklemeler yapılmıştır. Gregorc’a göre ise öğrenme stili, kökeninde hem doğal, hem de sonradan öğrenilmiş davranışları kapsamaktadır. Çevreye uyum sağlama şekilleri, canlının genetik şifreleme sisteminde zaten var olan bir bilgidir ve insanın bireysel varlığının bir parçasıdır. Öğrenme stili, öğrencinin sevdikleri ve sevmediklerinin oluşturduğu bir küme olarak da tanımlanabilir. Bu kavram yardımıyla öğrenciler belirli karakteristik özellikler süzgecinden geçirilerek farklı öğrenme stillerine dahil edilebilir (Karakış, 2006).

Mesleki alanda ya da yaşam sürecinde karşılaşılan her problemin çözümünde, problemi tanımlama, çözümlenecek problemi seçme, farklı çözümler üretme, olası sonuçları değerlendirme ve çözümü uygulama becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Kişinin öğrenme stilinin bilinmesi, bu becerilerden hangisinde yeterli, hangisinde yetersiz olduğunun belirlenmesine, böylece yetersiz olduğu alanlarda çok pratik yaparak, yeterli bir konuma gelmeyi sağlamaktadır. Kolb, meslek seçiminin de kişilerin öğrenme stillerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görüşünü savunmaktadır. Kişinin meslek seçimi sadece kişiyi belli bir öğrenme ortamına sokmakla kalmayıp, sosyal olarak da bir uyum sürecine sokmakta; ayrıca kişinin aynı mesleği icra eden kişilerle benzer değer, inanç ve davranış örüntülerini de paylaşmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra mesleki yönelimler, örneğin mühendislikte problemlere yansız ve katı bilimsel gerçeklerle yaklaşma; hemşirelikte hastaya karşı ilgi ve sevgi gösterme; işletmede karar verme süreci üzerinde odaklaşmakta ve kişinin öğrenme stilini bu paralelde şekillendirmektedir. Daha sonra Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ (multiple intelligence) kuramı çıkmıştır. Bu güçler sekiz alan olarak sıralanmıştır:

- Müzik,
- Sanatsal,
- Mantıksal-matematiksel,
- Dilsel-sözel,
- Bedensel-kinestetik (atletler ve aktörler),
- Kişilerarası (interpersonal) (sosyal zekâ),
- Kişisel (intrapersonal) (öze dönük),
- Doğa zekâsı (Bacanlı, 2010; Özden, 2010)

Bir başka açıdan, anlama biçimlerine göre insanlar ikiye ayrılabilir:

Bütüncül (global) öğrenenler: Resmin genelini görür, ayrıntılarına pek dikkat etmez. Bütüncül özellikler; resmin tamamını görme, ilişkileri arama, grup çalışması içinde işbirliği, satırlar arasını okuma (genel anlamı yakalama), birçok seçenekleri görme, dürüstlük duygusu, aynı anda birkaç iş yapma, beden dilini okuma, başkalarının işe karışmasını isteme olarak sıralanabilir. Bütüncül öğrenenler, başkalarının duygularına duyarlıdırlar, esnekler, akıntı ile giderler, tartışma ve başkalarıyla birlikte çalışma ile

öğrenirler, güdülenme ve destek ararlar, bütün eleştirilere açıktırlar, bireysel yarışmadan kaçınırlar, çatışmadan kaçınırlar, işlem adımlarını ve ayrıntıları atlayabilirler. Kendilerini analitik olarak açıklamaktan, yaptığı şeyin anlamını bilmemekten, nereye gittiğini bilmeden adım adım gitmekten, öğrendiklerini birbirine bağlayamamaktan, çabalarının karşılığını görememekten, başkalarının duygularına duyarlı olmayanlardan hoşlanmazlar (Ergün, 2008).

Analizci (analytical) öğrenenler: Ayrıntıya yönelmişlerdir ve çok özel ayrıntılara bile dikkat ederler. Analitik özellikler; ayrıntılar, odaklanma, örgütlenme, özellikleri hatırlama, doğrudan cevaplar, tutarlılık, adalet duygusu, tarafsızlık, bireysel yarışma, bir zamanda bir iş yapma olarak sıralanabilir. Analitik stilde öğrenenler, her şeyi adım-adım şekilde sıraya koyan, ayrıntılara dikkat eden, ne beklediğini bilen, duygularına hakim olan, bir zamanda bir iş yapan, nadiren duygusal olan, girişken, mantıklı, kendini motive eden, bazen ana fikri kaçıran kişilerdir. Bir şey yapmanın amacını anlamamadan, nasıl değerlendirildiğini bilememeden, işlem basamaklarını bilmeden genel olarak bir şeyi dinlemekten, genel şeylerle uğraşmadan, öğrendiği her şeyde kişisel bir anlam bulmadan, yeni bir şeye başlamadan eskisini bitirememekten rahatsız olurlar (Ergün, 2008).

Günümüzde öğrenme stilleriyle ilgili çalışmalar halen sürmekte ve farklı özelliklere sahip insanların çeşitliliği ile öğrenme stillerinde de her an yeni gelişmeler olmaktadır. Özellikle internet'in yaygın olarak kullanılmasıyla bu gelişmeler de hızla yaygınlaşmakta, özellikle üniversitelerde farklı alanlarda öğrenme stillerinin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Her geçen gün internet'te yeni bir çalışmaya veya bilgiye rastlanmakta ve geliştirilen stiller farklı branşlarda kullanılmaktadır. North Carolina State University'den Felder bu alandaki başarılı çalışmaları ile tanınmaktadır. Felder (Felder, 1996), öğrencilerin birçok farklı şekilde öğrendiğini; bazılarının yansıtarak ve rol yaparak, bazılarının bilgileri mantıksal süzgeçten geçirdikten sonra, bazılarının ezberleyerek ve bazılarının da görsel bir biçimde öğrendiklerini söylemektedir. Bu noktada bilginin çeşidi, öğrencinin bilgiyi nasıl özümlediği, bilgiyi özümserken hangi yolu tercih ettiği ve bilgiyi en kolay şekilde nasıl öğrendiği önem taşımaktadır. Felder'e göre öğrenme stilleri ve öğretme stratejileri arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme stillerinde

kültürel farklılığın farklı öğrenme stillerini benimsemekte etkili olduğu belirtilmektedir (Felder, 1996) . Gregorc öğrenme stili iki temel üzerine kuruludur:

- Bilginin nasıl alındığı,
- Bilginin nasıl işlendiği.

Bunlar da kendi aralarında iki kaliteye ayrılır (Ergün, 2008): Algı (perception) somut veya soyut olabilir. Somut algılayıcı beş duyu organına dayanır. Burada ve hemen olanla ilgilenir (gördüğüme inanırım). Bunlara, "sol beyinli kişiler" de denir. "Sağ beyinli kişiler" ise soyut algılayıcı sezgiye, zekaya ve hayal gücüne dayalı algılama özelliklerine sahiptir. Görünüşün arkasındakine bakarlar. Bilgi işleme (ordering) açısından da sıralı ve rasgele işleme vardır. Rasgele (random) bilgi işlemede işlem sırası önemli değildir. Sıralı (sequential) işleme, düşünceyi adım adım ilerletme, mantıksal sıra içinde işlem yapma. Hangisi önemli ise o öne alınmaktadır. Algılama ve bilgi işlemedeki ikililer bir araya geldiğinde dört öğrenme stili ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- **Somut sıralı** öğrenme stiliyle öğrenenler: Fikirleri uygulamaya koymayı severler, olaylar üzerine yoğunlaşırlar, belli zaman dilimleri içinde sistematik (adım adım) çalışır, soyut fikirlerden somut ürünler çıkarırlar. Ayrıntıya dikkat eder, çalışırken belli metodları vardır. Grup içinde çalışmayı sevmezler, özel konularda tartışmaya katılmayı sevmezler, doğru veya yanlış cevabı olmayan konulardaki soruları da sevmezler. "İhtiyacım olan olgular nelerdir?", "Nasıl yapabilirim?", neye benzemeli, ne zaman olacak gibi sorularla uğraşırlar.
- **Soyut sıralı** öğrenme stiliyle öğrenenler: Altta yatan prensipleri arar, fikirleri analiz eder, araştırır ve mantıklı sıraya koyar. Kesin, iyi araştırılmış bilgileri, mantıklı akıl yürütmeyi, yapmaktan ziyade gözleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Bir konu ile uzun uzadıya uğraşmayı, bir şeyi tekrar yapmayı sevmezler. Diplomatik olmaları uzun zaman alır. Bir sohbeti sürdürmeleri de zordur. "Bunun doğru olduğunu nasıl bilebilirim?", "Bütün olabilirlikleri nasıl değerlendirebilirim?" gibi konularla uğraşırlar.
- **Soyut rasgele** öğrenme stiliyle öğrenenler: Başkalarını samimiyetle dinler, onların duygularını anlamaya çalışırlar. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını tanır, gruba uyarlar. Öğrenmeyi bireyselleştirir, geniş, genel ilkelere odaklanırlar. Herkesle

dostça ilişkiler kurmayı severler. Kafaları ile değil kalpleriyle karar verirler. Duygularını açıklamaları ve haklı göstermeleri zordur. Kesin ayrıntı vermeleri ve olumlu bile olsa eleştiri almaları kolay değildir. Bir anda bir şeye odaklanmaları güçtür.

- **Somut rasgele** öğrenme stiliyle öğrenenler: Birçok seçenek ve çözüm yolu gördüklerinde hızlı düşünür, farklı yollar bulurlar. Problem çözmede içgörü ve içgüdüleri kullanırlar. Sınırlamaları, biçimsel raporları, kalıp yolları, bir şeyi tekrar yapmayı, ayrıntılı kayıtlar tutmayı, nasıl cevap verileceğini göstermeyi sevmezler.

Klasik öğrenme stillerinde insanlar genellikle dört yoldan bilgi edinirler (Aşkın, 2006):

1.Görsel: Görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eden kişilerdir. Kendi kendine okuyarak öğrenirler, renkli temsil, grafik ve haritaları tercih ederler. Bu kişilere (Visual), yani “görsel” öğrenen denilmektedir. Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan tablo, insanların % 75’inin gördükleri şeyleri unutmalarının daha güç olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların görsel hafızalarının son derece güçlü oldukları bilinmektedir.

Çizelge 1.1. Görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eden kişilerin özellikleri

GÖRSEL ÖĞRENEMLER:	GÖRSEL ÖĞRENCİLER:	GÖRSEL YETİŞKİMLER:
• Genellikle düzenli ve titizdir. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar. • Araç gereçlerin yeri bellidir ve bunların yeri değiştirilmez. • Çantaları, dolapları her zaman düzenlidir. • Dağınık ortamlarda çalışamazlar. • Yazmayı sevmeseler de defterlerini temiz ve itinalı kullanırlar.	• Okulda tertipli ve düzenlidir. • Kullanılmış ve yıpratılmış kitapları hiç sevmesler. • Çok hareketli olmadıklarından sınıfta fazla sorun çıkarmazlar. • Öğretmeni gözleriyle takip ederler. • Öğretmenin kıyafetinin düzenli olması onlar için	• Yukarıdaki tüm özellikleri taşırlar. • Çalıştıkları yerde insanların dağınıklığına ve düzensizliklerine inanamazlar, genellikle kasıtlı yaptıklarını sanırlar. • Planlamaya bayılırlar. İşler planladıkları gibi gitmezse huzursuzluk yaşarlar. • Hızlı konuşurlar. • Yazdıkları iş mektupları

• Diğer öğrencilere göre örnek gösterilirler. • Düz anlatım dediğimiz öğretim yönteminden yeterince yararlanamazlar. • Dersi anlamaları için görsel malzemeler kullanılmalıdır. (Harita, poster, şema, grafik gibi) • Öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar.	önemlidir. • Okul kıyafetleri düzenlidir, yakası bir tarafa, kravatı bir tarafa kaymaz. • Ödevlerini itina ile yaparlar. • Sözlü talimatları takip etmekte zorlanırlar. • Talimatların sistemli ve basamaklı olması onları rahatlatır. • Kurallara uymak ve disiplinli olmak en büyük özellikleridir. • Karmaşık ve ne olacağı belli olmayan işlerde huzursuz olurlar. • Uzak geleceğe ait planlar yaparlar. Plansızlık onlar için huzursuzluk demektir. • Gördükleri şeyleri görüntü olarak belleğe aktarırlar ve görüntülü olarak hatırlarlar. • Okudukları metindeki yazım, noktalama ve diğer dilbilgisi kurallarına duyarlıdır ve hataları çabuk fark ederler. • En hızlı ve başarılı okuyan	düzgün ve mükemmel olarak yerleştirilir. • Disipline, kural koymaya ve kurallara uymaya çok isteklidirler. • Yapılacak işleri tarihlendirirler ve bu tarihlere uymaya özen gösterirler. • Görünüşlerine ve kıyafetlerine önem verirler. • Arabalarını temiz tutmaya özen gösterirler. • Masa üzerinde yığınlar olsa bile mutlaka kendilerine özgü görüntü özellikleri taşır.
--	---	---

	gruptur. Fakat işitsel özellikler taşımazlarsa, ahenkli ve güzel okuma konusunda başarılı olamazlar.	
--	--	--

2. İşitsel: İşiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu tip öğrenenlere (Auditory) işitsel öğrenen denmektedir. Bu tip kişiler seslere karşı duyarlı, melodileri çok çabuk öğrenebilen kişilerdir. Çocuklarda öğretimde şarkıların kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Çizelge 1.2. İşitsel öğrenmeyi tercih eden kişilerin özellikleri

İŞİTSEL ÖĞRENENLER: • İşitsel çocukları tespit edebilmek için çocukluk aşamasına gelmesi beklenmelidir. • Diğer gruplardakine göre daha konuşkandır. • Oyunlarını kendi başlarına bile oynuyor olsalar sanki yanlarında birileri varmış gibi konuşarak oynarlar. • Yaşlarına göre daha kapsamlı cümleler kurarlar, kelime dağarcıkları geniştir. • Konuşmalarında bir ahenk ve melodi vardır.	İŞİTSEL ÖĞRENCİLER: • Derste kendi kendilerine de olsa konuşurlar ve bu sebeple öğretmen tarafından uyarılırlar. • Sessiz okumakta zorluk çekerler, kulaklarının duymadıklarını anlamakta zorlanırlar. • Konuşmaları, jest ve mimikleri taklit edebilirler. • Sınıf içerisinde sesten çok rahatsız olur. Konsantre olabilmeleri için hiçbir	İŞİTSEL YETİŞKİNLER: • Konuşkandırlar. • Güzel ve ahenkli konuşurlar, ses tonlarını iyi ayarlarlar. • Müziğe duyarlıdırlar. İş yaparken müzik dinlemeyi severler. • Sabah kalktıklarında şarkı mırıldanırlar. • Telefonun karşı tarafındakini ses tonundan hemen tanırlar. • Okumaktansa dinlemeyi tercih ederler. • Dinlerken sürekli tasdik edici ya da reddedici sesler
--	---	---

	sesin olmamasını isterler. • İşitseller düşünürken de düşündüklerini sesli hale getirirler. • En iyi işiterek öğrenirler. • Yabancı dil öğrenmeye yatkındırlar. • Konuşma ve dinleme becerileri çok iyidir. Okuma ve yazma becerilerinde zorlanırlar. • Bulundukları yörenin şivesini ve öğretmenin telaffuzunu hemen kaparlar. • Konuşarak öğrenirler. • Şarkıları baştan sona sadece dinleyerek öğrenebilir.	çıkarırlar. Hı hı, tamam, haa, hay Allah, cık cık, yapma ya...gibi.
--	---	--

3. Dokunsal: Bazılarının aklında hareket enerjisi daha iyi kalır. Bu tip öğrenenlere “Kineastethic”, yani “Dokunsal” öğrenen denmektedir. Bunlar öğrenecekleri şeylerle fiziksel temas kurarak, yaparak öğrenirler. Tactil, kişinin el ile duyumsamasına dayanır. Dokunsallık gezme, pandomim, dramatize etme gibi yetenekleri kapsar.

Çizelge 1.3. Dokunsal öğrenmeyi tercih eden kişilerin özellikleri

DOKUNSAL ÖĞRENENLER:	DOKUNSAL ÖĞRENCİLER:	
• Bebekliklerinde bile sürekli		

hareket isterler. • Dokunmayı ve dokunulmayı severler. • Düşme, itme, çekme, çarpışma son derece doğal davranışlarıdır. • Evin dışında oynuyorlarsa taşlar, topraklar, kayalar, ağaçlar ile sarmaş dolaşırlar. • Temiz kıyafetlerle evden çıkarlar, döndüklerinde gömlekleri sökülmiş, pantolon ve etekleri yırtılmış, düğmeleri kopmuş, dizleri sıyrılmış, üstleri toz toprak içinde geri dönerler. • Görsel kişiler bu tür insanlara tahammül edemezler. • Görseller görüntü belleği, işitseller ses belleği, dokunsallar kas belleği kullanırlar. • Eşyalarının karışık olmasından hiç rahatsız olmazlar. • Tertipli olmak için çaba göstermezler.	• Okul hayatında zorlanırlar. • Oturdıkları yerde uzun süre oturamazlar. • Görsel öğretmen dokunsal öğrenciyle daha çok sorun yaşar. Öğrenciyi yaramazlıkla suçlar. • Parmak kaldırmak, öğretmenin kendisini görmesini beklemek zaman kaybıdır. O derhal harekete geçer. Öğretmenin ”Tahtayı kim silecek?” demesi fırlaması için yeterlidir. • Dokunsal öğrenci görsel ve işitsel mesajları algılamakta zorlanır. Ancak yaparak algırlar. • Mesajın anlaşılması için bedensel temas kurarlar (Omuzuna el koyma gibi..) • Onların da size dokunmasına izin verin. • Koridorlarda düşen çocukların üzerine atlayanlar dokunsallardır. • Dokunsal öğrenciler kondisyon bisikletinde	
---	--	--

	kitap okuduklarında daha iyi anlarlar. • El şakası yaparlar, konuşurken el ve kollarını bol bol kullanırlar. • Dokunsallar daha çok ellerini kullanarak öğrenirler.	
--	---	--

4. Sosyal: Bazı öğrenciler de başkalarıyla sosyal etkileşim (interaksiyon) halinde daha iyi öğrenir. Bu tip öğrenenlerde grup ve eşli çalışmalar öğrenmeyi kolaylaştırıcı etmenlerdir. Bu kişilerin insan ilişkileri güçlü, iletişim kurmakta zorlanmayan, sözel yönü güçlü ve diğer insanlara kendini ifade etmek konusunda zorlanmayan kişiler oldukları görülmektedir.

Yukarıda sözü geçen dört madde farklı şekillerde de tanımlanmıştır. Bazı tanımlarda daha geniş özelliklere yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin bu üç tip öğrenmeden hangisine yatkın olduğu (bilgi alma ve işleme yönünden) tespit edilirse, ona göre öğretim materyali hazırlanabilir ve öğrenme daha etkin hale getirilebilir. Bu anlamda her bireyin birbirinden farklı olduğu, farklı alanlara ilgi duydukları, farklı yeteneklere sahip oldukları gözden kaçmaması gereken bir gerçektir. Buna göre standart bir zekaya sahip olan bir kişi için öğrenilemeyecek bir şeyin olmadığı ancak öğrenme sürecinde öğrenme stili açısından farklılıklar bulunabileceği söylenebilir.

Yukarıda değinilen farklı öğrenme tiplerinin sahip oldukları özelliklere ilişkin ilave ayrıntılar aşağıdaki çizelgelerde gösterilmektedir (Aşkın, 2006):

Görsel Öğrenenler (Gördüğüne inananlar)

Doğal olduğu yerler

- İyi giyinme
- Ayrıntıları ve renkleri hatırlama
- Okuma, yazma, kanıt okuma (proof reading)

- İnsanların yüzünü hatırlama (ama adlarını unutma)
- Yazılarda görülen isimleri hatırlama
- Zihinsel (görsel) imgeler yaratma

Problem çözme yolları

- Talimatları okuma, problemleri listeleme
- Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama
- Akış kartları kullanma
- Kağıt üzerinde grafiksel çalışmaları görme ve akıl gözünde canlandırma

Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Görsel/yazılı testler
- Araştırma raporları
- Yazılı raporlar
- Grafiksel gösterimler

En iyi öğrenme yolları

- Not alma, liste yapma
- Öğrenilecek bilgileri okuma
- Kitaplar, video filmleri, filmler ve basılı malzemelerle öğrenme
- Bir gösteriyi izleme

Okuma/çalışma özellikleri

- Eğlenme ve dinlenme için okuma
- Uzun süre çalışabilme
- Çalışma sırasında sessiz ortam
- Hızlı okuma
- Kelimelerin sesinden ziyade yazılı şeklini hatırlama

Okuldaki güçlükleri

- Ne yapılacağını görmeden hareket etme
- Gürültülü ve hareketli bir çevrede çalışma
- Ses akort etme
- Görsel resim ve malzeme olmadan öğretmeni dinleme

- Öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenme
- Sıkıcı ve süslenmemiş sınıfta çalışma
- Konsantrasyonu bozan floresan ışığı altında çalışma

İşitsel Öğrenenler (Konuşan, dinleyen öğrenen)

Doğal olduğu yerler

- Doğaçlama konuşma – ayaküstü düşünme
- Karşılaştığı insanların yüzlerini unutma ama adlarını hatırlama
- Kelimelerle ve dille çalışma
- Hafif sesli ortamlar

Problem çözme yolları

- Lehte- aleyhte konuşma
- Seçenekler hakkında konuşma
- Bir durumda ne yapılacağını o durumu yaşayanlara sorma
- Hedefi sözle ifade etme
- Sözlü tekrarlama

Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Yazılıdan ziyade sözlü ifade etme
- Projelerini sözlü olarak sunma
- Proje olarak şiir okuma, şarkı söyleme
- Ne öğrendiğinin birileri tarafından sorulması

En iyi öğrenme yolları

- Yüksek sesle konuşma
- Bir öğretmeni dinleme
- Küçük ve büyük grup tartışması yapma
- Çalışma yerinde fon olarak sözsüz müzik dinleme

Okuma/çalışma özellikleri

- Diyalog ve oyunları (piyesleri) okuma
- Karşılaştırma için içten ve dıştan seslendirme
- Okurken, ne okuduğu hakkında kendi kendine ve başkalarına konuşma

- Yeni kelimeleri seslendirmede başarı

Okuldaki güçlükleri

- Hızlı okuma; görsel öğrenenlerden daha yavaş okuma
- Uzun sürede sessizce okuma
- Okuma yönlendirmeli; resimleri umursamama
- Okunması ve yazılması gereken zamana bağlı testler isteme
- Sessizleştirilmiş ortamda yaşama – konuşmayı beklememe
- Anlamlı ayrıntıları görme

Dokunsal Öğrenenler (Hareket halinde olanlar)

Doğal olduğu yerler

- Spor, dans
- Macera, yarışma, meydan okuma
- Koşma, sıçrama, atlama, yuvarlanma becerileri

Problem çözme yolları

- Sonuç odaklı problem çözme
- Problemleri fiziksel güç kullanarak çözme
- Sorunları kişisel veya küçük gruplar halinde çözme

Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Performans tabanlı
- Proje merkezli
- Öğrencinin öğrendiğini çeşitli gösteriler yaparak göstermesi ifade etmesi

En iyi öğrenme yolları

- Ellerini kullanması
- Öğrenmeye fiziksel katılım katması
- Bilgi kazanmak için geziler yapması
- Küçük gruplar halinde öğrendiklerini tartışması

Okuma/çalışma özellikleri

- Eğlenmekten çok bilgi kazanmak için okur
- “Nasıl” sorusunun cevabı için bunu yanıtlayıcı kitaplar okur

- Kısa kitaplar okur
- Çalışırken yerde veya yatakta uzanır

Okuldaki güçlükleri

- Yazı yazarken zorlanır
- Düz oturmada zorlanır
- Dört dakikadan uzun konuşmaları dinlemekte zorlanır
- Söylenenleri hatırlamakta zorlanır, ancak gördüklerini daha iyi hatırlar
- Duygularını fiziksel hareketler kullanarak anlatmakta zorlanır
- Bir aktiviteye uzun süre konsantre olamaz

El ile Öğrenenler (Duyarlı, hissedici, dokunmacı öğrenenler)

Doğal olduğu yerler

- Kişiler arası ilişki becerisi, insanların duygularına katılma
- Sözel olmayan iletişimi okuma
- İnce hareket, grafik, el sanatı, ince yazı, sanat yazısı faaliyetlerine katılma
- Sıcak, soğuk, koku gibi çevre değişimlerini fark etme

Problem çözme yolları

- “Şayet şöyle olursa bu nasıl hissedilir” diye düşünme
- Sorun ve çözümü konusundaki hisleri paylaşmak için insanlarla konuşma
- Doğru olduğunu hissederse bir çözümü uygulama
- Kendi burnu doğrultusunda gitme

Değerleme ve test etme ihtiyacı

- Kendini rahat hissettiğinde testleri yapabilir
- Yoruma dayalı soruları cevaplamada başarılıdır
- Açık kitap, az baskı
- Kendini rahatsız hissederse sınav korkusu oluşur

En iyi öğrenme yolları

- Öğretmeni sevme ve sayma
- Hoş, konforlu ve güvenli bir sınıf ve çevre iklimine sahip olma
- Eline aldığı şeylerle çalışmayı sevme

- Kendi hızı ile ilerleme
- Sınıfta aldığı notları evde yeniden yazma

Okuma/çalışma özellikleri

- Zevkle okuma ve ondan duygulanma
- İsteddiği şeyleri okuma ve okuyacağı şeyleri seçmeyi sevme
- Tarihi ve romantik roman ve hayat hikayelerini tercih etme
- Hoş ortamlarda daha iyi çalışma

Okuldaki güçlükleri

- Duygularının incindiğini öğrenme
- Öğretmenin yönlendirmesi ve onayı olmadan başarma
- Sıcak bir şekilde döşenmemiş sınıfta çalışma
- Kendisini sevmeyen insanlarla çalışma
- Kişiler arası ilişkileri zayıf bir öğretmenin sınıfında olma
- Eşyalara dokunma, hissetme, değiştirme ihtiyacı.

Çizelge 1.4. Öğrenme stil tanımları (Dede ve Yaman, 2006)

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMEL ALINAN DEĞİŞKENLER
Grasha-Reichmann	1974	Öğrenme stili , öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı olarak belirlenen üç temel eksen üzerine inşa edilmiş çok boyutlu bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için farklı ve ayırt edicidir . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıkların kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre, öğrenme stili
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzdır	
Keefe	1979	Öğrenme stilleri , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	

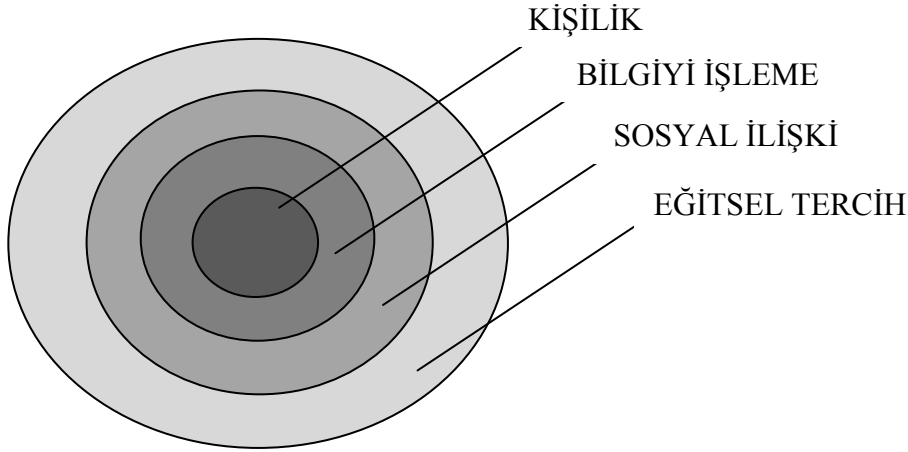
Patureau	1990	Bir kişinin öğrenme stilini , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Dunn ve Dun	1993	Öğrenme stili , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dun	1978	Öğrenme stili , bir kişinin konuyu özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az 18 öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşmaları ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tutumudur.	
Reinert	1976	Bir bireyin öğrenme stili , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğimlilikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. Mizaç, genel eğilim, uyum, eğimlilik gibi terimlerin kullanılması bireysel sabitliği daha iyi vurgulamak içindir. Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelermeye yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi (1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla
Entwistle	1981	Öğrenme stili , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	
Kolb	1984	Öğrenme stilleri , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	
Das	1988	Öğrenme stili , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi	

		benimsemeye eğilimlilikleridir.	düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için “ değiştiren stilden ” bahsedilecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tipleştirmek için kullanıldığında değiştiren kişilerden bahsedilecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğilimliliğinin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle tercih kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Della – Dora ve Blanchard	1979	Öğrenme stili , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenilmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili : Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarzıdır.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlükler ve tercihlerdir.	
Hunt	1979	Öğrenme stili , bir öğrenenin, öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurgulamıştır. Ancak bu tanımların hiç biri verimlilikten bahsetmemiştir. Oysaki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar

			tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.
--	--	--	---

Öğrenme stilleri araştırmalarını belirli bir düzene koymanın bir yolu Curry'nin soğan benzetmesi yoluyla olabilir (Koçak, 2007). Kişilerde bulunan farklı karakteristik seviyeler, soğanın katmanlarına benzetilmiş ve her bir katmana farklı bir öğrenme stili modeli adı verilmiştir. Soğanın en ortasında temel kişilik özelliklerini ifade eden kişilik modeli bulunurken; insanların bilgiyi nasıl alıp, işlediğini anlatan bilgi-isleme modelleri ikinci katmanı oluşturur. Öğrencilerin birbirleriyle nasıl ilişki içinde olduklarını ve sınıfta nasıl davrandıklarını ifade eden üçüncü katman sosyal-ilişki modelleridir. Son katmanı ise öğrenme ortamı ve eğitimsel tercih modelleri oluşturmaktadır. Bu katmanlar içten dışa doğru gittikçe değişebilirlikleri artar. İç katmanlara gidildikçe kişisel tercihler karakteristik özelliklere dönüşmektedir.

Şekil 1.4. Curry'nin soğan halkası modeli



Curry'nin soğan halkası modeline dayandırarak dört katmanda sınıflandırdığı öğrenme stilleri modelleri Çizelge 1.5'de sunulmuştur.

Çizelge 1.5. Modellere Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması (Şimşek, 2007)

Kişilik	Bilgiyi İşleme	Sosyal İlişki	Eğitsel Tercih
- HermanA.Witkin - Omnibus Kişilik - Envanteri - Myers-Brigg - Jung - Filder ve Silverman	4MAT - Gregorc - Kolb - Reinert - Honey - Mumford	- Mann - Eison - Fuhrmann ve Jacobs - Grasha-Reichmann	- Hill - Confield - Dunn ve Dunn

1.3.1. Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği (GRÖÖSÖ)

GRÖÖSÖ, 1970'lerin başında geliştirilen bir ölçek olup, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerine kurulan altı farklı öğrenme stili üzerine inşa edilmiş yüksek öğretimde de yaygın olarak kullanılan bir öğrenme stili ölçeğidir (Grasha, 2002).

Grasha, Cincinnati Üniversitesinde psikoloji öğretimi asistanıyken öğrenme stilleri konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. Önceleri olumsuz olduğunu düşündüğü, “bağımlı-rekabetçi-pasif” öğrenme stilleri üzerine çalışmıştır. 75 öğrencinin klasik sınıf prosedürüne karşı tepkilerini inceleyerek stiller olarak belirlediği olumsuz tepkiler bulmuştur. Sınıflarını tüm öğrencilerin başarılı olabileceği şekilde düzenlemeye çalışmıştır. Fikirlerini ölçmek için kendi sınıflarındaki ve klasik sınıf prosedürünü uygulayan meslektaşının sınıfındaki öğrenci tutumlarını karşılaştırmıştır. Analizler sonucunda kendi sınıfındaki öğrencilerin diğer sınıftaki öğrencilerden daha katılımcı, işbirlikli ve bağımsız oldukları bulunmuştur (Koçak, 2007). Grasha'nın orijinal fikri, Sherly Wetter Reichmann'ın da fikirleriyle birleşerek katılımcı, işbirlikli ve bağımsız stiller ile haricindeki stilleri sentezleyerek altı öğrenme stilini ortaya çıkarmasıyla oluşmuştur. Grasha-Reichmann tarafından ortaya konan (Grasha-Reichmann's Student Learning Styles Scales- GRSLSS)

öğrenme stilleri tüm öğrencilere hitap eden bir yapıyı sergiler. Her insan bu öğrenme stillerinin bir kısmına sahiptir. Ancak çoğunluk, öğrenme stillerinin bir veya ikisine ağırlık vermektedir. Bu tercihler eğitim hayatı boyunca edinilen tecrübeler sonucu değişikliğe uğrayabilmektedir. İnternet üzerinden eğitim söz konusu olduğunda da Grasha-Reichmann'ın öğrenci öğrenme stili modeli mevcut modeller arasında en uygun olanıdır. Öncelikle, bu metot özel olarak lise ve üniversite öğrencileri için tasarlanmıştır. Bu metot öğrencilerin öğretmenle, diğer öğrencilerle ve genel olarak öğrenme ile etkileşimi üzerine yoğunlaşır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaştığından, en uygun öğrenme ortamını oluşturur (Otrar, 2006).

GRÖÖSÖ'nün ana ilkesi; konuları, öğrenme yaklaşımları ile birlikte ele alıp; öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşim kurma tarzı olarak açıklanır. GRÖÖSÖ oluşumunda Grasha ve Reichmann kademeli bir yol izlemişlerdir. İlk olarak; özellikle lise son sınıflardaki ve üniversitelerdeki öğrencilere uygulanan birkaç ölçek incelenmiştir. İkinci aşamada, öğrencilerin üniversitedeki hocalarıyla ve diğer öğrencilerle nasıl etkileşim kurdukları ve genel olarak nasıl bir öğrenmenin gerçekleştiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Böylece farklı sınıflardaki öğrencilerin birbirlerinden farklı özellikler gösterdikleri üzerinde durularak; öğrencilerin kendi aralarında ve diğer insanlarla sosyal etkileşim içerisinde oldukları tespit edilip öğrenci tiplerinin bu yönde ortaya çıkarılması gerektiği kararlaştırılmış ve çalışmanın üçüncü aşaması tamamlanmıştır. Sonuç olarak; gözlemler sonucu elde edilen verilere altı farklı öğrenme tipi ortaya konmuş ve altı öğrenme tipinin de bir öğrenci de var olabileceği -bazı tiplerin daha baskın bazılarının daha etkisiz- kanısına varılmıştır. Grasha'nın öğrenme stilleri üzerine bakış açısı, öğrenciler üzerinde eşsiz öğretimsel yaşantılar sağlamak adına gelecekteki öğretmen adayları üzerinde pratik düşünceler oluşturmaktır. Öğretmen adaylarının kendi öğrenme stilleri ne olursa olsun öğretimsel yaşantılarını dengede tutmaları gerekir. İleride öğrencilerine etkili bir öğretim sağlamak için, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini kendi içinde özümsemesi gerekmektedir. Grasha- Reichmann, yaptıkları tanımlamada öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız-bağımlı, katılımcı-çekingen, işbirlikli-rekabetçi olarak tanımlamıştır (Dede ve Yaman, 2006).

Yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerin, uzaktan öğrenme düzenlemelerine

dönük öğrenme tercihlerinin belirlenmesinde GRÖÖSÖ'nin en uygun araç olduğu belirtilmekte; bu durumu çeşitli nedenlere bağlamaktadır: birincisi, GRÖÖSÖ'nin yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş az sayıdaki araçtan biri olması, ikincisi ise GRÖÖSÖ'nin öğrenci – öğretmen, öğrenci – öğrenci ve öğrenci içerik etkileşimine odaklanması, böylelikle ölçek uzak sınıfların ayırt edici özelliklerinden biri olan, öğrenci – öğretmen ve öğrenciler arası sosyal etkileşimin göreceli yokluğuna dikkat çekmektedir. Üçüncü olarak da GRÖÖSÖ, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı öğretim tasarımı ve program geliştirme çalışmalarına yardım ederek, optimal öğrenme – öğretme ortamının oluşturulmasını sağlar (Riding, 1998).

a.Bağımsız (Independent): Bu tip öğrenciler kendi kendine çalışmayı severler ve kendi öğrenme becerilerinden emindirler. Diğer öğrencilerle çalışmaktan ziyade yalnız çalışmayı tercih ederler fakat diğerlerinin fikirlerini de dinlemeyi ihmal etmezler. Bu tip öğrenciler oldukça meraklı ve kendine güvenen kişilerdir. İnternete dayalı uzaktan eğitim görüyorsa, simülasyonlar ve başka internet sitelerini ziyaret etme olanakları öğrenme sürecine olumlu yönde etki eder (Otrar, 2006). Bu tip öğrencilerin sınıf tercihleri, kendi kendine çalışma programları ve öğrenci merkezli konu tasarımıdır. Kendi kendilerine düşünmeyi seven ve öğrenme yeteneklerine güvenen öğrencilerdir. Kendi ilgi duydukları ve önemli buldukları içeriği öğrenmek ister, ders ödevlerini, diğerlerinden ayrı yapmak isterler. Kendi işlerini yaparlar. Diğerlerini dinler, gerekeni öğrenirler. Yeteneklerini geliştirmek için kendileri girişimde bulunan, öz denetimli öğrencilerdir. Öz güvenleri yüksektir. İşbirliği becerileri biraz zayıftır. Gerektiğinde diğer öğrencilerden yardım istemekte ya da fikirlerini paylaşmakta sıkıntı çekebilirler.

b.Çekingen (Avoidant): Sınıf ortamında derse karşı ilgisiz ve bu ortamdan sıkılan öğrenciler bu sınıfa girer. Öğrenmeyi sevmezler ve sınıf içi faaliyetlere katılmak istemezler. Bu tür öğrencilere eğitim vermek için, öğrendikleri şeylerin onlara hayatlarında ne kazandıracağını anlatmak gerekir. İnternet üzerinden yapılan eğitim en çok bu öğrencilere hitap eder (Otrar, 2006). Derslere devam etme ve içeriği öğrenme konusunda istekli değildirler. Sınıfta diğer öğrenciler ve öğretmenle işbirliği yapmaz, sorumluluk almazlar. Derste ne olduğuyla ilgilenmez, hırs duymazlar. Yaşamlarında karşılaştıkları ciddi problemler karşısında kaygı ve gerilime kapılmazlar. Daha az üretken ama daha

eğlenceli işlere zaman ayırırlar. Kusurları hatırlatıldığında performansları daha da düşebilir ve olumsuz geribildirim verebilirler. Üretken amaçlara yönlentilmeleri gerekir. Sınıfta kendi istediklerini yaparlar.

c. İşbirlikli (Colloborative): İşbirlikli stile sahip öğrenciler öğrenmeye daha bir heveslidirler, eğlenerek öğrenirler ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk alırlar. İşbirlikli stildeki öğrenciler, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi ister, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanır, yönlendirmeleri izler ve çevresine uyum sağlarlar (Güven, 2004). Doğal yetenek ve fikirlerini paylaşmaları gerektiğini hisseden öğrencilerdir. Diğer öğrencilerle olduğu gibi öğretmenle de işbirliği yaparak çalışırlar. Sınıfı diğer öğrencilerle etkileşim içinde oldukları bir öğrenme alanı olarak görürler. Becerilerini grup ve takım çalışmaları içinde geliştirirler. Ancak iyi hazırlanmış rekabetçi öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını bilemezler. Diğerlerine çok fazla bağımlı olabilir, yalnız başına çalışamayabilirler.

d.Bağımlı (Dependent): Bilgi edinmeye pek meraklı olmayan ve sadece kendisinden istenileni öğrenen öğrencilerdir. Öğretmenini ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür, yapılacaklar için kendisine yol gösterecek bir otorite ararlar (Dede ve Yaman, 2006). Entelektüel merakları oldukça azdır. Yalnızca gerekeni öğrenirler. Öğretmenleri ile çalışma arkadaşlarını yapının ve bilginin kaynağı olarak görür, yapılacak işlerde otorite figürlerinin ya da kanaat önderlerinin rehberliğine ve ne yapacaklarını söyleyecek bir otoriteye gereksinim duyarlar. Açık yönlendirmelerle, kaygı düzeylerini denetleyebilirler. Ancak özerklik ve öz denetim becerilerini geliştiremez, beklenmedik durumlarda nasıl davranacaklarını bilemezler.

e.Rekabetçi (Competitive): Sınıfta diğerlerinden daha yüksek başarı gösterebilmek için çalışan öğrencilerdir. Başarılı olmak için sınıftaki diğer öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı severler ve sınıfta yaptıklarının dikkat çekmesini isterler (Dede ve Yaman, 2006). Öğrenme materyalini, sınıfın diğer üyelerinden daha iyi olmak için öğrenen öğrencilerdir. Derste sunulan ödüle ulaşmak için diğer öğrencilerle yarışmak zorunda olduğuna inanırlar. Sınıfın ilgi odağı olmaktan ve başarılarının takdir edilmesinden hoşlanırlar. Diğerlerinden daha yüksek motivasyona sahip oldukları için, sınıfın diğer öğrencilerinin de öğrenmeye güdülenmelerini sağlayabilirler. Yarışmaktan hoşlanırlar. Ancak daha az yarışmacı olan öğrencilerin, öğrenmeye ilgilerini azaltabilir,

işbirlikli öğrenme becerilerine sahip insanları anlamakta güçlük çekebilirler. Sınıfı, mutlaka kazanmaları gereken, kazanma kaybetme ortamı / arena olarak görürler.

f. Paylaşımcı (Participant): Bu tip öğrenciler diğer öğrencilerle fikirlerini ve yeteneklerini paylaşmayı severler. Bu öğrenciler öğretmenleriyle işbirliği yaparlar ve arkadaş grubu içerisinde yer almayı severler. Sınıfın iyi yurttaşları gibi davranırlar. Derse devam etmekten ve olabildiğince çok etkinliğe katılmaktan hoşlanırlar. Genellikle dersin gereklerini yerine getirme konusunda diğerlerinden daha heveslidirler. Sınıf etkinliklerinin hemen hepsine katılırlar. Ders içeriğini öğrenmeye isteklidirler. Öğretmen istediğinde diğer öğrencilerle işbirliği yaparlar. Sınıfta öğrenmenin gerektirdiği sorumluluğu alırlar. Ancak gereğinden fazla sorumluluk alabilir ya da diğer öğrencilerin işlerine karışabilirler. Sınıfta kendilerinden istenen ne ise onu yaparlar.

Altı stilin her biri, öğrenme süreçlerinde farklı tercihlere sahip öğrencileri tanımlamaktadır. Etkili öğretim yaşantılarının sağlanabilmesi için, öğretim ortam ve süreçlerinin yeniden ve stile uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

GRÖÖSÖ kullanılarak yapılan bir çalışmada, katılımcı, işbirlikli ve bağımlıların, baskın stiller olduğunu gözlemlemiş ve öğretim stratejilerinde; işbirlikli ile katılımcı faktörlerin ortaklaşa kullanılmasını önermişlerdir (Zerayak, 2006)

Güven'e göre GRÖÖSÖ sınıflamasında öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejilerine bakıldığında; katılımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, genellikle tartışmalara katılarak soru sorma, öğrenme amaçlarını belirleme, değerlendirme yapma, satır altı çizme, materyali analiz ve sentez etme gibi yineleme, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini tercih ederler (Güven, 2004). Buna karşılık çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler, benzetim yaratma, kendi kendini değerlendirme ve bireysel yönelim gibi anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin kimilerini kullanabilir. İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler, küçük gruplar içinde tartışma, ders içeriğini gözden geçirme, grup içi etkileşimde bulunma gibi anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kullanabilirler. Rekabetçi öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, soru sorma, amaç belirleme gibi anlamayı izleme ve anlamlandırma stratejilerinden kullanabilirler. Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrenciler, öğretmenin gösterdiği yerlerin altını çizme, not alma gibi yineleme stratejilerini kullanırken, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler, daha çok bireysel

alışmalar yapabileceği izelge oluşturma, ana hatları belirleme gibi örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerini kullanırlar. Bu ölçeğin sağladığı sonuçlara göre, bireyler bu kategorilerden birine daha çok eğilim gösterseler de, eğitim ve olgunlaşma gibi süreçlerin bir uzantısı olarak, zaman içinde kişisel öğrenme tercihlerinin değişebileceği varsayılmaktadır. Kaldı ki, eğitsel süreçlerin niteliği de bu durumu etkileyebilir (şimşek, 2007).

1.3.2. Sağlık Alanı ve ğrenme Stilleri

Tıp eğitimi ve hemşirelik, diş hekimliği, eczacılık gibi sağlıkla ilgili profesyoneller, yetişkin eğitiminin büyük bir kategorisini temsil eder. Yüksek maliyetleri ve zayıf performans sonuçları nedeniyle, tıp eğitimine özel bir ilgi oluşmuştur. Tıbbi bilginin bir özelliği de uçsuz bucaksız olması ve çok hızlı değişmesidir. Sağlık profesyonelleri çok fazla sayıda detayları öğrenmek ve hatırlamak zorunda olup, bunları kritik hatırlama süreçlerine aktarmalıdırlar. Hafıza zerine odaklanan öğrenme ile ilgili teoriler bundan dolayı daha ilintidir. Vaka alışmaları üzerinde duran Bilişsel Esneklik Teorisi ([Cognitive flexibility theory](#)) gerçekçi durumları direkt tıp eğitimine katmaktadır. Ek olarak, çalışma davranışını arttırmak için öğrenme stratejilerinin kullanımı da çok önemlidir.

Belirli bilişsel süreçler ve beceriler tıbbi pratikte, örn. karar verme, nedenselleştirme ve problem çözme gibi, kritiktir. Özellikle problem çözme birçok tıbbi müfredatta temel pedagojidir. Tıbbi evre çok stresli, anksiyete yaratan ve önemli konuları harekete geçiren bir ortamdır. Tıbbın bir çok alanı (cerrahi, radyoloji, diş hekimliği) yüksek düzeyde sensörimotor yetenek gerektirmektedir. Sağlık bakımı çalışanları sıklıkla önemli yargılara varmak zorundadırlar. Dolayısıyla tutumlar üzerine olan araştırmalar bu alanla çok ilgilidir.

Tıp eğitimi kişinin tüm hayatına yayılmıştır. Sağlık profesyonelleri öğrenme aktivitelerinde kendi kendilerini yönlendiren olmak zorundadır. Bu nedenle, kendi kendini yönlendiren ve deneysel öğrenme teorileri yetişkin öğrenme teorileri (Cross, Knowles, Rogers, vb) ok uygundur. Ayrıca, kendi kendine çalışmaya dayalı veya basının

kullanıldığı (Mager, Salomon, vb) öğretme stratejilerinin de tıp eğitiminde yeri vardır (<http://www.psychology.org>, 2010).

1.4. Amaç

Bu araştırmanın amacı 2009 – 2010 eğitim döneminde Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Tıp Bölümü 1 sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenim stillerini ve etkili olabilecek bazı faktörleri saptamaktır.

Yakın dönem amaçları

- GRÖÖSÖ kullanarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek
- Öğrencilerin akademik başarılarını saptamak
- Öğrenme stil puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek

Uzak dönem amaçları

- Eğitim ortamları oluşturulurken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak planlamaların yapılması

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırma Bölgesi

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi 1979 yılında öğretime başlamış ve ilk mezunlarını 1985 yılında vermiştir. Bu süreçte 2009-2010 eğitim yılına kadar fakültenin eğitim dili Türkçe idi. Fakültede 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında İngilizce Tıp Bölümü açılmış ve öğrenci almaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren fakültede hem Türkçe hem de İngilizce tıp bölümlerinde mezuniyet öncesi tıp eğitimi yapılmaktadır.

Fakültede ilk üç sene entegre sistemle, dördüncü ve beşince sınıfta anabilim dalına dayalı staj uygulamalarıyla ve altıncı sınıfta internlik modeliyle eğitim yürütülmektedir.

Dönem 1’de beş komite bulunmaktadır. Her komitenin sonunda komite sınavı yılsonunda da final sınavı yapılmaktadır. Komite puanlarının %60’ı, final puanının %40’ı toplanarak geçme notu belirlenmektedir.

Fakültede Dönem 1’de ayrıca küçük grup çalışmaları da yapılmaktadır. Bunlar Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) oturumları, Klinik Beceri Laboratuvarı (KBL) eğitimleri, Kanıta Dayalı Tıp (KDT), İletişim Becerileri (İB) ve Eleştirel Düşünme (ED) dir. Bunlardan PDÖ, KBL ve KDT’nin hem Türkçe hem de İngilizce tıpta ölçmesi yapılmakta ve son komite notu olarak akademik başarının hesaplanmasına katılmaktadırlar.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Tıp Bölümünde 2009-2010 eğitim yılında Dönem 1’de öğrenim gören toplam 374 öğrenci oluşturmaktadır. Türkçe Tıp’ta Dönem 1’de 330 ve İngilizce Tıp’ta 44 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup herhangi bir örneklem alınmamıştır. Türkçe tıptan 243 öğrenciye (%73.6), İngilizce tıptan 40 öğrenciye (%90.1) ulaşılmıştır.

2.3. Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları aşağıda sunulmuştur.

1. Anket formu
 - a. Demografik özellikler
 - b. GRÖÖSÖ
2. Akademik başarı puanları
 - a. Komite puanları
 - b. Komite ortalamaları
 - c. Final puanı
 - d. PDÖ puanı
 - e. KBL puanı
 - f. KDT puanı

Demografik özellikler bölümü toplam yedi sorudan oluşmaktaydı. Bunlar; ad-soyad, cinsiyet, bölüm, mezun olduğu okul, kütüphaneye gitme alışkanlığı, giriş puanı ve tercih sırasıydı.

GRÖÖSÖ kolej ve yükseköğretim öğrencileri için geliştirilmiştir. Öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık göstermekte ve üst düzeyde öğrenme ortamı sağlamaktadır. Buna bağlı olarak, GRÖÖSÖ öğrenme stillerini altı kategoriye ayırarak geniş bir çerçevede ele almaya olanak vermektedir. Ölçekte öğrencilerin sosyal öğrenme tercihlerinin; bağımsız (independent), çekingen (avoidant), işbirlikli (collaborative), bağımlı (dependent), rekabetçi (competitive), paylaşımcı (participant) olarak altı öğrenme stili kategorisinde belirlenmesi amaçlanmaktadır. GRÖÖSÖ altı alt boyutu olan ve her alt boyuta ait 10 madde olmak üzere beşli likert tipi 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Süral, 2008). Pearson Korelasyon katsayısı .62 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin PDÖ, KBL ve KDT puanları fakültenin sınav merkezinden alınmıştır. PDÖ oturumları yılda iki kez yapılmakta olup her oturum sonrası öğretim üyesi tarafından doldurulan formlardan hesaplanan puanlar PDÖ puanını oluşturmaktadır. KBL eğitimi puanları öğrencilerin Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav (NYKS) sonucu belirlenmektedir. KDT puanı ise çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınav sistemiyle elde edilmektedir.

2.4. Araştırma Takvimi

Araştırma Mart 2010 – Nisan 2011 tarihlerinde yapılmıştır. Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerini ve GRÖÖSÖ'den oluşan anket formunun gözlem altında uygulanmıştır.

Çizelge 2.1. Araştırma Takvimi

Faaliyetler	Tarih
Literatür taraması	Mart 2010 – Mart 2011
Araştırma formlarının hazırlanması	Nisan – Mayıs 2010
Veri toplanması (Anket)	Mayıs – Haziran 2010
Verilerin bilgisayara girilmesi, düzenlenmesi, analizi	Temmuz 2010 – Aralık 2010
Tez raporunun yazılması	Ekim 2010 – Nisan 2011

2.5. İstatistiksel Analiz

Araştırma verileri SPSS for Windows istatistik paket programına girilmiş ve analizleri bu programda yapılmıştır. Nominal ve ordinal verilerin Türkçe ve İngilizce bölüm karşılaştırmalarında ki-kare; sürekli verilerin karşılaştırılmasında parametrik varsayımları yerine getiriyorsa Student *t* testi, parametrik varsayımları yerine getirmiyorsa Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile irdelenmiştir. $p < 0,05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1.Tanımlayıcı Bulgular

Çizelge 3.1.Öğrencilerin Bölümlerine göre Bazı Demografik Özellikleri, GÜTF, 2010

	Türkçe Tıp			İngilizce Tıp			p***
Cinsiyet (n=278)	Sayı	%*	%**	Sayı	%*	%**	
Kız	128	79,5	53,8	33	20,5	82,5	0,001
Erkek	110	94,0	46,2	7	6,0	17,5	
Lise (n=273)							
Genel	16	88,9	6,9	2	11,1	5,0	0,058
Anadolu	88	83,8	37,8	17	16,2	42,5	
Fen	81	93,1	34,8	6	6,9	15,0	
Özel	39	75,0	16,7	13	25,0	32,5	
Meslek	9	81,8	3,9	2	18,2	5,0	
Kütüphaneye gitme alışkanlığı (n=270)							
Var	88	80,7	37,9	21	19,3	55,3	0,044
Yok	144	89,4	62,1	17	10,6	44,7	

*: Satır yüzdesi

***:Ki-kare testi

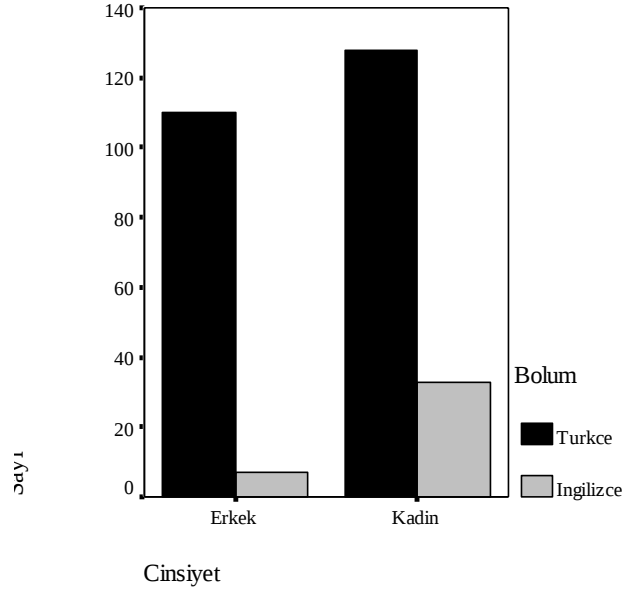
** : Sütun yüzdesi

Türkçe tıpta öğrenim gören öğrencilerin %53,8'i kız, %46,2'si erkektir. İngilizce tıptakilerin %82,5'i kız, %17,5'i erkektir. Kızların %79,5'i, erkeklerin %94,0'ü Türkçe tıptadır. İngilizce tıptaki kızların oranı erkeklere göre anlamlı derecede yüksek saptanmıştır (p<0.001).

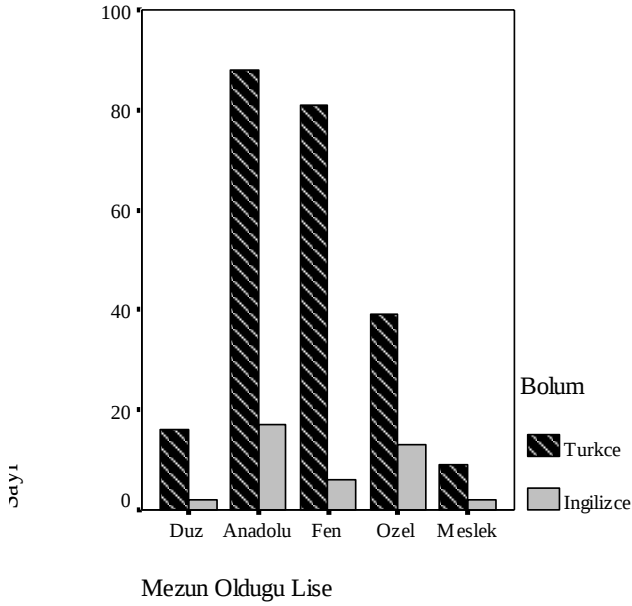
Türkçe tıptakilerin %37,8'i Anadolu Lisesi, %34,8'i Fen Lisesi mezunuyken; İngilizce Tıptaki öğrencilerin %42,5'i Anadolu lisesi, %32,5'i özel lise mezunudur.

Türkçe tıptaki öğrencilerin %37,9'unun kütüphaneye gitme alışkanlığı varken İngilizce tıptakilerin %55,3'ünün kütüphaneye gitme alışkanlığı vardır ($p<0,05$)

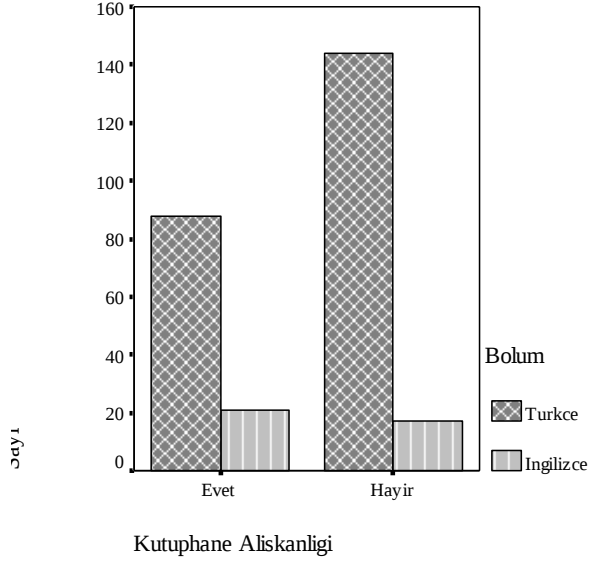
Şekil 3.1. Öğrencilerin cinsiyetlerinin bölümlere göre dağılımı, GÜTF, 2010



Şekil 3.2. Öğrencilerin mezun oldukları liselerin bölümlere göre dağılımı, GÜTF, 2010



Şekil 3.3. Öğrencilerin kütüphaneye gitme alışkanlıklarının bölümlere göre dağılımı, GÜTF, 2010



Çizelge 3.2. Öğrencilerin Bölümlerine göre Tercih Sıralaması ve Puanlarının Dağılımı, GÜTF, 2010

	Türkçe Tıp (n=186)		İngilizce Tıp (n=33)		p*
	Ort±SH	Ortanca (min-maks)	Ort±SH	Ortanca (min-maks)	
Tercih	3,0 ±0,6	3 (1-10)	3,1 ±0,2	3 (1-7)	0,677
Puan	360,6 ±2,4	361 (301-368)	362,0 ±0,3	361,7 (360-368)	0,347

*: Student *t* test

Türkçe tıptaki öğrencilerin tercih ve fakülteye giriş puan ortancaları sırasıyla 3,0 ve 361,0 iken İngilizce tıptaki öğrencilerin 3,0 ve 361,7 dir ($p>0,05$).

Çizelge 3.3. Öğrencilerin Bölümlerine göre Komite ve Final Not Ortalamalarının Dağılımı, GÜTF, 2010

	Türkçe Tıp (n=241)		İngilizce Tıp (n=40)		p*
	Ort±SH	Ortanca (min-maks)	Ort±SH	Ortanca (min-maks)	
K1	65,6±12,3	68,0 [(-13,0)-86,0]	68,9±11,5	69,0 (25,0-94,0)	0,111
K2	70,0±14,4	72,0 [(-26,0)-90,0]	62,0±13,7	62,5(32,0-87,0)	0,001
K3	69,7±14,0	72,0[(-12,0)-98,0]	72,0±11,1	72,0(45,0-91,0)	0,339
K4	75,1±12,2	77,0(8,0-96,0)	71,7±10,5	72,0(54,0-90,0)	0,101
K5	59,9±18,5	64,0[(-10,0)-90,0]	65,3±12,1	64,5(39,0-87,0)	0,019
Kort	71,7±10,9	73,2(9,0-89,3)	71,1±8,3	71,7(56,0-85,3)	0,781
Final	61,9±17,1	65,0[(-50,0)-88,0]	69,1±7,9	68,8(53,5-89,0)	0,000

*: Student t test

Öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında Türkçe ve İngilizce tıp öğrencilerinin K1, K3, K4 ve Kort puanları arasında istatistiksel açıdan önemli fark yokken K2, K5 ve final puanları açısından İngilizce tıp öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamaları olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

3.2.Öğrenme Stilleri

Çizelge 3.4. Öğrencilerin Bölümlerine göre GRÖÖSÖ Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı, GÜTF, 2010

	Türkçe Tıp (n=241)		İngilizce Tıp (n=40)		p*
	Ort±SH	Ortanca (min-maks)	Ort±SH	Ortanca (min-maks)	
Bağımsız	3,4± 0,0	3,5 (0,8-5,0)	3,6 ±0,1	3,6 (1,5-4,6)	0,073
Çekingen	2,9 ±0,0	3,1 (0,2-5,0)	3,1± 0,1	3,2 (1,9-3,9)	0,452
İşbirlikli	3,4± 0,0	3,5 (0,4-5,5)	3,6 ±0,1	3,7 (2,1-4,6)	0,089
Bağımlı	3,4 ±0,0	3,5 (0,4-5,0)	3,5± 0,1	3,6 (1,8-4,4)	0,312
Rekabetçi	2,9 ±0,1	3,0 (0,2-5,0)	3,0 ±0,1	3,0 (2,0-4,3)	0,328
Paylaşımçı	3,1 ±0,1	3,2 (0,4-5,0)	3,2 ±0,1	3,2 (2,2-4,3)	0,386

*: Student t test

Türkçe tıptaki öğrencilerin bağımsız, işbirlikli ve bağımlı öğrenme stili puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir. İngilizce tıptaki öğrencilerin bağımsız ve işbirlikli öğrenme stili puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir.

GRÖÖSÖ alt boyut puan ortalamalarının Türkçe tıptakileri göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak aradaki bu fark istatistiksel açıdan önemli saptanmamıştır ($p>0,05$).

Çizelge 3.5. Öğrencilerin Bölümlerine ve Cinsiyetlerine göre GRÖÖSÖ Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı, GÜTF, 2010

	Türkçe Tıp (n=238)			İngilizce Tıp (n=40)		
	Kız (n=128)	Erkek (n=110)	p*	Kız (n=33)	Erkek (n=7)	p*
	Ort±SH	Ort±SH		Ort±SH	Ort±SH	
Bağımsız	3,5±0,5	3,4±0,7	0,269	3,6±0,6	3,7±0,6	0,553
Çekingen	3,0±0,6	3,0±0,6	0,850	3,0±0,5	3,5±0,4	0,025
İşbirlikli	3,5±0,6	3,3±0,8	0,097	3,6±0,6	3,6±0,6	0,751
Bağımlı	3,5±0,5	3,4±0,7	0,099	3,5±0,5	3,5±0,3	0,851
Rekabetçi	2,9±0,6	2,9±0,8	0,336	3,0±0,6	2,9±0,5	0,566
Paylaşımçı	3,2±0,6	3,1±0,7	0,509	3,3±0,6	3,0±0,3	0,252

*: Student t test

Her iki bölümde de hem kızların hem de erkeklerin rekabetçi öğrenme stili puanları diğer stillere göre daha düşüktür. Türkçe tıpta öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler arasında GRÖÖSÖ alt boyut puan ortalamalarına göre istatistiksel açıdan önemli fark saptanmamıştır ($p>0,05$). İngilizce tıpta öğrenim gören erkek öğrencilerin çekingen öğrenme stili puanlarının kızlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Diğer alt boyutlar ise kız ve erkek öğrencilerin benzerdir.

Çizelge 3.6. Türkçe Tıp Öğrencilerinin GRÖÖSÖ Alt Boyutlarına göre Komite ve Final Puanları Korelasyonları, GÜTF, 2010

		Bağımsız	Çekingen	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Paylaşımçı
K1	r^s	,131*	,081	,154*	,079	-,045	,027
	p	,042	,210	,016	,221	,484	,672
K2	r^s	,139*	,026	,159*	,084	-,033	,014
	p	,030	,686	,013	,192	,606	,827
K3	r^s	,059	-,017	,115	,056	-,051	-,003
	p	,362	,789	,075	,388	,432	,962
K4	r^s	,101	,041	,142*	,107	-,040	,013
	p	,118	,527	,028	,096	,536	,846
K5	r^s	,147*	,054	,145*	,124	-,055	,030
	p	,023	,402	,025	,055	,396	,645
Kort	r^s	,137*	,046	,172**	,114	-,052	,026
	p	,034	,476	,007	,077	,422	,691
Final	r^s	,065	-,006	,113	,048	-,095	-,030
	p	,314	,923	,081	,458	,140	,643

^s: Pearson korelasyon

*: <0,05

*: <0,01

Türkçe tıptaki öğrencilerin komite, komite ortalaması ve final puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında, K1, K2, K5 ve Kort puanları ile bağımsız ve işbirlikli öğrenme stil puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki (K1 için $r=0,131$, $p=0,042$; $r=0,154$, $p=0,016$; K2 için $r=0,139$, $p=0,030$; $r=0,159$, $p=0,013$; K5 için $r=0,147$, $p=0,023$; $r=0,145$, $p=0,025$; Kort için $r=0,137$, $p=0,034$; $r=0,172$, $p=0,007$) olduğu belirlenmiştir. K4 puanı ile sadece işbirlikli öğrenme stil puanı arasında pozitif yönde zayıf ilişki ($r=0,142$, $p=0,028$) olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.7. Türkçe Tıp Öğrencilerinin GRÖÖSÖ Alt Boyutlarına göre KBL, PDÖ ve KDT Puanları Korelasyonları, GÜTF, 2010

		KBL	PDÖ	KDT
Bağımsız	r[§]	-,031	,031	-,075
	P	,634	,631	,249
Çekingen	r[§]	-,063	-,006	-,080
	P	,328	,924	,216
İşbirlikli	r[§]	,097	,150*	,077
	P	,134	,020	,236
Bağımlı	r[§]	,003	,053	-,046
	P	,959	,416	,479
Rekabetçi	r[§]	,031	,080	,059
	P	,635	,219	,360
Paylaşımçı	r[§]	,057	,092	,057
	P	,379	,156	,378

§: Pearson korelasyon

*: <0,05

Türkçe tıptaki öğrencilerin KBL, PDÖ ve KDT puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında, sadece PDÖ puanı ile işbirlikli öğrenme stil puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki ($r=0,150$, $p=0,020$) olduğu saptanmıştır.

Çizelge 3.8. İngilizce Tıp Öğrencilerinin GRÖÖSÖ Alt Boyutlarına göre Komite ve Final Puanları Korelasyonları, GÜTF, 2010

		Bağımsız	Çekingen	İşbirlikli	Bağımlı	Rekabetçi	Paylaşımçı
K1	r*	,202	-,018	,040	,040	-,091	,095
	P	,212	,910	,807	,805	,578	,559
K2	r*	-,048	-,115	-,108	-,117	,058	,055
	P	,767	,482	,506	,471	,723	,737
K3	r*	-,034	-,285	-,133	-,140	,035	,074
	P	,835	,075	,413	,387	,832	,651
K4	r*	-,125	-,208	-,313*	-,253	,187	,060
	P	,441	,197	,049	,115	,249	,712
K5	r*	-,123	-,200	-,115	-,196	,082	,066
	P	,451	,215	,478	,224	,615	,685
Kort	r*	-,059	-,208	-,166	-,222	,057	,074
	P	,718	,198	,305	,169	,727	,650
Final	r*	-,129	-,024	-,145	-,193	,215	,017
	P	,426	,885	,372	,233	,183	,916

İngilizce tıptaki öğrencilerin komite, komite ortalaması ve final puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında sadece K4 puanı ile işbirlikli öğrenme stil puanı arasında negatif yönde orta derecede ilişki ($r = -0,313$, $p = 0,049$) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.9. İngilizce Tıp Öğrencilerinin GRÖÖSÖ Alt Boyutlarına göre KBL, PDÖ ve KDT Puanları Korelasyonları, GÜTF, 2010

		KBL	PDÖ	KDT
Bağımsız	r*	-,180	-,031	-,129
	P	,267	,849	,428
Çekingen	r*	-,133	-,022	,350*
	P	,413	,893	,027
İşbirlikli	r*	-,122	-,042	-,201
	P	,452	,795	,214
Bağımlı	r*	-,401*	-,152	-,138
	P	,010	,350	,396
Rekabetçi	r*	-,118	,232	-,130
	P	,469	,149	,423
Paylaşımçı	r*	-,073	,085	-,237
	P	,653	,602	,140

İngilizce tıptaki öğrencilerin KBL, PDÖ ve KDT puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında, PDÖ puanı ile bağımlı öğrenme stil puanı arasında negatif yönde orta derecede ($r = -0,401$, $p = 0,010$); KDT puanı ile çekingen öğrenme stil puanı arasında pozitif yönde orta derecede ($r = 0,350$, $p = 0,027$) olduğu saptanmıştır.

4.TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada amaç 2009 – 2010 eğitim döneminde Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Tıp Bölümü dönem 1’de öğrenim gören öğrencilerin öğrenim stillerini ve etkili olabilecek bazı faktörler ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamaktı.

Araştırma grubunda her iki bölümde de kızların yüzdesi erkeklere göre daha fazla idi. Türkçe tıptaki her üç öğrenciden biri, İngilizce tıptaki yaklaşık her iki öğrenciden biri Anadolu Lisesi mezunu idi. Türkçe tıpta ikinci sırada Fen Lisesi mezunları yer alırken İngilizce tıpta özel lise mezunları yer almaktaydı. İngilizce tıptaki öğrencilerinin yarıdan fazlasının kütüphaneye gitme alışkanlığı olduğu saptanmıştır.

Hem Türkçe hem İngilizce tıptaki öğrenciler arasında Anadolu Lisesi’nden mezun olanlar ilk sırada yer almakta idi. Benzer şekilde her iki bölüm öğrencilerinin tercih ve fakülteye giriş puan ortancaları da birbirine çok yakındı. Bunun nedeni olarak İngilizce tıp bölümünün ilk kez öğrenci almasına bağlı olarak Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi kitapçığında puanının belli olmaması, öğrencilerin bölüm puanını tahminlerine göre tercih sıralaması yapması düşünülmüştür.

Araştırmada dikkat çeken bir bulgu İngilizce tıp öğrencilerinin Türkçe tıp öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek oranda kütüphaneye gitme alışkanlığının olmasıydı.

Öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında Türkçe ve İngilizce tıp öğrencilerinin K1, K3, K4 ve Kort puanları benzer iken K2, K5 ve final puanları açısından İngilizce tıp öğrencilerinin istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek puan ortalamaları olduğu belirlenmiştir. Her iki bölümün de hem dönem hem de komite öğrenim hedefleri aynı olup sınav soruları benzer sorulmaktadır. Aradaki bu farklılığın nedeni öğrencilerin çalışma düzeni değişkenliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

GRÖÖSÖ puanlarına göre öğrencilerin alt boyutlarına bakıldığında, Türkçe tıptaki öğrencilerin bağımsız, işbirlikli ve bağımlı öğrenme stili puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek iken İngilizce tıptaki öğrencilerin bağımsız ve işbirlikli öğrenme stili puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir. Her iki bölümdeki öğrenciler de öğrenme stili açısından bağımsız ve işbirlikli grupta yer almaktadır. Aynı ölçek kullanılarak tıp ve eczacılık öğrencileri ile yapılmış çalışmalarda da “işbirlikli” öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayısının diğer gruplara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Vaughn ve Baker, 2008; Novak ve ark., 2006). Tıp öğrencileri ile yapılan çalışmada en fazla sayıda öğrencinin yer aldığı ikinci grup “bağımsız” öğrenme stili olarak bildirilmiştir (Vaughn ve Baker, 2008).

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrenciler kendi kendine çalışmayı severler ve kendi öğrenme becerilerinden emindirler. Diğer öğrencilerle çalışmaktan ziyade yalnız çalışmayı tercih ederler fakat diğerlerinin fikirlerini de dinlemeyi ihmal etmezler. Bu tip öğrenciler oldukça meraklı ve kendine güvenen kişilerdir (Otrar, 2006). İşbirliği becerileri biraz zayıftır. Gerekğinde diğer öğrencilerden yardım istemekte ya da fikirlerini paylaşmakta sıkıntı çekebilirler.

İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğrenciler öğrenmeye daha bir heveslidir, öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi ister, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanır, yönlendirmeleri izler ve çevresine uyum sağlar (Güven, 2004). Doğal yetenek ve fikirlerini paylaşmaları gerektiğini hisseden öğrencilerdir. Diğer öğrencilerle olduğu gibi öğretmenle de işbirliği yaparak çalışırlar. Sınıfı diğer öğrencilerle etkileşim içinde oldukları bir öğrenme alanı olarak görürler. Becerilerini grup ve takım çalışmaları içinde geliştirirler. Ancak iyi hazırlanmış rekabetçi öğrencilerle nasıl başa çıkacaklarını bilemezler.

Her iki bölümde de hem kızların hem de erkeklerin rekabetçi öğrenme stili puanları diğer stillere göre daha düşüktür. Eğitim sürecinin çok uzun ve zorlu olduğu ve ekip çalışması gerektiren tıp öğrencilerinin, eğitim ortamını mutlaka kazanmaları gereken, kazanma kaybetme ortamı / arena olarak gören özellikte olmamaları iyi bir bulgu olarak değerlendirilebilir. İngilizce tıpta öğrenim gören erkek öğrencilerin çekingen öğrenme stili puanlarının kızlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Eczalık öğrencileri ile yapılmış ve GRÖÖSÖ kullanılan çalışmada da kız

öğrencilerin çekingen öğrenme stili puanlarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bildirilmiştir (Novak ve ark., 2006). Farklı ölçek kullanılarak tıp öğrencileriyle yapılmış bir çalışmada kızların erkeklere göre akranlarıyla ve öğretmenleriyle çalışmaya daha yatkın oldukları belirtilmiştir (Slater ve ark, 2007). Aynı ölçek kullanılarak sosyal bilimler öğrencileri ile yapılmış bir çalışmada da kız öğrencilerin işbirlikli, katılımcı ve bağımsız öğrenme stil puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Hamidah ve Sarina, 2009)

Türkçe tıptaki öğrencilerin komite, komite ortalaması ve final puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında, K1, K2, K5 ve Kort puanları ile bağımsız ve işbirlikli öğrenme stil puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki olduğu belirlenmiştir. Hamidah ve arkadaşları (Hamidah ve Sarina, 2009) tarafından yapılan çalışmada da işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmada işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin kimya dersi başarılarının daha yüksek olduğu, ölçek puanı ile başarı notu arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu bildirilmiştir (Tüysüz ve Tatar, 2008)

Türkçe tıptaki öğrencilerin KBL, PDÖ ve KDT puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında, sadece PDÖ puanı ile işbirlikli öğrenme stil puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki olduğu saptanmıştır. Farklı ölçekler kullanılarak tıp öğrencileri ile yapılmış çalışmalarda PDÖ gibi küçük grup çalışmalarında öğrencilerin katılım ve aktif öğrenme için daha heyecanlı ve çaba içinde oldukları bildirilmiştir (Engleberg ve ark, 2001; Chapman ve Calhoun 2006). Öğrenmenin küçük grup ortamında olduğu proje temelli öğretim alan öğrenciler arasında iş birlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarısı, bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarısına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Cengizhan, 2007).

Türkçe tıptan farklı olarak İngilizce tıptaki öğrencilerin komite, komite ortalaması ve final puanları ile öğrenme stil puanlarının korelasyonlarına bakıldığında sadece K4 puanı ile işbirlikli öğrenme stil puanı arasında negatif yönde orta derecede ilişki; PDÖ puanı ile bağımlı öğrenme stil puanı arasında negatif yönde orta derecede, KDT puanı ile çekingen öğrenme stil puanı arasında pozitif yönde orta derecede olduğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutları açısından İngilizce tıptaki öğrenciler ile Türkçe tıptakiler arasında

böyle bir farkın nedeni olarak, İngilizce tıptaki öğrencilerin sayısının daha az olması, eğitimin anadil dışında farklı bir dilde yapılmasına bağlı olarak daha bireysel çalışmaya meyilli olabilecekleri ve öğrenci sayısının daha az olması düşünülmüştür.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Tıp Bölümü 1.sınıf öğrencilerinin öğrenim stillerini ve etkili olabilecek bazı faktörler ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur.

- Kız öğrencilerin yüzdesinin hem Türkçe hem de İngilizce tıpta daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- İngilizce tıptaki öğrencilerin Türkçe tıptakilere göre anlamlı derecede daha fazla kütüphaneye gitme alışkanlığı vardır.
- Her iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin üniversite giriş puanları ve tercih sıralamaları aynıdır.
- Her iki bölüm öğrencilerin komite puan ortalamaları benzerken, İngilizce tıp öğrencilerinin final puanları daha yüksektir
- Hem Türkçe hem de İngilizce tıptaki öğrencilerin GRÖÖSÖ'ne göre öğrenme stilleri benzer olup işbirlikli öğrenme stil puanları yüksektir.
- İngilizce tıptaki erkek öğrencilerin çekingen öğrenme stil puanları daha yüksektir.
- Türkçe tıptaki öğrencilerin PDÖ puanları ile işbirlikli öğrenme stil puanı arasında pozitif; İngilizce tıptaki öğrencilerin PDÖ puanları ile bağımlı öğrenme stil puanı arasında negatif yönde, KDT puanları ile çekingen öğrenme stil puanı arasında pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Yukarıda sıralanan bu sonuçlar doğrultusunda öneriler;

- Öğrencilerin kendi öğrenme yöntemleri açısından farkındalık yaratılması ve kendi stiline uygun çalışma ortamlarına yönlendirilmesi
- Eğitimcilerin, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak eğitim tekniklerini zenginleştirmesi

- İşbirlikli öğrenme stilinin özelliklerinin daha çok kullanılabileceği küçük grup çalışmalarına yönelik eğitim ortamlarının oluşturulması

ÖZET

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Bölümü 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmektir. Bu faaliyetlerde öğrenme stillerinin dikkate alınması önemlidir. Bu araştırmanın amacı 2009 – 2010 eğitim döneminde Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Türkçe ve İngilizce Tıp Bölümünde öğrenim gören dönem 1 öğrencilerinin öğrenim stillerini ve etkili olabilecek bazı faktörleri saptamaktır.

Araştırma Mart 2010 – Nisan 2011 tarihlerinde yapılmıştır. Araştırma evrenini 374 öğrenci oluşturmaktadır. Türkçe tıptan 243 öğrenciye (%73.6), İngilizce tıptan 40 öğrenciye (%90.1) ulaşılmıştır. Veri kaynağı olarak demografik özellikleri içeren sorular ve öğrenme stillerini saptamaya yönelik Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği ile akademik başarı puanları kullanılmıştır.

Kızların %79,5'i, erkeklerin %94,0'ü Türkçe tıptadır. İngilizce tıptaki kızların oranı erkeklere göre anlamlı derecede yüksek saptanmıştır ($p<0.001$). Türkçe tıptaki öğrencilerin bağımsız, işbirlikli ve bağımlı öğrenme stili puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir. İngilizce tıptaki öğrencilerin bağımsız ve işbirlikli öğrenme stili puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir. Her iki bölümde de hem kızların hem de erkeklerin rekabetçi öğrenme stili puanları diğer stillere göre daha düşüktür. Türkçe tıptaki öğrencilerin K1, K2, K5 ve Kort puanları ile bağımsız ve işbirlikli öğrenme stil puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki varken İngilizce tıptaki öğrencilerin sadece K4 puanı ile işbirlikli öğrenme stil puanı arasında negatif yönde orta derecede ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkçe tıptaki öğrencilerin sadece PDÖ puanı ile işbirlikli öğrenme stil puanları arasında pozitif yönde zayıf ilişki olduğu, İngilizce tıptaki öğrencilerin PDÖ puanı ile bağımlı öğrenme stil puanı arasında negatif yönde orta derecede; KDT puanı ile çekingen öğrenme stil puanı arasında pozitif yönde orta derecede olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin işbirlikli öğrenme stili puanları her iki bölümde de diğer stil puanlarına göre yüksektir. Küçük grup çalışmalarının tiplerine ve bölüme göre öğrenme stili değişiklik göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: GRÖÖSÖ, öğrenme, öğrenme stilleri, tıp eğitimi, tıp öğrencileri

SUMMARY

Learning styles of Term 1 Students of Turkish and English Departments of medical faculty at Gazi University

The fundamental aim of the instructional and educational activities is to achieve affirmative behavioral changes in individuals. It is important to consider learning styles in the content of these activities. The aim of this study is to determine the learning styles and the influential factors of term 1 students of Turkish and English Departments of medical faculty at Gazi University in 2009-2010 educational semesters.

The study was performed between March –April 2010. The population of the study comprises 374 students. Of this population 243 (73.6%) is from Turkish department and 40 (90.1%) was English department. Questions for demographic features, Grasha Reichman Students Learning Style Scale (GRSLSS) and academic performance scores were used for gathering data.

Seventy nine point five percent of the girls, 94.0% of the boys were in Turkish department. The number of girls was statistically higher than boys in English department ($p < 0.001$). Independent, collaborative and dependent learning styles scores were higher than other styles in Turkish department students. Independent and collaborative learning styles scores were higher than other styles in English department students. Competitive learning style scores of girls and boys were lower than other styles in both departments. While there were positive, poor correlation between K1, K2, K5 and mean score of K exams with independent and collaborative learning style scores of Turkish department students, negative, intermediate correlation was determined between only K4 score exam with collaborative learning style scores of English department students. It is determined that there were positive, poor correlation between only Problem Based Learning (PBL) score with collaborative learning style scores of Turkish department students, negative, intermediate correlation was between PBL score with dependent learning style scores; and positive, intermediate correlation between Evidence Based Medicine score with avoidant learning style scores of English department students. Collaborative learning style scores of the students are higher than other style scores for both departments. Learning styles differ for small group sessions and for departments.

Key Words: GRSLSS, learning, learning styles, medical education, medical students

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2007). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Biliş Yazılım.
- AŞKIN, Ö. (2006). Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BACANLI, H. (2010). Eğitim Psikolojisi. Ankara: PEGEM Akademi.
- CAFOĞLU, Z., AKSÜT, M. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- CENGİZHAN, S. (2007). Proje Temelli ve Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımlarının; Bağımlı, Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stilllerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. **5**: 377-401
- CHAPMAN, D.M., CALHOUN, J.G. (2006). Validation of learning style measures: implications for medical education practice. *Medical Education*. **40**: 576-583.
- ÇELİK, L. (2004). Teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ÇAGLAYAN, HS., TASGIN, Ö. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin İncelenmesi. Erişim: [\[http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HCAGLAYAN-OTASGIN.PDF\]](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HCAGLAYAN-OTASGIN.PDF). Erişim Tarihi: 13.04.2011
- DEDE, Y.,YAMAN, S. (2006). Science and mathematics learning preferences. *International Journal of Environmental and Science Education*. **2**:172-180. Erişim: [\[http://www.ijese.com/Dede.pdf\]](http://www.ijese.com/Dede.pdf) . Erişim Tarihi: 28.01.2011
- DUMAN, B. (2008). Öğrenme ve Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- EKİCİ, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*. **27**: 42-47
- ENGLEBERG, N.C., SCHWENK, T.G., LARRY, D. (2001). Learning Styles and Perceptions of the Value of Various Learning Modalities Before and After a 2nd-Year Course in Microbiology and Infectious Diseases. *Teaching and Learning in Medicine*. **13**:253-257.

- ERGÜN, M. (2008). Öğrenme Stilleri Ders Notları. Erişim: [http://www.egitim.aku.tr/ogrenstil.doc] Erişim Tarihi: 17.08.2010
- FELDER, R.M. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*. **4**:18-23. Erişim: [http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.html] Erişim Tarihi: 28.01.2011
- GAGNE, R. (2011). Conditions of Learning. Erişim: [http://tip.psychology.org/gagne.html]. Erişim Tarihi: 17.08.2010
- GRASHA, A.F. (2002). Teaching with Style A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles. San Bernardino: Alliance Publishers, Chapter 3-4.
- GÜVEN, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- HAMIDAH, J.S., SARINA, M.N. (2009). The Social Interaction Learning Styles of Science and Social Science Students. *Asian Social Science*. **5**:58-64.
- [http://www.psychology.org] (2010). Explorations in Learning & Instruction: The Theory into Practice Database. Erişim: [http://tip.psychology.org/medicine.html]. Erişim Tarihi: 17.08.2010.
- KARAKIŞ, Ö. (2006). Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOÇAK, T. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NOVAK, S., SHAH, S., WILSON, J.P., LAWSON, K.A., SALZMAN, R.D. (2006). Pharmacy Students' Learning Styles Before and After a Problem-based Learning Experience, *American Journal of Pharmaceutical Education*. **70**: Article 74.
- OTRAR, M. (2006). Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2010). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZER, A. (2005). Etkili Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme. *Bilgi*. **35**:105-131

- PEKER, M. (2003). Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- RIDING, R., RAYNER, S. (1998). Cognitive Styles and Learning Strategies. London: David Fulton Publishers.
- SENEMOĞLU, N. (2010). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: PEGEM Akademi.
- SLATER, J.A., LUJAN, H.L., DICARLO, S.E. (2007). Does gender influence learning style preferences of first-year medical students? *Adv Physiol Educ.* **31**: 336–342.
- SÜRAL, S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞİMŞEK, Ö. (2007). Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TÜRK DİL KURUMU (2011). Erişim: [\[http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=alg%c4%b1\]](http://www.tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=alg%c4%b1). Erişim Tarihi: 17.08.2010
- TÜYSÜZ, C., TATAR, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* **5**: 97-107.
- VAUGHN, L.M, BAKER, R.C. (2008).Do Different Pairings of Teaching Styles and Learning Styles Make a Difference? Preceptor and Resident Perceptions. *Teaching and Learning in Medicine.* **20**:239-247.
- YAZICILAR, Ö., GÜVEN, B., (2009). Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamanın Akademik Basarı, Tutumlar ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi, *İlköğretim Online.***1**:9-Erişim: [\[http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say1/v8s1m2.pdf\]](http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say1/v8s1m2.pdf). Erişim Tarihi: 13.04.2011
- ZEREYAK, E. (2006). İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı İle Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1 VERİ FORMU

Öğrenme Stil Envanteri

Sevgili Öğrenciler

Bu veri toplama aracı, sizin sahip olduğunuz öğrenme stilini ve / veya stillerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uyduğunu düşündüğünüz madde konusunda; eğer kesinlikle katılmıyorsanız ①'i, katılmıyorsanız ②'yi, kararsızsınız ③'ü, katılıyorsanız ④'ü, kesinlikle katılıyorsanız ⑤'i işaretleyiniz. Lütfen işaretlenmemiş seçenek bırakmayınız.

Katkınız için teşekkür ederiz.

Adınız Soyadınız :.....		Öğrenci Numaranız :.....		Bölümünüz ①Türkçe ②İngilizce ①Hazırlık ②Dönem 1		Cinsiyetiniz : ①Erkek ②Kadın	
Mezun Olduğunuz Lise Türü: ①Normal lise ②Anadolu lisesi ③Fen lisesi ④Özel lise ⑤Meslek lisesi (belirtiniz).....		Ortaöğreniminiz boyunca kütüphaneye gitme alışkanlığınız var mıydı? ①Evet ②Hayır					
Bu fakülte kaçınıcı tercihinizdi?				Bu fakülteye kaç puanla girdiniz?			
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	① ⊗	②	③ ☺
					④	⑤ ☺	
1. Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim					①	②	③
2. Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım					①	②	③
3. Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir					①	②	③
4. Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider					①	②	③
5. Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir					①	②	③

6.	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım	①	②	③	④	⑤
7.	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir	①	②	③	④	⑤
8.	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır	①	②	③	④	⑤
9.	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider	①	②	③	④	⑤
10.	Derste neyin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin bana söylediklerine güvenirim	①	②	③	④	⑤
11.	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabet etmek gereklidir	①	②	③	④	⑤
12.	Dersler genellikle katılmaya değerdir	①	②	③	④	⑤
13.	Ben, benim için önemli olanı öğrenirim ve her zaman hocanın anlattığı her şey önemli değildir	①	②	③	④	⑤
14.	Derste kullanılan materyaller çok nadir ilgimi çeker	①	②	③	④	⑤
15.	Sınıfta ele alınan konular hakkında diğer öğrencilerin neler düşündüklerini duymak hoşuma gider	①	②	③	④	⑤
16.	Derslerde benden istenen neyse sadece onu yaparım	①	②	③	④	⑤
17.	Sınıfta fikirlerimi diğer öğrencilere kabul ettirmek için onlarla rekabet etmeliyim	①	②	③	④	⑤
18.	Ders sırasında evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim	①	②	③	④	⑤
19.	Derslerde birçok konuyu kendi kendime öğrenirim	①	②	③	④	⑤
20.	Derslerin çoğuna katılmak istemem	①	②	③	④	⑤
21.	Öğrenciler fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya cesaretlendirilmelidir	①	②	③	④	⑤
22.	Ödevlerimi, tamamen öğretmenlerimin bana gösterdiği şekilde yaparım	①	②	③	④	⑤
23.	Derslerde başarılı olmak için öğrenciler girişken olmalıdırlar	①	②	③	④	⑤
24.	Derslerde elimden geldiği kadar öğrenmek benim sorumluluğumdur	①	②	③	④	⑤
25.	Kendi başıma öğrenme yeteneğim konusunda kendime oldukça güvenirim	①	②	③	④	⑤
26.	Ders esnasında dikkatimi toplamak benim için oldukça zordur	①	②	③	④	⑤
27.	Diğer öğrencilerle birlikte sınavlara çalışmayı severim	①	②	③	④	⑤
28.	Ne çalışacağım veya çalışmalarımı nasıl yapacağım konusunda seçim yapmaktan hoşlanmam	①	②	③	④	⑤
29.	Problemleri herkesten önce çözmeyi ve sorulara herkesten önce cevap vermeyi severim	①	②	③	④	⑤
	Kesinlikle Katılmıyorum Katılmıyorum Kararsız Katılıyorum Kesinlikle Katılıyorum	① ⊗	②	③ ☺	④	⑤ ☺
30.	Sınıf etkinlikleri ilginçtir	①	②	③	④	⑤
31.	Ders konuları hakkında kendi fikirlerimi geliştirmek hoşuma gider	①	②	③	④	⑤
32.	Her şeyi derslere girerek öğrenmeye çalışmam	①	②	③	④	⑤
33.	Dersler, beni insanların öğrenmek için birbirine yardım ettikleri bir takımın parçasıymışım gibi hissettiriyor	①	②	③	④	⑤
34.	Ders projelerinde öğrenciler, öğretmenler tarafından daha sıkı bir şekilde yönlendirilmelidir	①	②	③	④	⑤
35.	Sınıfta başarılı olmak için diğer öğrencilerin önüne geçmek gerekir	①	②	③	④	⑤
36.	Bir derse tüm yönleriyle elimden geldiği kadarıyla katılmaya çalışırım	①	②	③	④	⑤
37.	Bir dersin nasıl işlenmesi konusunda kendi fikirlerim vardır	①	②	③	④	⑤
38.	Derslere kendimi kurtaracak kadar çalışırım	①	②	③	④	⑤
39.	Derslere katılmanın önemli bir tarafı, diğer insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmektir	①	②	③	④	⑤
40.	Notlarım derste öğretmenin söylediği hemen hemen her şeyi kapsar	①	②	③	④	⑤

41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir	①	②	③	④	⑤
42	İlginç olup olmadıklarına bakmadan, tüm ödevlerimi iyi bir şekilde yaparım	①	②	③	④	⑤
43	Eğer bir konuyu seversem kendi kendime onun hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışırım	①	②	③	④	⑤
44	Sınavlara genelde son anlarda çalışırım	①	②	③	④	⑤
45	Konuyu öğrenme, öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir	①	②	③	④	⑤
46	Çok iyi planlanmış dersleri tercih ederim	①	②	③	④	⑤
47	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım	①	②	③	④	⑤
48	Genellikle ödevlerimi son teslim tarihinden daha önce tamamlarım	①	②	③	④	⑤
49	Kendi öğrenme yöntemimle öğrenebileceğim dersleri severim	①	②	③	④	⑤
50	Sınıfta, öğretmenlerin beni görmezden gelmesini tercih ederim	①	②	③	④	⑤
51	Anlamadıkları şeylerde diğer öğrencilere yardım etmeyi severim	①	②	③	④	⑤
52	Öğrencilere, sınavlarda çıkacak konuların içeriği açıkça belirtilmelidir	①	②	③	④	⑤
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde benim kadar iyi yapıp yapmadıkları bilmek isterim	①	②	③	④	⑤
54	Yapmam gereken ödevleri zorunlu olmayan ödevler kadar iyi yaparım	①	②	③	④	⑤
55	Bir şeyleri anlamadığım zaman kendi kendime çözmeye çalışırım	①	②	③	④	⑤
56	Ders süresince yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım	①	②	③	④	⑤
57	Ders sırasında küçük grup aktivitelerine dahil olmaktan zevk alırım	①	②	③	④	⑤
58	Öğretmenler bir dersi başarılı bir şekilde organize ettiğinde dersten zevk alırım	①	②	③	④	⑤
59	Yaptığım iyi şeylerin öğretmenlerim tarafından daha çok kabul görmesini isterim	①	②	③	④	⑤
60	Derslerde genellikle sınıfın ön sıralarında otururum	①	②	③	④	⑤

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı : İŞİL İREM
Soyadı : BUDAKOĞLU
Doğum tarihi ve yeri : ANKARA - 22/11/1973
Uyruğu : TÜRKİYE CUMHURİYETİ
Medeni durumu : EVLİ
İletişim adresi ve telefonu : Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı – 312 2027445

II. Eğitimi

Yabancı dil : İNGİLİZCE

2003	Uzman Doktor	Gazi Üniversitesi	Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı
2000 – 2003	Araştırma Görevlisi	Gazi Üniversitesi	Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı
1991–1998	Lisans	Gazi Üniversitesi	Tıp Fakültesi

III. Ünvanları

1999	Pratisyen Hekim	Ankara Gölbaşı 2 No’lu Sağlık Ocağı	
1999-2000	Pratisyen Hekim	Ankara Valiliği Kurum Hekimliği	
2000 – 2003	Araştırma Görevlisi	Gazi Üniversitesi	Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı A.D.
2003 – 2006	Uz. Dr.	Başkent Üniversitesi	Tıp Fakültesi Halk Sağlığı A.D.
2006 – 2007	Öğr. Gör. Dr.	Başkent Üniversitesi	Tıp Fakültesi Halk Sağlığı A.D.
2007 - 2008	Yardımcı Doçent Dr.	Başkent Üniversitesi	Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı A.D.
2007 - 2008	Koordinatör yardımcısı	Başkent Üniversitesi	Tıp Fakültesi
2008 – 2009	Dönem VI Yardımcı Doçent Dr.	Gazi Üniversitesi	Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi A.D.
2009 -	Doçent Dr.	Gazi Üniversitesi	Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi A.D.