



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 8 Sayı: 40 Volume: 8 Issue: 40

Ekim 2015

October 2015

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE ÖDEV STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

AN INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES OF 5TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR HOMEWORK STYLES

Ayten İFLAZOĞLU SABAN**

Şehide ARSLANHAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, ödev stilleri, algılanmış ödev başarı ve tutum puanları ile bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerindeki 24 ilköğretim kurumunda öğrenim gören 2013 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler, Şimşek (2007) tarafından geliştirilen “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”, Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2005) tarafından uyarlanan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği”, “Algılanan Ödev Başarı ve Ödev Tutum Ölçekleri” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok işitsel öğrenme stilini tercih ettiklerini, öğrenme sırasında yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ödev sürecinde, öğrencilerin çoğunun kendileri, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Öğrenme stilleri ile ödev stillerinin bazı alt boyutlarında pozitif, bazı alt boyutlarında negatif ilişkiler bulunmakla birlikte bazı alt boyutlarında da herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Stilleri, Ödev Stilleri, Algılanmış Ödev Başarısı, Ödev Tutumu

Abstract

The aim of this study is the determine of the relationship between learning styles of 5th grade primary school students and their homework styles, perceived homework achievement and attitude. The research study was a descriptive study based on the relational survey model. The sample of the study was formed of 2013 5th grade students from 24 primary schools in central districts of Adana. The research data was collected with “Marmara Learning Style Scale” which developed by Şimşek (2007), “Homework Motivation and Preference Questionnaire” and “Perceived Homework Achievement And Homework Attitude Scale” which developed by Hong and Milgram (1996) and adopted by İflazoğlu (2005). Research findings reveals that the students prefer auditory learning style within the perceptual learning styles, have high motivation in learning process, In process of doing homework it was observed that most of the students prefer that motivated by themselves, their family and teachers. It was observed that there was positively relationship and negatively relationship between learning styles and homework styles some sub-dimensions. It wasn't seen that there was no relationship between styles and homework styles some sub-dimensions.

Keywords: Learning Styles, Homework Styles, Perceived Homework Achievement, Homework Attitude.

Giriş

Okul içi öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar ve kişisel tercihler öğrenme stillerinin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi durumunda okul içi öğrenme ortamında kullanılan öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri ve öğretim materyalleri bu doğrultuda düzenlenebilecektir. Öğrenme stilleri temel alınarak yapılacak öğretimde sınıf içinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerin tümüne yönelik bir öğretim gerçekleştirilmiş olacaktır.

Okul içi öğrenme sürecinde edinilen bilgi ve deneyimler öğrenmenin ön koşulu olan tekrar ve pekiştirme yoluyla kalıcı ve istendik davranış değişikliğine dönüşmektedir. Öğrenmenin büyük bir kısmı okulda gerçekleşmektedir (Hong ve Milgram, 2000). Buna rağmen geriye kalanının da okul dışında gerçekleşmesi, okul içi ve okul dışı öğrenmenin birbirini tamamlayan iki süreç olmasını gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı öğrencinin okul içi öğrenme tercihlerini belirlemenin yanı sıra okul dışı öğrenme tercihlerini belirlemek ve öğrenme koşullarını bu tercihler doğrultusunda düzenlemek önem kazanmaktadır. Okul içi ve okul dışı öğrenme bazı açılarından birbirine benzemektedir. Öğrencinin öğrenme yeteneği değişmemekle birlikte okulda ve evde kullandığı düşünme yeteneği genellikle benzerlik göstermektedir. Buna rağmen bu iki öğrenme sürecinin birbirinden ayrıldığı noktalarda vardır. Okul içi öğrenme, öğretmen- öğrenci etkileşimi, sınıftaki grup dinamikleri ve sınıfın diğer özellikleri gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Benzer

* Bu çalışma 7-9 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Çukurova Üniversitesi, iayten@cu.edu.tr

*** Okul Müdürü, Şehide ARSLANHAN, Cafer Recai Gizer İlkokulu, sehideaslanhan83@gmail.com

şekilde okul dışı öğrenme de, anne- baba, kardeş, rekabet ve zaman gibi farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Ancak okul içi ve okul dışı öğrenme arasındaki en önemli fark, öğrencinin okul dışındaki öğrenme ortamı ve çevresi hakkında tercihlerinin olmasıdır (Hong ve Milgram, 2000).

Eğitim sistemimizde okul dışı öğrenme, performans görevleri ve proje ödevlerinin yanı sıra daha çok ev ödevleri yoluyla devam ettirilmektedir. Öğrenen merkezli eğitim sistemimizde okul içi öğrenme ortamının öğrencilerin bireysel tercihleri ve farklılıkları doğrultusunda düzenlenmesine önem verilmektedir. 2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim programında öğrencilerin farklı zekâ türleri ve öğrenme stillerinin olduğu, öğrenme-öğretme ortamının ve etkinliklerinin düzenlenmesinde bu farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Buna rağmen okul dışı öğrenme etkinlikleri içinde yer alan ödevlerin bireysel tercihler ve farklılıklar doğrultusunda düzenlenmesinde gerekli özen gösterilmemektedir. Proje ve performans ödevleri genellikle yapılandırılmış ve akranla çalışmayı gerektiren ödevler olarak hazırlanmaktadır. Bunun yanı sıra ödev hazırlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmamakta ve hazırlanması zaman almayan tek tip ödevler verilmektedir (Güven,2004; Hizmetçi, 2007).

Ülkemizde öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilköğretim birinci kademe düzeyinde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Ulaşılabilen çalışmaların çoğunda öğrenme stilleri ile cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir (Bengic, 2008; Biçer, 2010; Collinson, 2000; Curry, 1990; Dunn ve diğerleri, 1990; Kural, 2009; Ok,2009; White, 1981; Yurtseven, 2010). Ödevle ilgili yapılan araştırmalarda da ödevin akademik başarıya etkisinin yanı sıra, ödevle ilgili karşılaşılan sorunlar ve ödevle ilişkin tutumun incelendiği görülmüştür. Ödev stilleri ile ilgili ise çok az çalışmaya rastlanmıştır. Gür (2003)'ün araştırmasında ödev stilleri ile başarı arasındaki ilişkiye bakılmış, ödev stilleri cinsiyet ve ödevle ilişkin tutum açısından incelenmiştir. Hizmetçi (2007)'nin araştırmasında ödev stilleri, akademik başarının yanında ödev başarısı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ödevle karşı tutum açısından değerlendirilmiştir. İflazoğlu ve Hong (2011), Türkiye'deki öğrencilerin ödev motivasyonu ve tercihlerini sınıf, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Yurt dışında bireyselleştirilmiş ödev yönergelerinin akademik başarıya etkisini inceleyen birkaç araştırmaya ulaşılmıştır (Brand, 1998; Leone, 2008; Minotti, 2002; White, 1996). Ayrıca ödev stillerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen birkaç araştırmaya da ulaşılmıştır (Hong ve Lee, 1999; Hong ve Lee, 2000; Hong, Milgram ve Rowell, 2004). Ülkemizde ise okul dışı öğrenme tercihleri olan ödev stilleri ile ilgili çok az araştırmaya ulaşılmıştır (Gür, 2003; Hizmetçi, 2007; İflazoğlu ve Hong, 2011; İflazoğlu ve Hong, 2012). Ancak ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde yurt dışında öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birkaç araştırma bulunmasına rağmen (Hong, Milgram ve Perkins, 1995; Perkins ve Milgram, 1996), ülkemizde bu iki stil arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin okul içi ile okul dışı öğrenme tercihlerinin benzer özellikler taşımakla birlikte kuramsal olarak birbirinden ayrıldığı düşünülmektedir (Hong ve Milgram, 2000). Ancak bu kanı birkaç araştırma (Hong, Milgram ve Perkins, 1995; Perkins ve Milgram, 1996) ile sınırlı olmakla birlikte kuramcılar tarafından henüz doğrulanamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın problem cümlesi; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasında bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve ödevle ilişkin tutumları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve tutum puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, ödev stilleri, algılanmış başarı ve tutumları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Adana ili Merkez ilçelerinin (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) sınırlarında bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 294 resmi ilköğretim kurumunun beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme yansızlık ilkesine uyularak "basit tesadüfi örnekleme" diye adlandırılan oransız eleman örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. "Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Oransız eleman örneklemede evrendeki eleman türlerinde her birinden örneklem'e girenlerin sayısı, tümü ile şansa bırakılmıştır" (Karasar, 2009, :113).Araştırmanın örneklemini

“basit tesadüfi örnekleme ” yöntemiyle Adana ili merkez ilçelerindeki toplam 294 resmi ilköğretim kurumundan rastgele seçilen 24 ilköğretim kurumundaki 2013 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Şimşek (2007) tarafından geliştirilen “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”, ödev stilleri ile algılanan ödev başarı ve ödevle ilişkin tutumlarını belirlemek üzere Hong ve Milgram (1996) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2005) tarafından uyarlanan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği” ile “Algılanan Ödev Başarı ve Ödev Tutum Ölçekleri” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği: Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Şimşek (2007) tarafından geliştirilen ‘Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek 9-11 yaş grubu öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen ve birçok ülkede öğrencilerin öğrenme stillerini test etmek amacıyla hazırlanan öğrenme stilleri testinin teorik alt yapısı dikkate alınarak geliştirilmiştir (Şimşek, 2007).

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede kullanılan ve ‘Evet’ veya ‘Hayır’ seçenekleri kullanılarak yanıtlanan ölçek 94 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “ Ses, Işık, Sıcaklık, Oturma Biçimi, Motivasyon, Sabırlılık, Sorumluluk, Biçimsellik, Sosyal Etkileşim, Yetişkinle Öğrenme, Çeşitli Yollarla Öğrenme, Algısal (Görsel), Algısal (İşitsel), Algısal (Dokunsal), Yiyecek, Zaman ve Hareketlilik olmak üzere 17 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği: Bu araştırmada öğrencilerin kendi yanıtları aracılığı ile ödev motivasyonlarını ve ödev stillerini belirleyen, Hong ve Milgram (1996, 1998, 2001) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2005) tarafından uyarlanan 63 maddeden oluşan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Özgün ölçek 6 temel boyut ve 21 alt boyuttan oluşmaktadır.

Türkiye’de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları İflazoğlu (2005, 2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları sonunda 4 temel boyut ve dokuz alt boyuttan oluştuğu görülmüştür.

Algılanan Ödev Başarı ve Ödevle İlişkin Tutum Ölçeği: Hong ve Milgram (1996, 1998, 2001) tarafından geliştirilen ve İflazoğlu (2005) tarafından uyarlanan “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği”ne eklenen dört ifade kendi algısı doğrultusundaki ödev başarısını dört ifade de ödevlere karşı tutumunu belirlemeye yöneliktir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce Adana İli Sarıçam İlçesindeki bir resmi ilköğretim okulunun beşinci sınıfında okuyan toplam 38 öğrenci ile odak grubu oluşturulmuş ve “Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği” ile “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasının ardından öğrencilerle görüşülmüş ve anlamadıkları ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin dönütleri doğrultusunda asıl uygulama Adana ili Merkez ilçelerindeki (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) 24 resmi ilköğretim kurumunda okuyan toplam 2013 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yanıtlama sürecinden önce öğrencilere ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, yönerge sözlü olarak tekrarlanmıştır. Ölçeğin yanıtlanması 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” ni geliştiren Dr. Özgür ŞİMŞEK tarafından yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Ölçeği kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Beşli likert seçeneklerine uygun olarak aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve ödev stilleri tercihlerinin belirlenmesinde frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Bulgular

Öğrenme stilleri ve ödev stillerine ilişkin bulgular

İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla uygulanan “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”nden aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenme Stillerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Alt Boyutlar		f	%
Ses	Sessiz	816	40.5
	Sesli, Müzikli, Gürültülü	1197	59.5
Işık	Parlak Işık	504	25.0
	Loş, Düşük Işık	1509	75.0
Sıcaklık	Sıcak Ortam	193	9.6
	Ilık ya da Serin Ortam	1820	90.4
Oturma Tercihi	Masada Dik Oturarak	540	26.8
	Uzanarak, Rahat Oturarak	1473	73.2
Zaman	Sabah	1696	84.3
	Öğlen	247	12.2
	Akşam	70	3.5
Yiyecek Tercihi	Atıştırmayı Tercih Eder	366	18.2
	Atıştırmadan Çalışır	1647	81.8
Motivasyon	Yüksek Motivasyon	1937	96.2
	Düşük Motivasyon	76	3.8
Sorumluluk	Sorumluluklarını Yapar	1900	94.4
	Sorumluluklarının Hatırlatılması		
Yetişkinle Öğrenme	Gerekir	113	5.6
	Yetişkin Birisi, ya da Anne Baba	1098	54.5
Sosyal Etkileşim	Öğretmen	915	45.5
	Tek Başına Çalışır	1075	53.4
	İki Kişi İle Çalışır	757	37.6
Biçimsellik	Üç ve Daha Fazla Kişi İle Çalışır	181	9.0
	Açıklama İstemez	1775	88.2
	Açıklamaya İhtiyaç Duyar	238	11.8
Sabırlılık	Sabırlı ve Kararlıdır	1706	84.7
	Sabırsız ve Kararsızdır	307	15.3
Çeşitlilik	Farklı Yolları Sever	1927	95.7
	Benzer Yolları Tercih Eder	86	4.3
Hareketlilik	Hareket Etmeden Oturabilir	1747	86.8
	Hareket Etmeye İhtiyacı Vardır	266	13.2
Algısal	Görsel	755	37.5
	İşitsel	921	45.8
	Dokunsal	337	16.7

Tablo 1 incelendiğinde 2013 öğrenciden 1509'u (% 75.0) daha az ışıklı, loş bir ortamda daha iyi çalışabileceğini belirtmişlerdir. 1820 (% 90.4) öğrenci ılık ya da serin bir ortamda öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 1696'sı (% 84.3) sabah erken saatlerde çalıştıklarında daha iyi öğrendiklerini, 1937'si (% 96.2) yüksek motivasyonlu ve öğrenme sürecini kendi kendine başlatabildiklerini, 1900'ü (% 94.4) sorumluluklarını başkalarının hatırlatmasına gerek kalmadan yerine getirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 1775'i (% 88.2) yapacağı işe ilişkin açıklamaya ihtiyaç duymadıklarını, 1927'si (% 95.7) öğrenme sırasında farklı yolları kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Algısal öğrenme tercihleri incelendiğinde 2013 öğrenciden 921'i (% 45.8) işitsel öğrenmeyi, 755'i (% 37.5) ders çalışırken ya da öğrenirken görsel olarak öğrenmeyi, 337'si (% 16.7) ise dokunsal öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve ödevle ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği"nden aldıkları puanların sonuçları yüzde ve frekans olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Ödev Stilleri, Algılanan Ödev Başarı Düzeyleri ve Tutum Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Alt Boyutlar		f	%
İçsel Motivasyon	Tercih Etmeyen	251	12.5
	Tercih Eden	1762	87.5
Aile Kaynaklı Motivasyon	Tercih Etmeyen	259	12.9
	Tercih Eden	1754	87.1
Öğretmen Kaynaklı Motivasyon	Tercih Etmeyen	356	17.7
	Tercih Eden	1657	82.3
Düzen	Tercih Etmeyen	274	13.6
	Tercih Eden	1739	86.4
Yer	Tercih Etmeyen	286	14.2
	Tercih Eden	1727	85.8
Dokunsal	Tercih Etmeyen	258	12.8
	Tercih Eden	1755	87.2
Atıştıрма	Tercih Etmeyen	431	21.4
	Tercih Eden	1582	78.6

Yalnız-akranla Birlikte	Yalnız Çalışmayı Tercih Eden	284	14.1
	Akranla Çalışmayı Tercih Eden	1729	85.9
Otorite	Tercih Etmeyen	418	20.8
	Tercih Eden	1595	79.2
Algılanan Ödev Başarı Düzeyi	Düşük	326	16.2
	Orta	1687	83.8
Ödev Tutum Düzeyi	Düşük	197	9.8
	Orta	1816	90.2

Tablo 2 incelendiğinde 2013 öğrenciden 1762'si (% 87.5) ödev yapma sürecinde kendi kendine motive olmayı, 1754'ü (% 87.1) aileleri tarafından motive edilmeyi ve 1657'si (% 82.3) öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih etmektedir. 1739 (% 86.4) öğrenci ödevlerini belirli bir düzen içerisinde yapmayı tercih etmektedir. Öğrencilerin 1727'si (% 85.8) ödev yapacakları belirli bir yerin olmasını, 1755'i (% 87.2) dokunsal ödevleri tercih ettikleri belirtmişlerdir. Akranlarıyla çalışmayı tercih edenlerin sayısı 1729'dur (% 85.9). Kendi algıları doğrultusunda belirlenen ödev başarı düzeyi incelendiğinde öğrencilerin 1687'sinin (% 83.8) orta başarı düzeyine sahip oldukları, Ödevlere ilişkin tutum düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin 1816'sının (% 90.2) orta tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenme Stilleri İle Ödev Stilleri, Algılanan Ödev Başarı ve Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve ödevle ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile "Ödev Motivasyonu ve Ödev Stilleri Belirleme Ölçeği"nden aldıkları puanlar Pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrenme Stilleri İle Ödev Stilleri, Algılanan Ödev Başarı ve Tutum Puanı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Öğrenme Stillerinin Alt Boyutları	İşsel Motivasyon	Aile Motivasyon	Öğrenen Kaynaklı Motivasyon	Düzen	Yer	Dokunsal	Yalnız-akranla Birlikte	Otorite	Algılanan Başarı Puanı	Tutum Puanı
Ses	-0.03	0.10	0.00	-0.02	0.10**	-0.05*	-0.15**	-0.10**	0.10	0.10
Işık	0.04	0.10	-0.10	-0.00	-0.02	-0.00	-0.06**	0.30	0.00	-0.02
Sıcaklık	0.03	-0.10	0.40	0.05*	-0.02	0.10	-0.07**	-0.10	0.10	-0.05
Oturma Tercihi	0.10	-0.02	-0.02	-0.02	0.65**	-0.10	-0.13**	-0.15**	0.05	0.10
Zaman	-0.00	-0.07**	-0.03	-0.60**	-0.02	-0.60**	-0.10**	-0.00	-0.30	-0.45*
Yiyecek Tercihi	-0.00	-0.03	0.10	-0.03	0.10	-0.02	-0.12**	-0.04	0.00	-0.00
Motivasyon	0.02	0.00	0.03	-0.10	0.70**	-0.08**	-0.11**	-0.03	-0.04**	0.20
Sorumluluk	0.04	0.02	0.05*	0.05*	0.80**	0.02	-0.14**	-0.07**	-0.08**	0.13**
Yerleşik Öğrenme	-0.20**	-0.22**	-0.25**	-0.210**	-0.120**	-0.095**	0.100**	-0.050*	-0.040**	-0.240**
Sosyal Etkileşim	-0.05*	-0.09**	-0.09**	-0.110**	-0.090**	-0.090**	-0.07**	-0.100**	-0.180**	-0.090**
Bıçimsellik	0.10**	0.03	0.80**	0.00	0.15	-0.02	-0.17**	-0.10	-0.170**	0.70**
Sabırlılık	0.04	-0.00	0.40	0.10	0.40	-0.40	-0.20**	-0.02	-0.140**	0.60**
Çeşitlilik	-0.08**	-0.08**	-0.60**	-0.08**	0.05*	-0.100**	-0.10	-0.40	-0.025	-0.60**
Hareketlilik	-0.10	-0.40	-0.02	-0.10	0.02	-0.40	-0.10**	-0.02	-0.080**	0.10
Görsel	-0.150**	-0.160**	-0.170**	-0.200**	-0.110**	-0.190**	0.03	-0.02	-0.090**	-0.195**
İşitsel	-0.15	-0.09**	-0.60*	-0.09**	0.40	-0.130**	-0.180**	-0.070**	-0.210**	-0.050*
Dokunsal	-0.140**	-0.155**	-0.140**	-0.180**	0.10	-0.150**	0.05	-0.03	-0.02	-0.160**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrenme stilleri ses alt boyutu ile ödev stilleri yer alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, dokunsal, atıştırma, yalnız-akranla birlikte ve otorite alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.150$ ile $r=0.100$ arası). Sıcaklık alt boyutu ile düzen alt boyutu arasında pozitif yönde, atıştırma alt boyutu ve tutum puanı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.070$ ile $r=0.050$ arası). Oturma tercihi ile yer alt boyutu arasında pozitif yönde, atıştırma, yalnız-akranla birlikte ve otorite alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.150$ ile $r=0.065$ arası). Motivasyon alt boyutu ile yer alt boyutu ile tutum arasında pozitif yönde bir ilişki

bulunurken, dokunsal, atıştırma ve otorite alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.110$ ile $r=0.070$ arası). Sorumluluk alt boyutu ile öğretmen kaynaklı motivasyon, düzen ve yer alt boyutları ve algılanan ödev başarı ve tutum puanı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, atıştırma, yalnız-akranla birlikte ve otorite alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.145$ ile $r=0.135$ arası). Yetişkinle öğrenme alt boyutu ile atıştırma alt boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunurken, içsel motivasyon, aile kaynaklı motivasyon, öğretmen kaynaklı motivasyon, düzen, yer, dokunsal, yalnız-akranla birlikte ve otorite alt boyutları ile algılanan ödev başarı ve tutum puanı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.255$ ile $r=0.100$ arası). Biçimsellik alt boyutu ile içsel motivasyon, öğretmen kaynaklı motivasyon alt boyutları ve algılanan ödev başarı puanı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, atıştırma ve otorite alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.170$ ile $r=0.100$ arası). Sabırlılık alt boyutu ile algılanan ödev başarı puanı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, atıştırma ve otorite alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.200$ ile $r=0.060$ arası).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenmeye ilgili tercihleri incelendiğinde, öğrencilerinin % 96,2'sinin öğrenme sırasında yüksek motivasyon puanına sahip olduğu, % 95,7'sinin farklı yollarla öğrenmeyi tercih ettiği ve % 94,4'ünün de sorumluluklarının farkında olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin büyük bir kısmının yüksek motivasyon puanına sahip oldukları, farklı yollarla öğrenmeyi tercih ettikleri ve sorumluluklarının farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular Günaydın'ın (2011) öğrencilerin öğrenme esnasında yüksek motivasyon puanına sahip oldukları ve sorumluluklarının farkında oldukları, Şimşek'in (2007) öğrencilerin büyük bir kısmının sorumluluk sahibi oldukları, Utanır'ın (2008) öğrencilerin yüksek düzeyde sorumluluk sahibi olduğu ve çoğunlukla farklı yollarla öğrenmeyi tercih ettikleri bulgularını büyük oranda desteklemektedir.

Algısal öğrenme stilleri tercihleri incelendiğinde, öğrencilerin %45,8'inin işitsel öğrenme stiline, % 37,5'inin görsel öğrenme stiline ve % 16,7'sinin dokunsal öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok işitsel öğrenme stiline sahip oldukları, bunu sırasıyla görsel ve dokunsal öğrenme stiline takip ettiği sonucuna ulaşılabilir. Ancak genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerindeki dağılımda, öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve üç öğrenme stiline de sahip olmakla birlikte öncelikle işitsel, sonra görsel ve dokunsal öğrenme stillerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin duyduklarını daha kolay hatırlayan, öğrendikleri hakkında birileriyle konuşma ihtiyacı duyan, gördüklerini, duyduklarını ya da okuduklarını anlattıkları zaman daha iyi hatırlayan, okuduklarından çok dinlediklerini hatırlayan kişiler olup, işitsel özellikleri içeren öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bu bulgulara paralel olarak Bengiç (2008) 6. ve 7. sınıflarla yaptığı çalışmada işitsel öğrenme stiline baskın öğrenme stili olduğunu belirtmiştir. Tabanlıoğlu (2003) araştırmasında öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin işitsel öğrenme ve bireysel öğrenme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Demir (2011) 9. sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin öncelikle işitsel öğrenme stillerini ardından görsel öğrenme stillerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Şimşek (2007) 3., 4. ve 5. sınıflarla yaptığı çalışmalarda öğrencilerin çoğunun dokunsal öğrenme stiline tercih ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Uğur (2008) araştırmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan etkinliklerin ağırlıklı olarak işitsel, sonrasında görsel öğrencilere uygun olarak hazırlandığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre, baskın öğrenme stiline işitsel öğrenme stili çıkmasının bir nedeninin de, sınıf içi ortamlarda ve ders araç-gereçlerinde işitsel öğrenme stillerine uygun öğretime daha çok yer verilmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve tutum puanları incelendiğinde, öğrencilerin % 87,5'inin ödev yapma sürecinde kendi kendine motive olduğu, % 87,1'inin aileleri ve % 82,3'ünün öğretmenleri tarafından motive edildiği, % 86,4'ünün ödevlerini belirli bir düzen içerisinde yapmayı, % 85,8'inin ödev yapacakları belirli bir yerin olmasını, % 87,2'sinin dokunsal ödevleri, % 78,6'sının ödev yaparken bir şeyler yemeği (atıştırmayı), % 85,9'unun akranlarıyla çalışmayı, % 79,2'sinin çalışırken yanlarında otorite figürünün olmasını tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin % 83,8'inin algılanan ödev başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, % 90,2'sinin de ödevle ilişkin tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin, ödev yaparken içsel ve dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları, ödevlerini belli bir düzen içinde yapmayı ve ödevlerini yapacakları belirli bir yerin olmasını, el becerisi gerektiren dokunsal ödevleri, ödev sırasında bir şeyler atıştırmayı, akranlarıyla birlikte ödev yapmayı ve yanlarında bir yetişkinin olmasını tercih ettikleri söylenebilir. Bu bulgulara paralel olarak Hizmetçi (2007) 5. sınıflarla yaptığı çalışmada öğrencilerin ödev yapma sürecinde yüksek motivasyon puanına sahip olduklarını, ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı, yanlarında otorite figürünün olmasını, yalnız çalışmaktan çok akranlarıyla birlikte çalışmayı ve çoğunlukla dokunsal ödevleri tercih ettiklerini belirtmiştir. İflazoğlu ve Hong (2011) 5-8. sınıflarla yaptıkları çalışmalarında alt sınıflardaki öğrencilerin

daha üst sınıflardaki öğrencilere göre dokunsal ödevleri tercih ettiklerini ve kendi kendilerine, aileleri ve öğretmenleri tarafından motive edilmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Gür (2003) 6., 7. ve 8. sınıflarla yaptığı araştırmasında ödev stillerinin her öğrenci için farklılaştığını ortaya koymuştur.

Araştırmada öğrenme stilleri ile ödev stilleri, algılanan ödev başarı ve tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, Öğrenme stilleri ses alt boyutu ile ödev stilleri yer alt boyutu arasında, sıcaklık alt boyutu ile düzen alt boyutu arasında, oturma tercihi ve motivasyon ile yer alt boyutu arasında, sorumluluk alt boyutu ile öğretmen kaynaklı motivasyon, düzen ve yer alt boyutları ve algılanmış başarı puanı arasında, yetişkinle öğrenme alt boyutu ile atıştırma alt boyutu arasında, biçimsellik alt boyutu ile içsel motivasyon, öğretmen kaynaklı motivasyon alt boyutları ve algılanmış başarı puanı arasında, sabırlılık alt boyutu ile algılanmış başarı puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Öğrenme stillerinin ses, ışık, sıcaklık, yiyecek tercihi, oturma tercihi, motivasyon ve hareketlilik alt boyutları ile ödev stillerinin içsel, aile kaynaklı ve öğretmen kaynaklı motivasyon ve algılanmış ödev başarıları arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir. Öğrenme stilleri ile ödev stillerinin diğer alt boyutlarında negatif yönde bir ilişki gözlenmiştir. Buna göre sesli ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin ödevlerini belirli bir yerde yapmayı tercih ettikleri, ılık ya da serin ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin ödevlerini belirli bir düzene göre yapmayı tercih ettikleri, uzanarak ya da rahat bir şekilde oturmayı tercih eden öğrencilerin ödevlerini belirli bir yerde yapmayı tercih ettikleri, yüksek motivasyon puanına sahip öğrencilerin ödevlerini belirli bir yerde yapmayı tercih ettikleri ve ödevle ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Sorumluluk sahibi olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından motive edilmeyi, ödevlerini belirli bir düzene göre yapmayı ve belirli bir yerde ödev yapmayı tercih ettikleri ve daha çok orta başarı puanına ve ödevle ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Yetişkinle öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin ödev yaparken bir şeyler atıştırmayı tercih ettikleri, öğrenme sırasında açıklamaya ihtiyaç duymayan öğrencilerin kendileri ve aileleri tarafından motive edilmeyi tercih ettikleri ve algılanan ödev başarı düzeylerinin orta derecede olduğu söylenebilir. Öğrenme sırasında sabırlı ve kararlı olan öğrencilerin algılanan ödev başarı düzeylerinin orta olduğu söylenebilir. Perkins ve Milgram (1996), 5. ve 6. sınıflardan 93 öğrenci ve 33 veli ile yaptıkları araştırmada öğrenme stilleri ile ödev stillerinin birkaç alt boyutunda pozitif bir ilişki bulunmasına rağmen, bu iki kavramın birbirinden farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular okul içi ve okul dışı öğrenmede öğrencilerin benzer tercihleri olduğu ancak, bu iki stilin birbirinden farklı kavramlar olduğunu desteklemektedir. Hong ve diğerleri (1995) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stillerini karşılaştırdıkları araştırmalarında 21 öğrenme/ödev stilleri alt boyutundan 12'sinde anlamlı bir ilişki, 3'ünde de düşük düzeyde bir ilişki olduğu ancak, diğer alt boyutlarda herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okulda ve evde öğrenme sırasında benzer tercihlerinin olduğu ancak, 6 alt boyuta anlamlı bir ilişki bulunmaması ve diğer alt boyuttaki ilişkilerin düşük düzeyde anlamlı çıkmasının ödev stilleri kavramının öğrenme stilleri kavramından farklı olduğunu desteklediğini belirtmişlerdir.

Hong ve diğerleri (1995) ve Perkins ve Milgram (1996) okul içi öğrenme stilleri ile ödev stillerini teorik ve deneysel olarak birbirinden ayırmışlardır. Okul içi ile okul dışı öğrenme tercihlerini belirlemek için farklı ölçekler kullanmışlardır. Araştırma sonunda öğrenme stilleri ile ödev stillerinin bir biriyle ilişkili olduğu ancak, deneysel olarak bu iki stilin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmacılar öğrenme stilleri ile ödev stillerinin aynı özellikleri taşıdığı konusunda yanılığa düşmektedir. Çünkü bu iki stil deneysel olarak birbirinden ayrılmaktadır (Hong ve diğerleri, 1995; Perkins ve Milgram, 1996). Bu araştırmada öğrenme stillerinin bazı alt boyutları ile ödev stillerinin 6 alt boyutu arasında pozitif bir ilişki, 5 alt boyutu arasında herhangi bir ilişki bulunmamakla birlikte diğer alt boyutları arasında da negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar Hong ve diğerleri (1995) ile Perkins ve Milgram (1996)'ın okul içi öğrenme kadar okul dışı öğrenmenin de önemli olduğu ancak, okul içi öğrenme stilleri ile ödev stillerinin birbirinden farklı iki stil olduğu bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenme stilleri ile ödev stillerinin birbirinden bağımsız olmadığı ancak, aralarında birebir bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stiline işitsel öğrenme stili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sınıf içi eğitim uygulamalarında ve ders araç-gereçlerinde işitsel öğelere ve etkinliklere daha fazla yer verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim ortamı görsel, işitsel ve dokunsal etkinlikleri ve öğeleri kapsayacak şekilde düzenlenebilir..

Bu araştırmada ödev stilleri ile ödevle ilişkin tutum arasında olumlu tutuma sahip öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu ödevlere ilişkin tutum puanlarının öğretmenin verdiği ödevin öğrencilerin ödev stiline uygunluğuna göre değiştiğini göstermektedir. Buna göre öğretmenler, ödevleri ödev stilleri doğrultusunda düzenleyerek öğrencilerin ödevle ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirler.

Bu araştırmada öğrenme stilleri ile ödev stillerinin bazı alt boyutlarında pozitif, bazı alt boyutlarında negatif ilişkiler bulunmakla birlikte bazı alt boyutlarında da herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenler ve veliler, okul içi ile okul dışı öğrenmenin birbirinden farklı iki süreç olduğu, ödev sürecini öğrenme stillerinden çok ödev tercihleri doğrultusunda düzenlemeleri gerektiği konusunda bilgilendirilebilirler.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve ödev stillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırmadır. Ülkemizde bu araştırma dışında öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenme stilleri ve ödev stilleri arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalara daha fazla yer verilip elde edilen sonuçlar tartışılabilir.

Bu araştırmada 5. sınıf öğrencilerinde öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyetler arasındaki bu farklılığın ilerleyen gelişim dönemlerinde de varlığını sürdürüp sürdürmediği incelenebilir.

Bu araştırmada ödev stilleri ile ödevle ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ödevlere ilişkin tutumlarını etkileyen diğer faktörler (ev ödevine ayrılan süre, ödev türleri,) incelenebilir.

KAYNAKÇA

- BENGİÇ, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİR, R. (2011). Lise türlerine göre öğrencilerin öğrenme stilleri ve sağ sol beyin profillerinin incelenmesi. *III.Ulusal Öğretmenim Sempozyumu*,
- DUNN, R. & Dunn, K. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership*, s. 55-62
- GÜR, H. (2003). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. <http://www.e-okul.biz/51304-ev-odevi-yapma-stillerinin-akademik-basariya-etkisi.html>. adresinden 18 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- GÜVEN, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- HİZMETÇİ, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HONG, E. & Milgram, R., M. (2000), Homework: Motivation and learning preference. *Westport, CT: Bergin Garvey*.
- HONG, E., Milgram, R.M., & Perkins, P.G. (1995). Homework style and homework behavior of Korean and American children. *Journal of Research and Development in Education*, 28, s. 197-207.
- HONG, E., Milgram, R. & Rowell, L. (2004), Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory Into Practice*, 43 (3), s. 197-204.
- HONG, E. & Lee, K. (2000). Chinese Parents' awareness of their children's homework style and homework behaviour and its effect on achievement. *Educational Research*, s. 133-145
- İFLAZOĞLU, A. ve Hong, E. (2011). Homework motivation and preferences of Turkish students. *Research Papers in Education*, s. 1-21,
- PERKINS, P.G., & Milgram, R.M. (1996). Parent involvement in homework: A double-edged sword. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6, s. 195-203
- ŞİMŞEK, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TABANLIOĞLU, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate eap students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- UGUR, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- UTANIR, S.(2008). *İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri tercihleri ile matematik dersindeki akademik başarı ve derse yönelik tutumları* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.