



KUZGUN, Yıldız ve DERYAKULU, Deniz
Eğitimde Bireysel Farklılıklar
Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı,
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006, 346 s.
ISBN 975-591-610-5
Ece Zehir Topkaya¹-Handan Çelik²

Öğrenme sürecinde farklılık yaratan pek çok değişken mevcuttur. Öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerileri, izlenilen müfredat, kullanılan materyaller bunların bazıları olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerin en önemlilerinden bir tanesi, belki de en önemlisi öğrenenin sürece yaptığı katkıdır. Bu noktada, öğrenenin kim olduğu, ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stilleri, motivasyonu, öğrenirken kullandığı stratejiler, kişilik özellikleri gibi pek çok parametre öğrenenler arasındaki akademik başarı farklılıklarını doğuran temel etkenlerdir ve öğrenme sürecini en yakından planlayıp, düzenleyen ve öğrenme çıktılarına kontrol eden öğretmenlerin bu güçlü bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve onları öğrencinin öğrenme potansiyelini geliştirecek şekilde öğrenen lehinde kullanabilmeleri bağlamında büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* kitabı, öğrenme-öğretme süreçlerinde bilinmesi gereken öğrenen-kaynaklı farklılıklara ışık tutan bir kitap olma özelliği taşımaktadır.

İlk baskısı 2004 yılında okuyucusuyla buluşan *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (2. Baskı) kitabı farklı yazarlar tarafından ele alınan 11 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm bir giriş bölümü niteliğinde olup “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları” başlığını taşımaktadır. Diğer 10 bölüm ise ‘Zekâ ve Yetenekler, İlgiler, Öğrenme Biçimi, Önbilgi, Öğrenmede Güdülenme, İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı, Denetim Odağı, Epistemolojik İnançlar, Öz Yeterlik İnançları ve Cinsiyet’ gibi bireysel farklılık alanlarını kapsamlı biçimde ele almaktadır.

“*Eğitimde Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları*” adını taşıyan birinci bölüm, tüm bireylerin birbirlerinden farklı oldukları ve bunların dikkat çeken ilk boyutunun fiziksel farklılıklar olduğuna değinmektedir. Bunun nedeni olarak ise, bireye anne ve babadan aktarılan genlere, dolayısıyla genetik yapıya (Kalıtım) dikkat çekilmektedir. Ancak “Çevre” faktörüne bağlı olarak zekâ ve yetenekler gibi bazı genetik özelliklerin, bireyin yaşadığı deneyimler ve aldığı eğitim ile paralel olarak zaman içerisinde gelişip farklılaşabileceği açıklanmaktadır. Yazarlar bu görüşlerini desteklemek amacıyla ise Platon’un tasarladığı “Devlet” modelini örnek vermekte ve bu modelde de vurgulanıldığı gibi, bireylerin doğuştan farklı olduklarını ve bu farkların eğitim sırasında gözlem yoluyla ayırt edilebilip, bireylerin toplumda niteliklerine göre görevler almaları gerektiğini dile getirmektedirler (bkz. Uysal, 2005). Bu durumu ise Osmanlı Devletinde uygulanan “Devşirme” sistemini örnek göstererek somutlaştırmaktadırlar. Bireyler arasındaki farklılıklara bağlı olarak eğitim politikalarının belirlenmesinde ise bireysel farklılıklar dikkate alınarak bireylerde ortak davranışların geliştirilmesine ve uygulama sürecinde ise eğitimcilerle ciddi görevler düştüğüne işaret etmektedirler. Bu bölümde bireysel farklılıkların yanı

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD. E-posta: ecetopkaya@yahoo.com

² Trakya Üniversitesi, Rektörlük Yabancı Diller Bölümü. E-posta: c.hndn@hotmail.com

sıra, “Eğitim, Öğretim, Öğrenme” gibi kavramlara ve bunların, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar ve tercihler dâhilinde şekillendiğine değinilmiştir. Ayrıca, öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarlanması ve uygulanmasında dikkate alınması gereken bireysel farklılıklar ise ‘Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal, Fizyolojik’ olarak sınıflandırılmıştır. Son olarak ise, öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine dayanılarak öğretmenlerin kullanabilecekleri bazı düzenlemelere yer verilmiş ve birinci bölüm sonlandırılmıştır.

“**Zekâ ve Yetenekler**” adlı ikinci bölümde zekâ kavramına giriş niteliği taşıyan ‘Deneyimcilik/Görgücülük, Rasyonalizm’ gibi felsefi akımlara ve psikologların zekâyı anlamak için bugüne kadar araştırmalar yaparak yanıt bulmayı amaçladıkları sorulara yer verilmiştir. Zekâyı anlama süreci olarak geçirilen bu süreçte zekâyı “Tek faktörlü (bkz. s. 15–19) ve Çok faktörlü (bkz. s. 19–27) bir yapı” olarak açıklayan kuramcılarının görüşleri sunulmuştur. Zekânın yapısının nasıl olduğuna dair farklı açıklamalar ve kuramlardan da bahsedilmektedir. Ayrıca zekâ ve yetenek kavramları ve yetenek kavramlarının üstünlükleri açıklanmış ve bu iki yetinin ölçülmesinde izlenen yöntemler, zekâ / yetenek ve başarı arasındaki ilişki, zekânın / yeteneklerin gelişimini etkileyen etmenler, sosyo-ekonomik düzey ile zekâ / yetenekler arasındaki ilişki ele alınmış ve bazı araştırma bulguları da okuyucuya aktarılmıştır. Bu bulgular kapsamında “Davranışçı” ekolün davranış geliştirme bakış açısına yer verilmiştir. Bunların yanı sıra, sosyo-ekonomik düzey ile zekâ / yetenekler arasındaki ilişki açıklanırken çevrede bulunan uyarıcıların çeşitliliğinden ve ebeveyn mesleği, gelir düzeyi, kardeş sayısı ile çocuğun zekâ düzeyi arasındaki ilişkiden söz edilmektedir. Devamında farklı kültürlere sahip bireylerin farklı zekâ / yetenek düzeylerine sahip oldukları bu konuda yapılan araştırma bulgularıyla desteklenerek okuyucuya sunulmaktadır (Bkz. s. 41–44). Cinsiyet faktörünün zekâ / yetenekler üzerindeki etkisi ise “Her iki cins arasında biri diğerinden daha üstündür” gibi bir sonuca varılamayacağı, ancak beceri sergilemede farklılaşmalar bulunduğu şeklinde açıklanmıştır (Bkz. s. 46). Ayrıca zekâ / yeteneklerin gelişimi üzerinde bakımevi ya da koruyucu aileler tarafından yetiştirilen çocukların zekâ gelişimlerinin anne / baba tarafından yetiştirilenlerinkine oranla gerileme gösterdiği açıklanmaktadır. Zekâyı etkileyen biyolojik etmenler bakımından ise en önemli faktör olan kalıtım üzerinde durulmuş ve çeşitli araştırma bulgularına yer verilmiştir (s. 48–51). Zekâ ve yetenek kavramlarına çeşitli boyutlarıyla okuyucuya aktaran kitabın ikinci bölümü, bu iki yetinin ölçülmesinde kullanılan standart ölçme araçlarını, zekâ bölümlerine göre bireylerin sınıflandırılması ve öğrenci yeteneklerini tanımadada ve geliştirmede öğretmene düşen görevleri aktararak sona erdirilmiştir.

“**İlgiler**” konusuna ayrılan üçüncü bölümde, ilgi kavramının tanımına, gelişim süreci, düzeyleri, oluşumuna ve çeşitli araştırmacıların görüşlerine yer verilmiştir (s. 73–76). İlgi alanları Holland (1973) tarafından geliştirilen, bireylerin ilgi alanlarına göre sınıflandırabileceği kategoriler ve kategorize etmede kullanılabilecek ölçme araçları da (Holland, 1979) bu bölüm içerisinde yer alan diğer bir konudur (s. 77–78). Ayrıca öğretim programlarının bireyselleştirilebilmesinde öğretmene, ilgi alanlarının farkında olabilmeleri bakımından da öğrenciye yarar sağlayacak olan, ilgileri tanıma yollarının da ele alındığı görülmektedir (Bkz. S. 80, 81). Bunların yanı sıra, İlgi ve okul başarısı, İlgi ve cinsiyet, İlgilerin kaynağı, İlgilerde kararlılık gibi alt bölümler de üçüncü bölüm içerisinde ele alınan diğer

konuları oluşturmaktadır. Bunları takiben İlgilerin ölçülmesinde kullanılan envanterlere ayrıntılı olarak yer verilmiş ve bölüm eğitim sisteminde öğrencilerin ilgilerini tanıma ve geliştirme açısından program geliştirme uzmanlarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul danışmanlarına sunulan tavsiyelerle sonlandırılmıştır.

Bireyler ortak bir çevreyi paylaşırken, olgu ve olayları içselleştirerek yaşantılar haline dönüştürürken farklı yöntemler izlerler. Bireylerin öğrenmeye yaklaşımlarını belirleyen tercihler olan bu yöntemler kaçınılmaz bir şekilde öğrenme sürecinin niteliğini etkiler. Öğrenme Biçimi olarak da ifade edilen bu tercihler kitabın dördüncü bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır. Kavramın tanımlanmasından hareketle, gelişimine yer verilmiştir. Öğrenene öğrenme stilleri dikkate alarak öğretim hizmeti sunulduğunda, bilişsel, duyuşsal, fiziksel, psikolojik anlamda daha eğlenceli bir öğretim faaliyetinin gerçekleşeceğinin vurgusu yapılarak öğrenme biçimlerinden bahsedilmiştir. Bunları takiben öğrenme biçiminin kavramsal yapısıyla ilişkili olarak öğrenme biçimi ve öğrenme stratejileri arasındaki farklar da ele alınmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen sınıflamalar da (Bkz. s. 101–111) öğrenme stilleri konusunun okuyucuya aktarılan diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bunların dışında, öğrenme biçimi konusunda yapılan çok sayıda araştırma, ‘akademik başarı, öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme materyallerinin yapısı, öğretim stratejileri ve öteki bireysel farklılıklarla ilişkiler’ gibi başlıklar altında toplanarak okuyucuya sunulmaktadır. Diğer bölümlerde olduğu gibi kitabın bu bölümünde de kullanılabilir ölçme araçlarına yer verilmekte, (bkz. s. 123–127) ve bölüm öğrenme biçimleri konusunda sağlam bir anlayış geliştirme ve bu anlayışı uygulamalarına yansıtılabilmeleri amacıyla eğitimcilere sunulan önerilerle sonlanmaktadır.

Öğrenme-Öğretme süreci içerisinde dikkate alınması gereken temel bireysel farklılıklardan bir diğeri olan **“Önbilgi”** konusuna ayrılan beşinci bölümde yazar, yeni öğretilecek konuya dayanak olması amacıyla önbilginin kazanılmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca kavramın bilişsel boyutun ötesinde, yeni konuya ilişkin tutumların, deneyimlerin ve bilgilerin oluşturduğu karmaşık yapısına değinmekte, türünün ve miktarının da bireyler arasında farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Öğrenme sürecinde önbilginin rolünü, önbilgide kavramsal farklılıkları ve yansımalarını ise tüm detaylarıyla okuyucuya sunmaktadır. Devamında, önbilginin öğrenme sürecindeki fonksiyonunu netleştirmek amacıyla eğitimcilere düşen görevleri aydınlatılmak açısından, önbilgiye ilişkin kuramlara ayrıntılı biçimde yer verilmiştir (bkz. s. 147–153). Konuya ilişkin yapılan araştırmaların bulguları ise ‘Önbilgideki farklılıklar, Önbilgi düzeyinin ölçülmesi, Önbilgiyi harekete geçirme, Önbilgiye duyarlı eğitsel yaklaşımlar, Teknolojik ortamlarda önbilgi’ gibi alt başlıklar altında gruplandırılarak aktarılmaktadır. Bunları takiben sonuç bölümünde, öğretmen ve öğrencilere yönelik öğrenme için önbilgi konusunda yapılması gereken çalışmalara ilişkin öneriler okuyucuya sunulmaktadır.

Güdü bir etkinliğin başlamasını sağlayan, onun yönü, şiddeti ve devamı üzerinde etkili olan, belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelten ve o süreci devam ettiren motifler (Wittrock, 1986; Schunk 1990, Aktaran: Kelecioğlu, 1992) olarak tanımlanabilmektedir. “Güdü” kavramının öğrenmedeki etkinliği nedeniyle **“Öğrenmede Güdülenme”** konusuna ayrılan altıncı bölümde yazar, alanda önde

gelen kuramcılardan olan Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisini ayrıntılı biçimde ele almakta, ebeveynler, sosyal çevre, kültür gibi güdülenme üzerinde etkisi olan faktörlere, güdülenme kuramlarına ve güdülenmenin kaynaklarına değinmektedir. Temelde önemli bir çıkış noktası olan ve öğreneni güdülemeye yönelik uygulanabilecek güdüleme yolları, öğrenenin güdülenme düzeyini artırıcı ve geliştirici öğretmen davranışları ve bireyin psikolojik özelliklerinin güdülenme üzerindeki etkileri ele alınmıştır (bkz. s. 175). Güdülenme ve performans arasındaki ilişkiyi somutlaştırmak amacıyla Keller'in (1987b, s. 180) Makro Modelinden yararlanılmıştır. Öğretim tasarımı ve güdülenme arasındaki ilişki ve Keller'in Güdülenme Modeli, Modelin öğeleri ve her bir öge içerisinde yer alan stratejilere de ayrıntılarıyla yer verilmiştir. Son olarak ise güdülenme tür ve düzeylerini belirlemede kullanılacak ölçme araçlarına değinilmektedir.

Kitabın "**İçedönük ve Dışadönük Kişilik Yapısı**" adını taşıyan yedinci bölümünde, kişilik fiziksel özelliklerde de olduğu gibi farklılıklara sahip bir örgütlenme olarak tanımlanmaktadır. Kişilik tipinin bireyin davranış modelleri üzerinde etkili olan bir yapı olmakla birlikte içsel ve dışsal faktörlerden etkilenecek içedönük ya da dışadönük bir boyut kazanan davranış örüntüsü haline geldiğine değinilmektedir. Temel olarak içedönük ve dışadönük kişilik yapıları için farklı araştırmacıların (bkz. 202–204) betimlemelerine yer verilmiş ve her iki kişilik yapısının da olumlu ve olumsuz özelliklere sahip olduğu vurgulanmıştır. İçedönük kişilik yapısı yazar tarafından bu konuda çalışma yapan araştırmacıların bulgularına değinilerek iki boyutuyla ele alınmış, buna ek olarak bireylerin tamamen içe ya da dışa dönük olamayacaklarına, ancak bu iki kişilik boyutunu değişik oranlarda bünyelerinde taşıdıklarına değinilmektedir. Ayrıca, bu iki tür kişilik boyutunu incelemede önde gelen iki araştırmacının (Jung, 1964 ve Eysenck, 1965) kuramlarına da ayrıntılarıyla yer verilmektedir (s. 207–213). Bu iki kişilik yapısının oluşmasında etkili olan biyolojik ve çevre temelli bireysel farklılıklar da bölüm içerisinde ele alınan kişilik yapısı konusunun diğer boyutunu oluşturmaktadır. Kişilik Tipleri ve Öğrenme, İçedönük ve Dışadönük bireylerin karşılaştırılmasına dönük araştırmalar, içe ya da dışadönüklüğün belirlenmesinde kullanılacak ölçme araçları gibi konulara da değinilmekte ve diğer bölümler de olduğu gibi bu bölüm de sunulan önerilerle bitirilmektedir.

Kişilik yapısı konusunu takiben ele alınan ve kişinin yaşadığı deneyimlerin sonuçlarını kendi kontrollünde olmasına ya da olmamasına göre algılaması (Hunter, 2002) şeklinde açıklanabilecek olan "**Denetim Odağı**" konusu ele alınan diğer bir bireysel farklılık alanını oluşturmaktadır. Bireyin olayların kontrolünü (başarı ya da başarısızlık) kendinde arayıp içselleştirmesi olan 'İçsel Denetim Odaklılık' ya da dışsal koşullarla ilişkilendirmesi olan 'Dışsal Denetim Odaklılık' (White, 1999) kavramlarına istinaden kişilik yapısına değinilmekte, öğrenen olarak içsel ve dışsal denetimlileri ele almakla birlikte denetim odağının öğrenme ve öğretim üzerine olan etkisi de incelenmektedir. Öğretmenin Denetim Odağı ve öğrencilerin denetim odağı arasında ilişki olup olmadığı da bu bağlamda ele alınmaktadır. Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de kullanılacak ölçme araçlarına ve önerilere yer verilmektedir.

"**Epistemolojik İnançlar**", bireyin doğru kabul ettiği konular, olaylar ve bilişsel şemalarla ilgili durumlar olarak tanımlanabilen 'İnanç' (Krows, 1999,

Aktaran: Izgar ve Dilmaç, 2008) ve insan bilgisinin doğası, sınırlılıkları, sistemi ve doğruluğu olan ‘Epistemoloji’ (Hofer, 2002, Aktaran: Izgar ve Dilmaç, 2008) sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Genel anlamıyla ise “Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları”dır (Deryakulu, 2004, Aktaran: Izgar ve Dilmaç, 2008: 439). Bu konuya ayrılan dokuzuncu bölümde ise genel olarak inançların ne olduğu ve işlevlerine değinilmiş, epistemolojik gelişim modelleri ele alınmış ve Schommer’in dört boyutlu modeline dayalı olarak epistemolojik inançların yapısı okuyucuya aktarılmıştır (s. 268–9). Kavramın tanımında da belirtildiği gibi bireylerin öznel inançları olarak tanımlanabilecek olan epistemolojik inançların oluşumunu etkileyen etmenler de konunun diğer bir boyutunu oluşturmaktadır. Bölüm içerisinde epistemolojik inançların öğrenme ve öğretim sürecindeki etkilerini inceleyen ve akademik başarı, okula yönelik tutum, öğretim stratejileri gibi konulara ilişkin araştırmalara da yer verilmektedir. Bunlara ek olarak epistemolojik inançların geliştirilmesi ve bilişsel yetenek düzeyi, sözel yetenek düzeyi, önbilgi, güdülenme, tartışmacılık eğilimleri gibi bireysel farklılıklarla ilişkisi olup olmadığına da değinilmektedir. Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölüm içerisinde de epistemolojik inançları belirlemede kullanılabilecek ölçme araçlarına yer verilmiş ve öneriler ve sonuç bölümleriyle kitabın bu bölümü sonlandırılmıştır.

Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilebilecek olan “**Öz-yeterlik inancı**”, (Bandura, 1994i Aktaran: Yılmaz ve diğerleri, 2004) konusuna ayrılan bu bölümde, öz yeterlik inançlarının kaynaklarına değinilmektedir. Bununla birlikte Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde dayandığı temeller, bilişsel, duyuşsal, güdülenme ve seçim süreçleri üzerine olan etkileri ele alınmaktadır. Ayrıca bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlanabilecek olan ‘Öz yeterlik’ ve kişinin özü ile ilgili algılarının bütünleştirilmesi, sistemlendirilmesi ve adlandırılması olan ‘Öz kavramı’ (Bayramkaya ve diğerleri, 2005) arasındaki farklılıklara değinilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan akademik başarı ve öğrenim görülen alan ve meslek seçimleri üzerinde öz yeterliliğin etkileri, öğretmenlerin öz yeterlik inançları bölüm içerisinde ele alınan diğer konuları oluşturmakta ve bölüm öz yeterliliklerin belirlenmesinde kullanılabilecek olan ölçme ve araçları ve öneriler ve sonuçlar ile son bulmaktadır.

Son olarak ele alınan ve bir diğer bireysel farklılık alanı ise “**Cinsiyet**” konusudur. Bu bölümde cinsiyete bağlı kimlik kazanımı, ‘Psikanalitik kuram, Sosyal öğrenme kuramı, Bilişsel gelişim kuramı, Cinsiyet Şema kuramı’ gibi toplumsal cinsiyet gelişim kuramlarına, toplumsal cinsiyet üzerindeki kültürel etkiler kapsamında; anne-baba çocuk ilişkisi, okul çevresi, sınıfta cinsiyet ayrımcılığı, kültürel temelli cinsiyet rolü kalıp yargıları, biyolojik etkiler gibi konulara ayrıntılarıyla değinilmektedir. Bununla birlikte, iki cinsiyet arasındaki davranış farklılıkları ise cinsiyet ve motor gelişim, zihinsel yetenekler, matematik, sözel beceriler, bilimsel çalışmalarda güdülenme, bilgisayar, öğretim yöntemleri / sınıf içi davranışlar bakımından incelenmekte ve öneriler bölümü ile kitabın son bölümü son bulmaktadır.

Sonuç olarak “**Eğitimde Bireysel Farklılıklar**”, bireysel farklılıklar bağlamında en can alıcı konulara işaret eden, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücülerini konusu edilen bireysel farklılıklara daha duyarlı hale getiren oldukça açıklayıcı bir kaynaktır. Bunlarla birlikte, kitabın vurgulamaya çalıştığı temel düşünce ise eğitim öğretimin tek tip birey üzerinden değil kitap içerisinde ayrıntılarıyla ele alınmış konu başlıklarının da vurguladığı gibi gösterecekleri davranış farklılıkları dikkate alınarak, bireysel bağlamda farklılık göstermesi olağan olan hedef kitleye uygun eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Böylelikle, kitap eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan kişilerin bireysel farklılıklardaki bu can alıcı noktalara farkındalıklarını sağlamakla birlikte bu farklılıklara hizmet edecek faaliyetlerin yürütülmesini de teşvik edici bir rol üstlenmektedir. Bu sebeplerden dolayı, bu kaynak hem deneyimli hem de meslek yaşantılarının başında olan öğretmenlerin zaman ayırıp okumaları gereken değerli bir kaynaktır.

KAYNAKÇA

- Bayramkaya, E., Toros, E. ve Özge, C. (2005). Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon, öz kavram, sigara alışkanlığı arasındaki ilişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15(4), 165–173.
- Hunter, D. R. (2002). Development of an Aviation Safety Locus of Control Scale. *Aviation, Space and Environmental Medicine*, 00 (0).
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437–47.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 175–181.
- Rautopuro, J. & Vaisanen, P. (2003). “I did it my way...”. The impact of learning styles and strategies on students’ success in quantitative research methods in educational sciences. EDUCATION-LINE. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17–20 September 2003. Available at <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003164.htm>
- Uysal, E. (2005). Devlet-Eflatun (Platon). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27, 443-457.
- Yazıcılar, Ö. ve Güven, B. (2009). The Effects of Learning Style Activities on Academic Achievement, Attitudes and Recall Level. *Elementary Education Online*, 8 (1), 9–23.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın aydınlığında eğitim dergisi*, 5 (58).