

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)

An Analysis of the Learning Styles and Strategies of the Students in Faculty of Education in Relation to Various Variables (Mersin University Sample)

Kerim ÜNAL*, Gülnihal DİLBAZ ALKAN**, Fatma Betül ÖZDEMİR***, Özler ÇAKIR****

Özet: Dış çevreden gelen uyarıların algılamada belirleyici faktör, bireylerin sahip olduğu kişisel özelliklerdir. Kişisel özelliklerin farklı olması, öğrenmede tercih edilen yolların da farklı olmasına neden olmaktadır. Kişisel özelliklerden biri olan “öğrenme stilleri” ve kişisel özelliklere bağlı olarak tercih edilen “öğrenme stratejileri” bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, yapılan bu araştırmada, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (MÜEF) birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri araştırılmıştır. Ayrıca, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri”, öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla, Güven ve Özdemir tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan MÜEF öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğrenme stili ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, sınıf değişkeni ile manidar bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, Araştırmaya katılan MÜEF öğrencileri, öğrenme stratejilerinden en fazla anlamlandırma stratejilerini tercih ettikleri görülmüştür. Öğrenme stratejileri ile cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Son olarak, Öğrencilerin öğrenme stilleri ile tercih ettikleri öğrenme stratejileri arasında da manidar bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, öğretmen adayları, eğitim fakültesi

Abstract: The determinative factor to perceive the stimuli from the external environment is the person's individual characteristics. Having different personal characteristics causes the ways preferred in learning to be different. “Learning styles”, one of the personal characteristics, and “learning strategies” chosen in relation to personal characteristics are the main focus of this study. Accordingly, learning styles and strategies of the first- and fourth-year students in the faculty of education, Mersin University were investigated. Whether there was a significant difference in the learning styles and strategies of the students taking part in the research in terms of gender, the department and the class they study at and the relationship between the learning styles and strategies of the students were analyzed. To identify the learning styles of the students, “Learning Styles Inventory” developed by Kolb and to identify the learning strategies of the students, “Learning Strategies Identification Scale” developed by Güven and Özdemir were employed. The findings of the research showed that most of the students in the research are

* YL Öğrn., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, e-posta: kerimunal73@gmail.com

** YL Öğrn., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, e-posta: rosena84@hotmail.com

*** YL Öğrn., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, e-posta: f.b.ozdemir_3@hotmail.com

**** Doç. Dr. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, e-posta: ozlercakir@gmail.com

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

assimilators. While there is no significant relationship between the learning styles of the students and gender and department variables, it was found that there is a significant relationship between the learning styles of the students and the grades they study at. Besides, it was seen that the students preferred interpretation strategies the most and there is a significant difference between the learning strategies preferred by the students and gender, department and grade variables. Lastly, it was also found that there is a significant difference between the learning styles of the students and the learning strategies preferred by them.

Key Words: learning styles, learning strategies, pre-service teachers, faculty of education

GİRİŞ

Eğitim alanında yaşanan gelişmeler, geçmişte uzun süre kabul görmüş olan, bilgilerin olduğu gibi aktarılmasına dayalı eğitim uygulamalarının güncelliğini yitirmesine neden olmuş; bilgiye ulaşma, öğrenmeyi öğrenme, öğrenilenleri gerekli durumlarda kullanabilme becerileri ile donanmış bireylere olan gereksinimi artırmıştır. Eğitim programları, öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlar çerçevesinde yenilenmeye başlamıştır (Uyangör ve Dikkartın, 2009). Öğrenenlerin merkeze alındığı bu anlayışlarla birlikte, öğrenenin bireysel özellikleri araştırmalarda ilgi odağı haline gelmiştir (Cesur, 2008).

Bireylerin ilgileri, ihtiyaçları, tutumları, yetenekleri, becerileri, deneyimleri ve kişisel özellikleri öğrenme ortamında etkili olan değişkenlerden bazılarıdır. Eğitimde niteliği yükseltmek, başarıyı artırmak için öğrenme sürecine dâhil olan ve bu süreci etkileyen tüm değişkenlerin bilinmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli önlemlerin alınması, yani öğrencilerin tüm özellikleriyle tanınması gerekmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı takdirde, eğitimden tüm öğrencilerin eşit şekilde faydalandığı söylenemez (Oral, 2003). Öğretmenler açısından bakıldığında ise, sınıf içi ortamlarda bireysel farklılıklardan doğan öğrenme eşitsizliğine çözüm bulmak oldukça güçtür (Demir, 2008). Öğretmenlerin öğretme ortamlarında tek bir stratejiyi kullanması, öğrencilerin farklılıkları göz önüne alındığında, öğrenme açısından yetersiz kalmaktadır (Alşan, 2009). Çünkü her öğrenci ön yaşantıları, zihinsel kapasitesi, güçlü ve zayıf yönleri ile öğrenme ortamına gelmektedir. İnsanlar bilgiyi alma, özümseme ve işleme sürecinde birbirlerinden farklı yollar tercih etmektedirler (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009) ve bu yolların hiçbiri diğerinden daha üstün değildir (Aşkın, 2006; Berings ve Poell, 2002). Bazı öğrenciler sözel yöntemlerle, bazıları da kendilerini şekil ve görsellerle daha rahat ifade etmektedir. Bazıları öğrenme ortamında yaparak yaşayarak, bazıları dinleyerek, bazıları etkileşimli, bazıları da bireysel çalışmalar yoluyla öğrenmektedir. Tüm bunlar öğrenme sürecindeki bireysel farklılıklara (Can, 2011) ve bu farklılıklardan biri olan öğrenme stillerine araştırmacıları yönlendirmiştir.

Öğrenme stilleri kavramı ilk kez kullanan Dunn, öğrenme stillerini aynı öğrenme ve öğretme ortamlarında öğrenenleri diğerlerinden daha aktif ya da pasif kılan, parmak izi gibi bireye özgü biyolojik ve gelişimsel özellikler şeklinde ifade etmiştir (Dunn, Beaudry, ve Klavas, 1989). Kolb (1984) 'a göre, öğrenme stilleri bilgiyi alma ve işlemeye etki eden kişisel tercihlerdir. Felder (1996) öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecinde kullandığı bireysel yaklaşımlar olarak tanımlamaktadır. Genel olarak tanımlandığında ise, öğrenme stilleri bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlenen yollardır (Karakış, 2006).

Eğitimde başarı, ön yaşantı ve zihinsel yapılar ile bağlantılı olduğu kadar öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygunluğu ile de yakından ilişkilidir (Altun, Bağ ve Paliç, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine hitap eden öğretim tekniklerini kullanması, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi (Aşkın, 2006; Felder, 1996; Oral, 2003) ve bilgilerin kalıcı olması bakımından oldukça önemlidir (Özer, 2002). Çünkü öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek, nasıl bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiği konusunda öğretmenlere fikir verir (Babadoğan, 2000). Nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin bu konuda bilinçli ve yetkin olması gerekmektedir. Bu faydaların yanı sıra öğrenme stillerini bilmek, öğrenenlerin zihinsel işlemleri hakkında ipuçları vermesi

açısından, öğrenme süreçlerini tasarlama ve program geliştirme süreçlerinde de oldukça önemlidir (Güven ve Kürüm, 2006).

Kendi öğrenme stiline farkında olan öğrenci ise, öğrenme sürecinde bu bilinç doğrultusunda hareket eder, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş olur. Öğrenmeyi öğrenen bir öğrenci başarıya ulaşmada daha işlevsel adımlar atarak, kendine güvenli bir şekilde ilerler (Güven, 2004). Böylece öğrenme daha kolay, daha hızlı ve anlamlı gerçekleşir (Erdem, 2004; Güven ve Kürüm, 2006). Öğrenme stiline farkında olan bir birey karşılaştığı problemleri etkin bir şekilde çözer (Aşkın, 2006).

Alanyazındaki birçok araştırmada (Ateş ve Altun, 2008; Çaycı ve Ünal, 2007; Kaf Hasırcı, 2006; Kılıç 2002; Oral, 2003; Özbek, 2006; Sutliff ve Baldwin, 2001; Ültanır, Ültanır ve Temel, 2012), öğrenme stillerini dikkate alarak öğrenme tasarımları hazırlamanın eğitimdeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır. Öğrenme stiline uygun bir öğrenme yaşantısı geçiren öğrencilerin başarıları artmaktadır (Gencel, 2006; Güven, 2004; Uyangör ve Dikkartın, 2009). Bunun yanı sıra, farklı stile sahip olanlara hoşgörülü davranma ve öğretim için olumlu duygular geliştirme gibi boyutlarda da artış yaşanmaktadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Dikkartın 2006; Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Bireylerin öğrenme stillerini incelemek ve değerlendirmek amacıyla birçok model geliştirilmiştir (Alşan, 2009). Bunlardan bir tanesi de alan yazında önemli bir yer tutan Kolb'un öğrenme stili modelidir.

Kolb'un Öğrenme Stili Modeli, onun yaşantısal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Kolb, 1984; Riding ve Rayner, 2005; Kaf Hasırcı, 2006). Öğrenmeyi, bir döngü (Kandemir ve Tezel, 2010) olarak kabul eden yaşantısal öğrenme kuramına göre, öğrenme süreci yaşantılar yoluyla bilgilerin kavranmasını ve dönüştürülmesini içermektedir (Riding ve Rayner, 2005). Zamana ve öğrenme boyutuna göre biri diğerine göre baskın olabilese de, bir öğrenme yaşantısında bu döngüden birçok kez geçilmektedir (Oral, 2003; Güven, 2004; Kaf Hasırcı, 2006). Bireylerin baskın olarak bu döngünün neresinde olduğunu belirlemek için ise Kolb (1985) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmaktadır. Bu envanter bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri açısından da önem taşımaktadır (Oral, 2003).

Kolb'un Öğrenme Stili Modeli somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem olmak üzere dört öğrenme boyutunu içermektedir. Bu dört öğrenme boyutunun bileşenleri öğrenme stillerini belirlemektedir (Kolb, 1985; Riding ve Rayner, 2005; Kaf Hasırcı, 2006; Demirci, 2009). Alınan birleştirilmiş puanlar somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya, aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme kadar bireylerin öğrenme boyutlarındaki farklı tercihleri, baskın öğrenme stillerini belirlemektedir (Kolb, 1985; Kaf Hasırcı, 2006).

Bu dört temel öğrenme boyutlarından soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutları "Ayrıştıran", somut yaşantı ile yansıtıcı gözlem öğrenme boyutları "Değiştiren", yansıtıcı gözlem ile soyut kavramsallaştırma boyutları "Özümseyen" ve somut yaşantı ve aktif yaşantı boyutları "Yerleştiren" öğrenme stillerini oluşturmaktadır (Kolb, 1985; Riding ve Rayner, 2005; Oral, 2003).

Öğrenme sürecinde öğrenme stilleri gibi başarıya etki eden önemli bireysel farklılıklardan bir diğeri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri kavramı, bilişsel öğrenme kuramlarından biri olan bilgiyi işleme kuramı ile eğitim alanına kazandırılmıştır (Oral, 2003). Son yıllardaki dikkat çeken araştırma konuları arasında yer alan öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve kişilikle yakından ilişkilidir. Bireylerin yaşantılarını şekillendiren ve yaşantılar tarafından şekillenen kişilik, bilgi edinme, bilgiyi işleme ve bilgiyi kullanma süreçlerinde bir filtre görevi görmektedir (Willing, 1988'den akt. Dinçer, 2007). Öğrenme esnasında gerçekleşen bilişsel süreçlerin farkında olma ve öğrenmeyi yönlendirme anlamına gelen biliş bilgisi, öğrenene neyi, nasıl öğreneceği konusunda farkındalık kazandırmakla birlikte, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilme imkânı sağlar (Oral, 2003). Öğrenme stratejileri uyarınları algılama, bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe transfer etme ve bilgileri uzun süreli bellekte işleme süreçlerini kapsamaktadır (Numanoğlu ve Şen, 2007).

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Öğrenme stratejilerini, Tay ve Yangın (2008; s. 74) “*Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koymasındır.*” şeklinde tanımlamışlardır.

Öğrenme stratejileri araştırmacılar (Gagné ve Driscoll, 1988; Pintrich, 1999; Senemoğlu, 2003) tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Sınıflamalar arasında en yaygın olanı Weinstein ve Mayer’in (1986) 5 kategorili (Yineleme Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler) sınıflamasıdır.

Öğrenenlerin öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi kendi öğrenme stillerinin farkında olmalarına bağlıdır (Arsal ve Özen, 2007). Çünkü kendi öğrenme stiline farkında olan öğrenci öğrenmek için neye ihtiyacı olduğunu, öğrenmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilir. Kendi öğrenme stiline uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilen öğrenci öğrenmeyi de öğrenmiş olur. Bu durumda, öğrenmeyi öğrenme sürecinin öğrenme stil ve stratejileri ile yakından ilişkili olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Güven, 2004). Öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini bilmesi, öğrenme güçlüklerini yenme ve bağımsız öğrenme becerilerini desteklemesi açısından da önemlidir (Özer, 2002; Senemoğlu, 2003; Arsal ve Özen, 2007). Ülkemizde yapılan birçok çalışma (Özer, 2002; Senemoğlu, 2003; Erdem, 2004; Güven, 2004; Aşkın, 2006; Bayındır, 2006; Arsal ve Özen, 2007; Tay ve Yangın, 2008; Dikbaş, 2008; Şeker ve Yılmaz, 2011; Okur, Bahar, Akgün, ve Bekdemir, 2011) öğrenme stiline hizmet eden öğrenme stratejisi kullanıldığında başarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrenmeyi öğretecek olan öğretmen adaylarının kendi stil ve stratejilerinin farkında olmaları, öğrencilerinin stil ve stratejilerini belirlemelerinde ve öğrenme öğretme sürecini bu belirlemelere yönelik olarak düzenlemelerinde onlara yardımcı olacaktır ve öğretim hizmetini etkili kılacaktır. Bunun sonucunda ise, başarılı bir öğrenme süreci gerçekleşecektir.

Bu nedenlerle, öğretmen adaylarının öğrenme stil ve stratejilerinin belirlenmesi öğretmen niteliklerini geliştirme süreci bakımından önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda (Kaf Hasırcı ve Bulut, 2007; Tüysüz ve Tatar, 2008; Can, 2011; Yenice ve Saracaloğlu, 2009; Kahyaoğlu, 2011; Demir, 2008; Çaycı ve Ünal, 2007), çoğunlukla sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çalışmaya dâhil edildiği, öğrenme stillerinin, öğretme stilleri üzerine ya da belirli bir derste başarıya etkisini incelediği görülmüştür.

Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme stil ve stratejilerine yönelik çalışmalarda çoğunlukla tek bir bölüm üzerinde çalışıldığı gözlenebilir. Yukarıda değinilen nedenlerden dolayı, bu araştırmanın amacı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde (MÜEF) okuyan öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini belirlemek ve öğrenme stil ve stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Kendi öğrenme stilleri hakkında öğrencileri bilgilendirmek, stilleri farklı değişkenler açısından incelemek bu alanda yapılan çalışmalara katkı getirmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın Mersin Üniversitesi öğretim elemanlarına ve bu alanda çalışma yapacak olanlara ışık tutması beklenmektedir.

Belirlenen önem ve gerekçeler doğrultusunda, eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının öğrenme stil ve stratejilerinin belirlenerek, bu değişkenlerin cinsiyete, sınıfa ve bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşp, farklılaşmadığının belirlenmesi, bu araştırmanın temel amacıdır.

Araştırma Problemleri ve Alt Problemler

Araştırmanın temel amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırma Problemleri ve Alt Problemler:

1. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

- a. Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Öğrencilerin öğrenme stilleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğrencilerin öğrenme stilleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri nasıl bir dağılım göstermektedir?
 - a. Öğrencilerin öğrenme stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Öğrencilerin öğrenme stratejileri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğrencilerin öğrenme stratejileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 3. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya koymayı ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin sahip oldukları öğrenme stiline göre bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tekil tarama modelinden (Karasar, 2006, s. 79-81) yararlanılmıştır. Buna göre, çalışmada çalışma grubunu oluşturan MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve kullandıkları öğrenme stratejileri de “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile betimlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen öğretim stil ve stratejileri cinsiyet, sınıf ve öğrencilerin okudukları bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında MÜEF’de öğrenimine devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çalışmaya dahil edilmesiyle dört yıllık öğretmenlik eğitimi programı başlangıcında ve sonunda öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Uygulama sırasında sınıfta olmayan öğrenciler hariç, bütün öğrenciler veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Toplam 598 öğrenciye ulaşılmıştır ancak 45 öğrenci veri toplama araçlarını eksik ya da yanlış doldurdukları için çalışmaya dâhil edilmemiştir. 543 öğrenciden elde edilen veriler analiz için hazırlandıktan sonra, verilerde uç değer analizi yapılmış ve 21 öğrencinin verisi de uç değer oldukları için çalışmadan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 522 öğrencinin – 1. sınıf (87 erkek, 188 kadın); 4.sınıf (82 erkek, 165 kadın) – verileri çalışmaya dâhil edilmiş ve analizi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgiler formu, öğrenme stilleri envanteri ve öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu

Çalışma grubundaki öğrencileri tanımak amacıyla hazırlanan kişisel bilgiler formunda cinsiyet, mezun olunan lise, öğrenim görülen bölüm, öğrenim türü ve sınıf bilgilerini içeren toplam 5 soru bulunmaktadır.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Öğrenme Stilleri Envanteri (LSI)

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan kişilere uygulanmış ve ölçeğin alt boyutları olan somut yaşantı için .58, yansıtıcı gözlem için .70, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .77 ve aktif-yansıtıcı için ise .76 olarak bulunan 12 maddelik “Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır.

Ayrıca, alan yazın incelendiğinde, Türkçeye uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında, Denizoğlu (2008), 902 fen bilgisi öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada somut yaşantı için .76, yansıtıcı gözlem için .71, soyut kavramsallaştırma için .72, aktif yaşantı için .77, soyut-somut için .77 ve aktif-yansıtıcı için ise .80, Kahyaoğlu (2011), 325 sınıf ve fen bilgisi öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada somut yaşantı için .66, yansıtıcı gözlem için .75, soyut kavramsallaştırma için .80, aktif yaşantı için .69, soyut-somut için .49 ve aktif-yansıtıcı için ise .42, Zengin ve Alşahan (2011), 91 sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, somut yaşantı için .54, yansıtıcı gözlem için .64, soyut kavramsallaştırma için .69, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .78 ve aktif-yansıtıcı için ise .83, Özen (2011), sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada ise somut yaşantı için .69, yansıtıcı gözlem için .76, soyut kavramsallaştırma için .74, aktif yaşantı için .70, soyut-somut için .73 ve aktif-yansıtıcı için ise .75 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada, güvenilirlik katsayıları, somut yaşantı için .69, yansıtıcı gözlem için .77, soyut kavramsallaştırma için .77, aktif yaşantı için .72, soyut-somut için .72 ve aktif-yansıtıcı için ise .77 olarak bulunmuştur.

Her maddede öğrenme tercihini belirten dörder tane ifade bulunmaktadır. Öğrencilerden, maddelerde verilen ifadeleri kendilerine en uygun olandan en az uygun olana doğru “4, 3, 2, 1” şeklinde sıralamaları beklenmektedir. Envanterde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey söz konusu değildir (Kolb, 1985). Burada amaç, her öğrenciye ait baskın öğrenme stilini belirlemektir.

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Özdemir ve Güven (Güven, 2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 1’i olumsuz, 38’i olumlu olmak üzere toplam 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 6 tanesi yineleme stratejileri, 11 tanesi anlamlandırma stratejileri, 7 tanesi örgütlenme stratejileri, 9 tanesi anlamayı izleme stratejileri ve 6 tanesi duyuşsal stratejiler ile ilgili olup, ölçek içerisinde karışık şekilde bulunmaktadır.

Yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, Güven (2004) ölçeğin bütünüünün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını .90 olarak hesaplamıştır. Ayrıca ölçeğin yineleme stratejileri alt ölçeği .61 güvenilirlik katsayısına, anlamlandırma stratejileri alt ölçeği .74 güvenilirlik katsayısına, örgütlenme stratejileri alt ölçeği .64 güvenilirlik katsayısına, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği .73 güvenilirlik katsayısına ve duyuşsal stratejiler alt ölçeği ise .64 güvenilirlik katsayısına sahip olduğunu bulmuştur (Güven, 2004).

Bu çalışmada ise ölçeğin bütünüünün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yineleme stratejileri alt ölçeği .50 güvenilirlik katsayısına, anlamlandırma stratejileri alt ölçeği .71 güvenilirlik katsayısına, örgütlenme stratejileri alt ölçeği .78 güvenilirlik katsayısına, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeği .65 güvenilirlik katsayısına ve duyuşsal stratejiler alt ölçeği ise .49 güvenilirlik katsayısına sahip olduğunu bulmuştur.

Veri Analizi

Öğrenme Stilleri Envanteri ölçeğinden alınan sonuçlar kategorik veri olarak, öğrenme stratejileri ölçeğinden alınan veriler ise sürekli veri olarak değerlendirilmiştir. Öğrenme stratejileri ölçeğinin olumsuz olan bir maddesinde ters puanlama yapılmıştır. Araştırmanın

birinci alt problemi ve bu probleme bağlı diğer alt problemler için frekans ve yüzde hesaplamalarının yanı sıra X^2 hesaplaması yapılmıştır. İkinci alt problem için yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Bu alt probleme bağlı olan diğer alt problemler için ise sırasıyla ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve ilişkisiz örneklem t-testi hesaplamaları yapılmıştır. Üçüncü alt problem için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk problemi ile MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin nasıl bir dağılım gösterdiği, cinsiyete, bölümlere ve sınıfa göre manidar bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

İlk olarak, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla Tablo 1 hazırlanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

| | STİL | | | | Toplam |
|---|-------------|------------|-----------|-------------|--------|
| | Ayrıştırıcı | Değiştiren | Özümseyen | Yerleştiren | |
| N | 130 | 88 | 235 | 69 | 522 |
| % | 24.9 | 16.9 | 45 | 13.2 | 100 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, MÜEF öğrencilerinin öğrenme stilleri çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin baskın öğrenme stilleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (% 45) özümseyen öğrenme stilinde sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 24.9'u düşünerek-yaparak öğrenen "ayrıştırıcı" boyutunda, % 16.9'u hissederek-izleyerek öğrenen "değiştiren" boyutunda, % 45'i izleyerek-düşünerek öğrenen "özümseyen" boyutunda ve % 13.2'si hissederek-yaparak öğrenen "yerleştiren" boyutunda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci probleminin birinci alt problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bununla ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

| CİNSİYET | STİL | | | | TOPLAM |
|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|
| | Ayrıştırıcı | Değiştiren | Özümseyen | Yerleştiren | |
| Erkek | 49 | 30 | 70 | 20 | 169 (%32.4) |
| Kadın | 81 | 58 | 165 | 49 | 353 (%67.6) |
| TOPLAM | 130 | 88 | 235 | 69 | 522 |
| $X^2=2.878$ | df = 3 | p=.411 >.05 | | | |

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Kolb'un öğrenme stillerinden "ayrıştırıcı" öğrenme stiline sahip öğrencilerin 49'u erkek iken, 81'inin kadın olduğu görülmektedir. "Değiştiren" öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında 30 kişinin erkek, 58 kişinin ise kadın olduğu görülmektedir. "Özümseyen" öğrenme stiline sahip öğrencilerin 70'ini erkekler, 165'ini kadınlar oluştururken, "yerleştiren" öğrenme stiline sahip öğrencilerin 20'sini erkekler, 49'unu ise kadınlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=2.878$; $p>.05$).

Araştırmanın birinci probleminin ikinci alt problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmış ve analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Tablo 3. *Öğrenme Stillerinin Bölümlere Göre Dağılımı*

| BÖLÜM | STİL | | | | TOPLAM |
|----------------|--------------|----------------|--------------|-------------|--------|
| | Ayrıştırıcı | Değiştiren | Özümseyen | Yerleştiren | |
| Türkçe | 14 | 16 | 41 | 18 | 89 |
| Sınıf | 18 | 18 | 30 | 15 | 81 |
| PDR | 19 | 9 | 44 | 8 | 80 |
| Okul Öncesi | 17 | 17 | 28 | 12 | 74 |
| Matematik | 22 | 7 | 31 | 5 | 65 |
| İngilizce | 14 | 10 | 27 | 5 | 56 |
| Fen Bilgisi | 26 | 11 | 34 | 6 | 77 |
| TOPLAM | 130 (%24.90) | 88 (%16.85) | 235 (%45.01) | 69 (%13.21) | 522 |
| $X^2 = 28.440$ | df = 18 | p = .056 > .05 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %45.01'inin özümseyen, %24.90'nun ayrıştırıcı, %16.85'inin değiştiren ve %13.21'nin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, bütün bölümlerde okuyan öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir. Ancak, bu sonuçlar, öğrencilerin stillerinin okudukları bölümlere göre istatistiki olarak manidar bir farkın olmadığını ($X^2=28.440$; $p>.05$) ortaya koymaktadır.

Araştırmanın birinci probleminin üçüncü alt problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmış ve öğrenme stillerinin sınıflara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Sınıfa Göre Dağılımı*

| SINIF | STİL | | | | TOPLAM |
|---------------|-------------|----------------|-----------|-------------|--------|
| | Ayrıştırıcı | Değiştiren | Özümseyen | Yerleştiren | |
| 1. Sınıf | 57 | 46 | 140 | 32 | 275 |
| 4. Sınıf | 73 | 42 | 95 | 37 | 247 |
| TOPLAM | 130 | 88 | 235 | 69 | 522 |
| $X^2 = 9.656$ | df = 3 | p = .022 < .05 | | | |

Tablo 4'e göre, ayrıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleri araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı iken, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri 1. sınıflar lehinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıflara göre değişim gösterdiği ve öğrenme stilleri ile sınıf arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, 1. Sınıf öğrencilerinin çoğunluğu bilgiyi düşünerek ve izleyerek edinirken, üniversite eğitimleri sürecinin sonunda yani 4. sınıfa geldiklerinde artık sadece izleyerek değil aynı zamanda gördüklerini yaparak bilgiyi edindiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin nasıl bir dağılım gösterdiği ve cinsiyete, bölümlere ve sınıfa göre manidar bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

İlk olarak, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği' kullanılmış ve elde edilen puan ortalamaları ve puan dağılımlarının standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenme Stratejileri Dağılımı

| ÖĞRENME STRATEJİLERİ | ORT. | S.S. |
|------------------------------|-------|------|
| Yineleme Stratejileri | 22.95 | 3.50 |
| Anlamlandırma Stratejileri | 41.88 | 5.90 |
| Örgütlenme Stratejileri | 24.40 | 4.88 |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | 34.84 | 4.74 |
| Duyuşsal Stratejiler | 23.60 | 3.43 |

Tablo 5'e göre, MÜEF öğrencilerinin öğrenme stratejileri farklı oranlarda dağılım göstermektedir. Öğrencilere ait puan ortalamalarının 22.95'inin yineleme, 41.88'inin anlamlandırma, 24.40'ının örgütlenme, 34.84'ünün anlamayı izleme ve 23.60'ının duyuşsal stratejiler alt ölçeğinde toplandığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin en fazla anlamlandırma stratejilerini kullandığını, en az ise yineleme stratejilerini kullandığını ortaya koymaktadır. Anlamlandırma stratejilerini sırasıyla anlamayı izleme, örgütlenme, duyuşsal ve en az ortalamayla yineleme stratejileri izlemektedir.

Araştırmanın ikinci probleminin birinci alt problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmış ve öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasındaki farka bakıldığında, kadın öğrenciler lehinde manidar bir farkın olduğu söylenebilir ($p < .05$). Tablo 6'da kadınların alt ölçeklerin tümünde erkeklere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öğrenme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

| ÖĞRENME STRATEJİLERİ | CİNSİYET | N | \bar{X} | S.S. | t | s.d | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-----|------|------------------------------|-------|-----|-------|------|--------|-----|------|-------|-----|-------|------|------------------------------|-------|-----|-------|------|--------|-----|------|-------|-----|-------|------|------------------------------|-------|-----|-------|------|--------|-----|------|-------|-----|-------|------|----------------------|-------|-----|-------|------|--------|-----|------|
| Yineleme Stratejileri | Erkek | 169 | 21.71 | 3.46 | -5.774 | 520 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 353 | 23.55 | 3.36 | | | | Anlamlandırma Stratejileri | Erkek | 169 | 39.76 | 6.14 | -5.857 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 42.89 | 5.50 | Örgütlenme Stratejileri | Erkek | 169 | 23.26 | 4.75 | -3.725 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 24.94 | 4.85 | Anlamayı İzleme Stratejileri | Erkek | 169 | 33.73 | 4.87 | -3.743 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 35.37 | 4.58 | Duyuşsal Stratejiler | Erkek | 169 | 22.55 | 3.24 | -4.955 | 520 | .000 |
| Anlamlandırma Stratejileri | Erkek | 169 | 39.76 | 6.14 | -5.857 | 520 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 353 | 42.89 | 5.50 | | | | Örgütlenme Stratejileri | Erkek | 169 | 23.26 | 4.75 | -3.725 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 24.94 | 4.85 | Anlamayı İzleme Stratejileri | Erkek | 169 | 33.73 | 4.87 | -3.743 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 35.37 | 4.58 | Duyuşsal Stratejiler | Erkek | 169 | 22.55 | 3.24 | -4.955 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 24.10 | 3.41 | | | | | | | | |
| Örgütlenme Stratejileri | Erkek | 169 | 23.26 | 4.75 | -3.725 | 520 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 353 | 24.94 | 4.85 | | | | Anlamayı İzleme Stratejileri | Erkek | 169 | 33.73 | 4.87 | -3.743 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 35.37 | 4.58 | Duyuşsal Stratejiler | Erkek | 169 | 22.55 | 3.24 | -4.955 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 24.10 | 3.41 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | Erkek | 169 | 33.73 | 4.87 | -3.743 | 520 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 353 | 35.37 | 4.58 | | | | Duyuşsal Stratejiler | Erkek | 169 | 22.55 | 3.24 | -4.955 | 520 | .000 | Kadın | 353 | 24.10 | 3.41 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Duyuşsal Stratejiler | Erkek | 169 | 22.55 | 3.24 | -4.955 | 520 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kadın | 353 | 24.10 | 3.41 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Araştırmanın ikinci probleminin ikinci alt problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yineleme stratejilerinin bölüm bazında kullanım ortalamalarına bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünün ortalaması 23.12 ve standart sapması 4.01, Sınıf Öğretmenliği bölümü ortalaması 22.56 ve standart sapması 3.54, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) bölümü ortalaması 23.36 ve standart sapması 3.31, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.36 ve standart sapması 3.58, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ortalaması 22.80 ve standart sapması 3.30, İngilizce Öğretmenliği bölümü ortalaması 22.32 ve standart sapması 3.30 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ortalaması 22.96 ve standart sapması 3.25 olarak bulunmuştur. Yineleme stratejilerinin kullanımında bölümler arası (Tablo 7) anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($F = .873$; $p > .05$).

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Tablo 7. *Yineleme Stratejilerinin Bölümlere Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|------|------|--------------------|
| Gruplararası | 64.42 | 6 | 10.737 | .873 | .514 | |
| Grupiçi | 6332.65 | 515 | 12.296 | | | |
| Toplam | 6397.07 | 521 | | | | |

Anlamlandırma stratejilerinin bölüm bazında kullanım ortalamalarına bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünün ortalaması 42.25 ve standart sapması 6.42, Sınıf Öğretmenliği bölümü ortalaması 41.76 ve standart sapması 6,07, RPD bölümü ortalaması 41,75 ve standart sapması 5.87, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ortalaması 42.02 ve standart sapması 6.04, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ortalaması 41.24 ve standart sapması 5.27, İngilizce Öğretmenliği bölümü ortalaması 41.91 ve standart sapması 5.21 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ortalaması 42.09 ve standart sapması 6.12 olarak bulunmuştur. Anlamlandırma stratejilerinin kullanımında bölümler arası bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 8) ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (F=.220; p>.05).

Tablo 8. *Anlamlandırma Stratejilerinin Bölümlere Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|------|------|--------------------|
| Gruplararası | 46,34 | 6 | 7.725 | .220 | .970 | |
| Grupiçi | 18099,52 | 515 | 35.145 | | | |
| Toplam | 18145,87 | 521 | | | | |

Örgütlenme stratejilerinin bölüm bazında kullanım ortalamalarına bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünün ortalaması 24.86 ve standart sapması 4.29, Sınıf Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.65 ve standart sapması 4,41, RPD bölümü ortalaması 24.96 ve standart sapması 4.64, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.63 ve standart sapması 5.39, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ortalaması 25.72 ve standart sapması 4.98, İngilizce Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.16 ve standart sapması 5.02 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ortalaması 24.59 ve standart sapması 5.23 olarak bulunmuştur. Örgütlenme stratejilerinin kullanımında bölümler arası bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 9) ise Matematik Öğretmenliği ile Okul Öncesi, Sınıf ve İngilizce Öğretmenlikleri arasında ve İngilizce Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği ve RPD Bölümü arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (F=2.387; p<.05).

Tablo 9. *Örgütlenme Stratejilerinin Bölümlere Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|-------|------|-------------------------|
| Gruplararası | 335.690 | 6 | 55.948 | 2.387 | .028 | Mat.–Okul Ö. |
| Grupiçi | 12071.82 | 515 | 23.440 | | | Mat.–Sınıf Mat.–İng. |
| Toplam | 12407.51 | 521 | | | | İng.–Türkçe İng.–RPD |

Anlamayı izleme stratejilerinin bölüm bazında kullanım ortalamalarına bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünün ortalaması 35.41 ve standart sapması 4.68, Sınıf Öğretmenliği bölümü ortalaması 34.55 ve standart sapması 4.70, RPD bölümü ortalaması 35.02 ve standart

sapması 4.65, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ortalaması 34.81 ve standart sapması 4.81, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ortalaması 34.55 ve standart sapması 4.87, İngilizce Öğretmenliği bölümü ortalaması 34.41 ve standart sapması 4.66 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ortalaması 34.92 ve standart sapması 4.91 olarak bulunmuştur. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanımında bölümler arası anlamlı bir farkın (Tablo 10) olmadığı görülmüştür ($F=.405$; $p>.05$).

Tablo 10. *Anlamayı İzleme Stratejilerinin Bölümlere Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|------|------|--------------------|
| Gruplararası | 54.977 | 6 | 9.163 | .405 | .876 | |
| Grupiçi | 11662.06 | 515 | 22.645 | | | |
| Toplam | 11717.04 | 521 | | | | |

Duyuşsal stratejilerin bölüm bazında kullanım ortalamalarına bakıldığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünün ortalaması 23.32 ve standart sapması 3.80, Sınıf Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.28 ve standart sapması 3.50, RPD bölümü ortalaması 23.72 ve standart sapması 2.88, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.48 ve standart sapması 3.44, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ortalaması 24.38 ve standart sapması 3.01, İngilizce Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.71 ve standart sapması 3.30 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ortalaması 23.50 ve standart sapması 3.84 olarak bulunmuştur. Tablo 11'e bakıldığında, Duyuşsal stratejilerin kullanımında bölümler arası anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($F=.823$; $p>.05$).

Tablo 11. *Anlamayı İzleme Stratejilerinin Bölümlere Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|------|------|--------------------|
| Gruplararası | 58.398 | 6 | 9.733 | .823 | .552 | |
| Grupiçi | 6088.51 | 515 | 11.822 | | | |
| Toplam | 6146.91 | 521 | | | | |

Kısaca, öğrenme stratejilerinin bölümlere göre kullanım dağılımına bakıldığında, bütün bölümlerin ortalamalarının her bir öğrenme stratejisi içinde birbirine yakın olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda, bütün bölümler tarafından en fazla hangi öğrenme stratejisinin kullanıldığına bakıldığında, birinci sırada 41.88 aritmetik ortalamayla anlamlandırma stratejilerinin, onu takiben de sırasıyla anlamayı izleme stratejileri (34.84), örgütlenme stratejileri (24.40), duyuşsal stratejiler (23.60) ve yineleme stratejilerinin (22.95) tercih edildiği söylenebilir.

Öğrenme stratejilerinin bölümlere göre dağılımları arasındaki farklara bakıldığında, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilerin dağılımında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenirken, örgütlenme stratejilerinin kullanımında İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümü ile Okul Öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği arasında ve İngilizce öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve RPD arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci probleminin üçüncü alt problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmış ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Tablo 12. *Öğrenme Stratejilerinin Sınıflara Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Öğrenme Stratejileri | Sınıf | N | \bar{X} | S.S. | t | s.d | p |
|------------------------------|---------|-----|-----------|------|--------|-----|------|
| Yineleme Stratejileri | 1.Sınıf | 275 | 23.65 | 3.53 | 4.871 | 520 | .000 |
| | 4.Sınıf | 247 | 22.18 | 3.31 | | | |
| Anlamlandırma Stratejileri | 1.Sınıf | 275 | 42.19 | 6.02 | 1.280 | 520 | .201 |
| | 4.Sınıf | 247 | 41.53 | 5.75 | | | |
| Örgütlenme Stratejileri | 1.Sınıf | 275 | 23.91 | 4.95 | -2.430 | 520 | .015 |
| | 4.Sınıf | 247 | 24.94 | 4.74 | | | |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | 1.Sınıf | 275 | 34.79 | 4.84 | -.284 | 520 | .776 |
| | 4.Sınıf | 247 | 34.91 | 4.63 | | | |
| Duyuşsal Stratejiler | 1.Sınıf | 275 | 23.80 | 3.40 | 1.432 | 520 | .153 |
| | 4.Sınıf | 247 | 23.37 | 3.46 | | | |

Tablo 12'e göre, yineleme stratejileri 1. sınıf lehinde anlamlı farklılık gösterirken, örgütlenme stratejileri 4. sınıf lehinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Diğer öğrenme stratejilerinde sınıfa göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmanın üçüncü problemiyle, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin sahip oldukları öğrenme stiline göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Yineleme stratejilerini kullanan Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 22.76 ve standart sapması 3.27, Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 22.23 ve standart sapması 3.75, Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 23.43 ve standart sapması 3.31 ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 22.60 ve standart sapması 4.01 olarak bulunmuştur. Yineleme stratejilerinin kullanımında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 13) ise Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adayları ile Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanmalarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($F=3.110$; $p<.05$).

Tablo 13. *Yineleme Stratejilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|-------|------|------------------------|
| Gruplararası | 113.18 | 3 | 37.729 | 3.110 | .026 | Değiştiren - Özümseyen |
| Grupiçi | 6283.88 | 518 | 12.131 | | | |
| Toplam | 6397.07 | 521 | | | | |

Anlamlandırma stratejilerini kullanan Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 42.42 ve standart sapması 5.62, Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 40.05 ve standart sapması 6.17, Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 42.24 ve standart sapması 5.85 ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 41.95 ve standart sapması 5.88 olarak bulunmuştur. Anlamlandırma stratejilerinin kullanımında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 14) ise Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adayları ile Özümseyen ve Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanmalarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($F=3.523$; $p<.05$).

Tablo 14. *Anlamlandırma Stratejilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|-------|------|--------------------------|
| Gruplararası | 362.87 | 3 | 120.957 | 3.523 | .015 | Değiştiren - Ayrıştırıcı |
| Grupiçi | 17783.00 | 518 | 34.330 | | | Değiştiren - Özümseyen |
| Toplam | 18145.87 | 521 | | | | |

Örgütlenme stratejilerini kullanan Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 25.20 ve standart sapması 4.79, Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 22.95 ve standart sapması 4.71, Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 24.52 ve standart sapması 4.93 ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 24.31 ve standart sapması 4.74 olarak bulunmuştur. Örgütlenme stratejilerinin kullanımında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 15) ise Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adayları ile Özümseyen ve Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanmalarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (F=3.880; p<.05).

Tablo 15. *Örgütlenme Stratejilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|-------|------|--------------------------|
| Gruplararası | 272.70 | 3 | 90.900 | 3.880 | .009 | Değiştiren - Ayrıştırıcı |
| Grupiçi | 12134.81 | 518 | 23.426 | | | Değiştiren - Özümseyen |
| Toplam | 12407.51 | 521 | | | | |

Anlamayı izleme stratejilerini kullanan Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 35.60 ve standart sapması 4.41, Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 33.84 ve standart sapması 4.77, Özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 34.82 ve standart sapması 4.78 ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 34.76 ve standart sapması 4.98 olarak bulunmuştur. Anlamayı izleme stratejilerinin kullanımında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre (Tablo 16) anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (F=2.463; p>.05).

Tablo 16. *Anlamayı İzleme Stratejilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|-------|------|--------------------|
| Gruplararası | 164.79 | 3 | 54.933 | 2.463 | .062 | |
| Grupiçi | 11552.24 | 518 | 22.302 | | | |
| Toplam | 11717.04 | 521 | | | | |

Duyuşsal stratejilerini kullanan Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 23.96 ve standart sapması 3.55, Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 22.26 ve standart sapması 3.47, Özümseyen öğrenme stiline sahip

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

öğretmen adaylarının ortalaması 24.03 ve standart sapması 3.20 ve Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalaması 23.15 ve standart sapması 3.48 olarak bulunmuştur. Duyuşsal stratejilerin kullanımında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine göre bir farkın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 17) ise Değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adayları ile Özümseyen ve Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının bu stratejileri kullanmalarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($F=6.805$; $p<.05$).

Tablo 17. *Duyuşsal Stratejilerinin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımları Arasındaki Farklar*

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | s.d. | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark (LSD) |
|-----------------|-----------------|------|--------------|-------|------|-------------------------|
| Gruplararası | 233.07 | 3 | 77.691 | 6.805 | .000 | Değiştiren - Ayrıştıran |
| Grupiçi | 5913.84 | 518 | 11.417 | | | Değiştiren - Özümseyen |
| Toplam | 6146.91 | 521 | | | | |

Öğrenme stratejilerinin, öğrenme stillerine göre kullanım dağılımına bakıldığında, bütün öğrenme stilleri ortalamalarının her bir öğrenme stratejisi içinde birbirine yakın olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda, farklı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler tarafından en fazla hangi öğrenme stratejisinin kullanıldığına bakıldığında, birinci sırada 41.88 aritmetik ortalamayla anlamlandırma stratejilerinin, onu takiben de sırasıyla anlamayı izleme stratejileri (34.84), örgütlenme stratejileri (24.40), duyuşsal stratejiler (23.60) ve yineleme stratejilerinin (22.95) tercih edildiği söylenebilir.

Öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre dağılımları arasındaki farklılıklara bakıldığında, anlamayı izleme stratejileri hariç, diğer stratejileri kullanmaları .05 düzeyinde önemli farklılık göstermesine rağmen, sadece örgütlenme stratejileri ve duyuşsal stratejilerin .01 düzeyinde öğrencilerin stiline göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, yineleme stratejilerini tercih eden değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında ve anlamlandırma stratejilerini tercih eden değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler ile ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunurken, örgütlenme ve duyuşsal stratejileri tercih eden değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler ile ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Her birey öğrenme yaşantısı boyunca, öğrenmeye etki eden öğrenme stillerini kullanır (Felder, 1996; Karakış, 2006). Öğrencilerin öğrenme hızı ve stilini dikkate alan bir öğretim etkili olmaktadır (Oral, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilmesi ve öğrencinin kendini bu yönde geliştirmesine rehberlik etmesi gerekmektedir (Kılıç, 2002). Böylelikle öğrenciler neyi nasıl öğrenecekleri konusunda daha bilinçli olurlar.

Öğrenme üzerinde oldukça etkili olan bir diğer faktör ise öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, kişinin yaşamına yön veren, öğrenmelerini yönlendiren tüm süreçleri kapsaması bakımından oldukça önemlidir. Yukarıda değinilen gerekçelerle bu çalışmada, MÜEF 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılım yüzdelerine baktığımızda, öğrencilerde Kolb'un öğrenme stillerinin tüm alt boyutlarını görmek mümkündür. Öğrencilerin %70'inin soyut kavramsallaştırma ekseninde yani bilgiyi ayrıştıran ve özümseyen öğrenciler olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenme esnasında soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanmak isteyen, "Nedir" sorusuna cevap arayan ve sıralı, mantıklı ve ayrıntılı bir şekilde oluşturulan işitsel, görsel sunumları ve ders anlatımlarını tercih eden (Kolb, 1985; Felder, 1996; Riding ve Rayner, 2005) "özümseyen" ve ikinci olarak da

problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal ve sistematik planlanmasına, detaylara önem veren ve bu detaylarla bütünü anlamaya çalışan, “Nasil” sorusuna cevap arayan, öğrenme etkinliklerinde basamakları adım adım takip etmeye önem veren (Kolb, 1985; Felder, 1996; Riding ve Rayner, 2005) “ayrıştırıcı” öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bulgular Can (2011), Kahyaoğlu (2011), Demir (2008), Gürsoy (2008), Karademir ve Tezel (2010), ve Karakiş (2006) tarafından da bulunmuştur.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmediği, cinsiyetin öğrenme stillerini yordamada belirleyici bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, öğrenme stillerini cinsiyet değişkeni açısından inceleyen bazı çalışmaların (Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Karakiş, 2006; Demir, 2006; Gencel, 2006; Çelenk ve Karakiş, 2007; Numanoğlu ve Şen, 2007; Ateş ve Altun, 2008; Demir, 2008; Çögenli, 2011 ve Can, 2011) sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Perry ve Ball (2004), Güven (2004), Çaycı ve Ünal (2007), Karadeniz-Bayrak ve Altun (2009), Merter (2009) ile Karademir ve Tezel (2010)’in yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin okudukları bölümlere göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında, bütün bölümlerde okuyan öğrencilerin sırasıyla, düşünen, gözlem yapan, soyut kavram ve fikirler üzerinde duran, kavramsal modeller yaratan “özümseyen”, düşünen, yapan, gözlemlerini açıklayacak teorileri geliştiren ve bu geliştirdikleri teorileri problem çözmede ya da karar almada kullanan “ayrıştırıcı”, kendisini ve başkalarını gözlemleyen ve hisleriyle hareket eden, değer ve anlamların farkında olan, ilişkileri anlamlı bir şekilde düzenleyen ve güzel yargılar ortaya koyan ancak bu yargıları eyleme dönüştürmeyen “değiştiren” ve öğrenme ortamlarıyla bütünleşen ve yaparak yaşayarak öğrenen, problemlere duygularına dayalı bir yaklaşım sergileyen, hisseden ve risk alan, yeni deneyimler içinde yer alan, açık fikirli ve değişimlere kolay uyum sağlayan “yerleştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, bütün bölümlerde okuyan öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir. Ancak, bu sonuçlar, öğrencilerin stillerinin okudukları bölümlere göre istatistiki olarak manidar bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yapılmış birçok araştırmayı (Demir, 2008; Bahar ve Sülün, 2011; Okur vd., 2011; Küçükkaragöz, Deniz, Ersoy, ve Karataş, 2008; Kahyaoğlu, 2011; Zengin ve Alşahan, 2011) destekler niteliktedir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin okudukları sınıflara göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında, ayrıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerinde 4. sınıflar lehine, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerinde 1. sınıflar lehine anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenme stillerinin sınıflara göre dağılımına ilişkin olarak sınıfın stillerde fark yarattığını ortaya koyan çalışmalar (Gürsoy, 2008; Karademir ve Tezel, 2010; Can, 2011) olmasına karşın, öğrenme stilleri ile sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirten çalışmalar (Kaf Hasırcı 2006; Arsal ve Özen, 2007; Ateş ve Altun, 2008) da bulunmaktadır.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin dağılımına baktığımızda, puan ortalamalarının en fazla anlamlandırma, en az yineleme stratejilerine ait olduğu görülmektedir. Benzer bulgular Güven (2004) ve Çelenk ve Karakiş (2007) tarafından da bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun “anlamlandırma” stratejilerini tercih ettikleri ve kodlama, soru sorma, açıklama, benzetme, ilişkilendirme, karşılaştırma, gruplama, özetleme gibi öğrenme yollarını seçerek özdenetimli öğrenmeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise, bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği, cinsiyetin öğrenme stratejilerini yordamada belirleyici bir değişken olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan kadın öğrencilerin tüm öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha fazla kullandıkları bulgular arasındadır. Bu bulgu alanyazında bulunan bazı çalışmaların (Güven, 2004; Bekleyen, 2006; Arsal ve Özen, 2007; Cesur, 2008; Efe, Sağır, Ünlü, ve Kaşkaya, 2009; Saban ve Bal, 2010) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmalarda kadınların, hatırlanması beklenen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında etkili olan tekrar stratejilerini (sesli tekrar, zihinsel tekrar, yazarak tekrar vb.), yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirerek anlamlandırmalarını sağlayacak kodlama,

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

soru sorma, açıklama, benzetme, karşılaştırma, gruplama ve özetlemeyi içeren anlamlandırma stratejilerini, kendileri için en iyi stratejiyi seçebildikleri anlamayı izleme stratejilerini, bilgiyi sınıflama ve ana hatlarını oluşturma yoluyla bilgiyi yeniden yapılandırmalarını sağlayan örgütlenme stratejilerini ve dikkati yoğunlaştırma, güdülenme, kendine güveni arttırma, kaygıyla baş edebilme ve olumlu tutum geliştirme gibi duygusal faktörleri kontrol etmeye yarayan duyuşsal stratejileri erkeklere göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okudukları bölümlere göre öğrenme stratejilerinin dağılımına bakıldığında, bütün bölümlerin ortalamalarının her bir öğrenme stratejisi içinde birbirine yakın olduğu göze çarpmaktadır. Ancak, genel ortalamalara bakıldığında birinci sırada anlamlandırma stratejilerinin, onu takiben de sırasıyla anlamayı izleme stratejileri, örgütlenme stratejileri, duyuşsal stratejiler ve yineleme stratejilerinin tercih edildiği söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin bölümlere göre dağılımları arasındaki farklara bakıldığında, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilerin dağılımında anlamlı bir farkın olmadığı, örgütlenme stratejilerinin kullanımında İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümü ile Okul Öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği arasında ve İngilizce öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ve PDR arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Şahin ve Çakar (2011) ise eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri üzerine yapmış oldukları araştırmada, anlamayı izleme stratejilerinde beden eğitimi öğretmenliği ve müzik öğretmenli bölümü arasında, duyuşsal stratejilerin kullanımında ise müzik öğretmenliği ve resim öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu, diğer öğrenme stratejilerinde ise bölümlere göre bir farkın olmadığını bulmuştur.

Öğrencilerin okudukları sınıflara göre öğrenme stratejilerinin dağılımına bakıldığında, yineleme stratejilerinin 1. sınıf lehinde, örgütlenme stratejilerinin ise 4. sınıf lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği; diğer öğrenme stratejilerinin sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hamurcu (2002), Bekleyen (2006) ve Çelikkaya (2012) çalışmalarında öğrenme stratejileri ile öğrenim görülen sınıf arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, üst sınıfların öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını öne sürmektedir. Çelikkaya (2012) bu durumun beceri eksikliğinden ziyade, stratejileri ve stratejileri kullanmayı bilmeme durumundan kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Alanyazında öğrenme stratejileri ile sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulgulayan çalışmalar (Arsal ve Özen, 2007; Efe vd., 2009) da bulunmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, yineleme stratejilerini tercih eden değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında ve anlamlandırma stratejilerini tercih eden değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler ile ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında ve örgütlenme ve duyuşsal stratejileri tercih eden değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler ile ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, Güven (2004)'in stil ve strateji arasında anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğunu bulgulayan çalışmasıyla, Karakış (2006)'ın özümseyen öğrenme stiline sahip olan kişilerin duyuşsal stratejileri daha çok kullandığını ortaya koyan çalışmasıyla, Çelenk ve Karakış (2007) ise yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinin, dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama ve bilişi yönetme stratejilerini "sıklıkla"; yerleştiren, değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri "ara sıra"; özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin duyuşsal stratejileri "sıklıkla" kullandıklarını ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir.

Kuşkusuz öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve stratejilerine yönelik yapılacak başka çalışmalar öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini arttırmak bakımından önem taşımaktadır. Aşağıda bu çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır:

Araştırma için öneriler:

1. Eğitim Fakültelerine kayıt yaptıran öğrencilerin birinci sınıfta sahip oldukları öğrenme stil ve stratejileri ile son sınıfta sahip oldukları öğrenme stil ve stratejileri arasında bir değişimin olup olmadığını ortaya koyacak boylamsal bir çalışma yürütülebilir.

2. Eğitim Fakültesinin bütün bölümlerinde okuyan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dahil edildiği bir araştırma yapılabilir.
3. Öğrencilerin üniversite bölüm tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki ve uyum araştırılabilir.
4. Bölüm bazında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin ardından, öğrencilerin stillerine yönelik bir ders içeriğinin hazırlanıp, uygulamalı bir çalışma sonrasında öğrencilerin başarıları incelenebilir.
5. Öğrenme stil ve stratejileri başka değişkenler (akademik başarı, ailenin eğitim düzeyi, gelir düzeyi vb.) açısından incelenebilir.

Öğretmen yetiştirme programı için öneriler:

1. Öğrenciler öğrenme stil ve stratejileri konusunda bilgilendirilip, bu konuda kendilerini geliştirebilecekleri uygun ortamlar hazırlanabilir.
2. Öğrencilerin farklı öğrenme stil ve stratejilerini geliştirebileceği yaşantılar sağlanabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

- Alşan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3 (1), 117-133.
- Altun, E., Bağ, H. ve Paliç, G. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile tartışma eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Arsal, Z., Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *AiBü, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 151-164.
- Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*. 87, 37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*. 30, 1-16.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 147, 61-63.
- Bahar, H.H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19 (2), 379-386.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi Ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Berings, M., & Poell, R. (2002). *Measuring on-the-job learning styles: a critique of most widely used questionnaires*. European Learning Styles Information Network Conference Proceedings. University of Ghent, Ghent Belgium.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf fen bilgisi dersinde dunn ve dunnöğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*. 8(3), 741-754.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 70-82.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Üniversite ve Toplum*. 7 (3). 06.Mayıs.2013 tarihinde <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=328>: adresinden alınmıştır.
- Çelenk, S. ve Karakiş, Ö. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri "A.İ.B.Ü. Örneği". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 2, 34-52.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

- Çögenli, A. G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, M. K. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 28-37.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1 (4), 129-148.
- Demirci, E. Z. (2009). *Öğrenen İle Öğretenin Öğrenme Stilinin Eşleşmesinin Öğrencilerin Türk Halk Edebiyatı Ders Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dikkartın, F. T. (2006). *Geometri Öğretiminde 4MAT Öğretim Modelinin Öğrenci Başarısı Ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Dinçer, T. (2007). *Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Fizik Öğrenme Stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46, 50-58.
- Efe, N., Sağırılı, M., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 227-238.
- Erdem, A. R. (2004). Öğrenmede etkili yollar: öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*. 4 (1), 1-6.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*. 6 (4), 18-23.
- Gagné R. M. & Driscoll, M. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gencil, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gencil, İ. E. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri III'ü türkçeye uyarlama çalışması. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (2), 120-140.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi / Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Jones, C., Reichard, C. & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2 (1), 15-25.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 67-82.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-145.
- Karadeniz-Bayrak, B. ve Altun, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science teachers in relation to both their grade and gender. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1, 765-770.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillерine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kılıç, E. (2002). *Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kolb, D. A., (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc., NJ.
- Kolb, D. A., (1985). *Learning style inventory: experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Inc., NJ.
- Küçükkaragöz, H., Deniz, H., Ersoy, E. ve Karataş, E. (2009). *İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. The First International Congress of Educational Research May 1 – 3, 2009. Educational Research Association. Çanakkale 18 Mart University.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-dicle-inönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 8 (2), 129-148.
- Okur, M., Bahar, H.H., Akgün, L. ve Bekdemir, M. (2011). Matematik Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaydı ve Akademik Başarı Durumları. *TSA*. 15 (3), 123-134.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme Stili Özelliklerinin Dikkate Alındığı Öğretim Etkinliklerini Uygulamanın Akademik Başarı, Tutumlar ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özen, Y. (2011). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Erzincan Üniversitesi Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*. 24 (2), 1-20.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (1), 17-32.
- Perry, C. & Ball, I. (2004). Teacher subject specialisms and their relationships to learning styles, psychological types and multiple intelligences: implications for course development. *Teacher Development*, 8 (1), 9-28.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal Of Educational Research*, 31, 459-470.
- Riding, R. & Rayner, S. (2005). *Cognitive styles and learning strategies – understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Saban, A. İ. ve Bal, A. P. (2010). Matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 11 (2), 1-19.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sutliff, R.I. & Baldwin, V. (2001). Learning styles: teaching technology subjects can be more effective. *The Journal of Technoludies*. Winter-Spring, 22-27.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdüleme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9 (3), 519-540
- Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19 (1), 251-266.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 73-88.
- Tüysüz, C. ve Tatar, E. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 97-107.
- Uyangör, S. M. ve Dikkartın, F. T. (2009). 4MAT öğretim modelinin öğrencilerin erişimleri ve öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 3 (2), 178-194.
- Ültanır, E., Ültanır, Y.Y. ve Temel, G.Ö. (2012). The examination of university students' learning styles by means of felder-silverman index (Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin felder-silverman envanteri bağlamında incelenmesi). *Education and Science*. 37 (163), 29-42
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*. 4(2), 1-16.
- Weinstein, C. & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5 (32).

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİL ve STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 162-173.
- Zengin, R. ve Alşahan, Ö. L. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (2), 143-153.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Curricula have been renovated within the scope of new approaches putting the learner into the center (Uyangör ve Dikkartın, 2009). Thanks to these new approaches, the learners' personal characteristics have become the focus of the research (Cesur, 2008).

The interests, needs, attitudes, skills, abilities, experiences and characteristics of the learners are some of the variables effective in the learning environment. It is necessary that all the variables in the learning process and affecting this process be known in order to enhance the success and quality in the education and that required precautions be taken to reach the program's goals. Unless the personal differences are taken into the consideration, it is not possible to claim that all the learners benefit from the learning equally (Oral, 2003). Learners prefer different learning ways from one another in the course of acquiring, assimilating and processing the information (Bozkurt and Aydoğdu, 2009). Therefore, every learner has their own learning method and none is prior to the other (Berings and Poell, 2002; Aşkın, 2006). Thus, it is very crucial that the teachers use the teaching techniques suitable to the learner's learning styles (Felder, 1996; Oral, 2003; Aşkın, 2006) so that effective and permanent learning can occur (Özer, 2002) because knowing about the learning styles of the learners gives the teachers some ideas as to how the learning environment should be created (Babadoğan, 2000).

The learner, aware of their own learning style, acts in line with this awareness and takes their own responsibility in the learning process. Those learning how to learn take more practical steps in order to accomplish their goals and proceed more confidently (Güven, 2004).

In the learning process, another important personal difference which affect the success of the learner like learning styles is learning strategies. As well as there are many students who cannot be successful despite their great effort, there are also students who achieve success only by studying less than the others (Dikbaş, 2008). It can be said that these problems faced in the learning process occur because the learners know nothing as to how they should study and learn (Dikbaş, 2008). The problems faced and the improvements in the cognitive psychology have strengthened the idea that the learners should be active and learning strategies have become crucial in the field of education (Dikbaş, 2008).

That the learners can use the learning strategies depends on the learners' awareness of their own learning styles (Arsal and Özen, 2007) in that these students know what they need and which way to follow to learn. In other words, they learn how to learn, which is closely in relation to the learning style and strategies (Güven, 2004). Learners' knowing about the learning styles and strategies is important in that they can overcome learning difficulties and support independent learning skills (Özer, 2002; Senemoğlu, 2003; Arsal ve Özen, 2007).

The purpose of this study is to identify the learning styles and strategies of the learners at the Faculty of Education, Mersin University (MUEF) and to find out whether there is a significant relationship between them. It is also important for this study to analyze the learning styles and strategies according to some variables like gender, class and grade and consequently to inform the learners about their own learning styles and strategies.

Method

Singular and correlational survey method (Karasar, 2006, s. 79-81) was employed to identify the learning styles and strategies of the learners studying at the 1st and 4th grades at MUEF and to find out whether there is a significant relationship between their learning styles and strategies.

The participants of the study were the students attending the 1st and 4th grades in the 2012-2013 education year at MEUF. 598 students were reached in total.

As for data collection tools, the students were given a demographic information form, “Learning Styles Inventory” developed by Kolb and “Learning Strategies Identification Scale” developed by Güven and Özdemir were employed.

Result and Discussion

When the distribution percentages of the learning styles considered, it is possible to see that every student has all the learning styles defined by Kolb’s learning styles inventory. 70% of the students are in the abstract conceptualization axis. That is, the students can be said to learn by converging (thinking and doing) and assimilating (thinking and watching).

Gender: it was found that there is no significant relationship between the learning styles and gender and gender is not a predictive factor for the learning styles.

Departments: it is seen that the students in the departments all are assimilator, converger, diverger and accommodator respectively.

Grades: it was found that there is a significant relationship for converging and assimilating learning styles in the 4th grade and for diverging and assimilating learning styles in the 1st grade.

When the learning strategies of the students are considered, it is seen that interpretation strategies have the highest mean score and repetition strategies have the lowest mean score.

Gender: it can be said that there is a significant relationship between the learning strategies and the gender and gender is a predictive factor for learning strategies. That the female students joining in the study use all the strategies more often than the male students is another finding obtained.

Departments: it can be noticed that all the departments’ mean scores of the learning strategies are close to one another. However, when the general mean score is considered, it can be said that the students in all departments prefer interpretation strategies, monitoring strategies, organization strategies, affective strategies and repetition strategies respectively.

Grades: it is found that there is a significant relationship between the repetition strategies and 1st grade and between the organization strategies and 4th grade, yet no significant relationship between the other learning strategies and the grade level.

When the relationship between the learning styles and learning strategies of the students were considered, it was found that there is a significant difference in the preference of learning strategies by the learners having different learning styles.