

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Analizi / The Analysis of the Teachers' Learning Styles

AUTHORS: Sabri Burak KAPAN, Sefik KARTAL, Ergin ERGİNER

PAGES: 180-199

ORIGINAL PDF URL: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/2163566>

The Analysis of the Teachers' Learning Styles

Sabri Burak Kapan (Teacher-MA)

Ministry of National Education-Turkey

ORCID: 0000-0003-2779-3816

sabriburakkapan@hotmail.com

Assist. Prof. Dr. Şefik Kartal

Tokat Gaziosmanpaşa University-Turkey

ORCID: 0000-0002-1448-0987

sefik.kartal@gop.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Ergin Erginer

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University-Turkey

ORCID: 0000-0002-7590-4755

erginerginer@nevsehir.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to analyze the teachers' learning styles and to determine whether they differ according to different variables. The relational survey method was used in the study. The sample of the study consists of 794 teachers selected by simple random sampling and working in primary and secondary schools in Tokat city centre, districts, towns, and villages. "Personal Information Form" prepared by the researchers to determine the personal information of teachers such as gender, school location, seniority, educational status, and branch and "Vermunt's Learning Styles Inventory (120-question version)" which was adapted to Turkish by Erginer (2012) were used to collect the data. The data were analyzed using SPSS statistical software program. Mean and standard deviation scores were calculated to determine the learning styles of the teachers. Since the data were not normally distributed according to the Kolmogorov-Smirnov test results the Mann Whitney-U test was used to determine whether the learning styles of the teachers differ in terms of the gender, school location and the branch variables; the Kruskal Wallis-H test was used to determine whether teachers' learning styles differ in terms of seniority and educational status variables and the Mann Whitney-U test was used to determine between which groups these differences occurred. As the result of the research, it was found out that the dominant learning style of teachers for "Processing Strategies" component is "Application Directed", the dominant learning style of teachers for "Regulation Strategies" component is "Meaning Directed", the dominant learning style of teachers for "Learning Orientations" component is "Application Directed", and the dominant learning style of teachers for "Mental Models of Learning" component is "Meaning Oriented". In the study, significant differences were found in favor of female teachers, teachers with higher years of seniority and classroom teachers. The reasons for these differences can be investigated with further studies. It is thought that academic success and intellectual development are closely related to learning style. Awareness about learning styles and effectiveness can be created by giving in-service training to teachers.

Keywords: Learning, Learning style, Teacher, Vermunt learning style



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 2, pp. 180-199

Research Article

Received: 2021-12-28

Accepted: 2022-04-26

Suggested Citation

Kapan, S. B., Kartal, Ş. & Erginer, E. (2022). The analysis of the teachers' learning styles, *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 180-199. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1050094>

Extended Abstract

Problem: Each individual's understanding, perception and approach to events are different from each other. If individual differences are not taken into account in the learning process, it will prevent the development of individuals' abilities and skills (Gömlüksiz & Kan, 2007). The fact that each individual has a different physiological, psychological and cognitive structure brings along different learning styles (Demir, 2008). Learning style is an individual's consistent and unique approach to perceiving, processing, arranging and making sense of the stimuli he/she encounters in life. It is known that learning style affects learning in general and some learning styles facilitate the acquisition of certain types of learning products (Şimşek, 2006). According to Given (1996; as cited in Uğur, 2008), when the teaching is done considering the learning styles of the students, a statistically significant increase is observed in the positive attitudes of the students towards learning, the amount of what is learned in a short time, the rate of remembering, accepting the differences, academic success and learning speed. In addition, positive changes are observed in the fulfillment of responsibilities in the classroom and home environment, especially in internal discipline.

When the literature is examined, many learning style models emerge. One of these models is Vermunt's learning style model. In Vermunt's modeling, learning style is a harmonious whole of learning activities, mental learning models and learning orientations that the learner usually uses. Vermunt defines the concept of learning style as learning patterns that can be changed gradually over time, influenced by the context and implied culture such as course type (Vermunt & Vermetten, 2004). Vermunt examines the learning process by taking a more holistic approach to learning characteristics. In Vermunt's learning model, the relationships between learning styles and learning components are arranged crosswise and the learning style of the student is matched with the learning approach he/she uses. This arrangement shows the consistency between the learner's profile and his approach, leading to a more acute conclusion about the learner's learning. As a result, the structure between the learner's cognitive structure and affective tendency also emerges (Erginer, 2012). Vermunt's Learning Style Model is a multidimensional integrated structure such as processing strategies, regulation strategies, learning orientations and mental models of learning. Each of these dimensions consists of five sub-dimensions (Şeker, 2013).

While processing strategies include thinking activities such as repetition, association, outlining the subject, classification (categorization), finding examples of the subject, etc. that the learner uses when processing the information; regulation strategies are the learner's planning, monitoring, arranging and changing his own learning process (Gülpınar, 2014). Learning orientations include motivational factors such as the learner's interest and motivation, or the uncertainty in these factors, the purpose of self-development and enrichment, and the expectations from what they have learned in real life or professionally (Erginer, 2012). In addition, learning orientations refer to students' doubts, concerns, attitudes, intentions and personal goals about their studies (Vermunt & Verloop, 2000). In the mental models of learning, on the other hand, it is examined whether the information is included in the mental functions of the learner by receiving, using and processing the information with cooperation and encouragement (Vermunt & Verloop, 2000).

The creation of effective teaching-learning processes is possible when students and teachers become aware of their own learning characteristics and ways. This situation, on the other hand, is related to the characteristics of the individual for learning, namely learning styles (Çögenli, 2011). The fact that teachers ignore these differences, teach according to certain learning styles, and ignore other learning styles creates an inequality on behalf of students in understanding the subject (Mutlu & Aydoğdu, 2003).

Teachers are one of the most important variables of teaching environments and they should be aware of their own learning styles as well as their students (Sönmez, 2009). The teacher's knowledge of the learner characteristics and the design of learning environments based on this, as well as being aware of their own learning style and characteristics, will bring efficiency in the education system and provide an environment for more rational learning-teaching processes within the system. It is impossible for teachers to create learning and teaching environments suitable for their students' learning styles without

knowing their own learning styles. In this direction, the aim of this study is to analyze the teachers' learning styles and to determine whether they differ according to different variables. It is thought that the scarcity of studies on the analysis of teachers' learning styles will make this research important.

Method: The relational survey method was used in the study. The population of the study consists of teachers working in Tokat province. The sample of the study consists of 794 teachers selected by simple random sampling and working in primary and secondary schools in Tokat city centre, districts, towns, and villages. "Personal Information Form" prepared by the researchers to determine the personal information of primary education teachers such as gender, school location, seniority, educational status, and branch and "Vermunt's Learning Styles Inventory (120-question version)" which was adapted to Turkish by Erginer (2012) were used to collect the data. These data were then analyzed using SPSS statistical software program. Vermunt defined four components as "Processing Strategies, Regulation Strategies, Learning Orientations and Mental Models of Learning" to reveal learning characteristics. Each item in the Vermunt's Learning Styles Inventory was associated with these components and four learning styles were defined according to the scores obtained. These are "Meaning Directed", "Application Directed", "Reproduction Directed" and "Undirected" learning styles.

Findings: The dominant learning style of teachers for "Processing Strategies" component is "Application Directed", the dominant learning style of teachers for "Regulation Strategies" component is "Meaning Directed", the dominant learning style of teachers for "Learning Orientations" component is "Application Directed", and the dominant learning style of teachers for "Mental Models of Learning" component is "Meaning Oriented".

Considering the gender factor, there are significant differences in favour of female teachers in general. The female teachers have dominantly "Reproduction Directed" learning style for the components "Processing and Regulation Strategies" and have "Meaning Directed" and "Application Directed" learning style for the component "Mental Models of Learning". Considering "Learning Orientations", there are significant differences in favour of male teachers. Because of these differences, they have dominantly "Undirected" learning style for the component "Learning Orientations".

According to the differences that appear due to the locations of the schools, the teachers working in the city centre usually have "Meaning Directed", "Application Directed" and "Reproduction Directed" learning style. On the other hand, the teachers working in the towns and villages have "Undirected" learning style.

When we consider the seniority of the teachers, it can be seen that teachers with more than five years of seniority dominantly have "Meaning, Application and Reproduction Directed" learning styles for "Processing Strategies" component. On the other hand, new (inexperienced) teachers have usually "Undirected" learning style. Teachers with more than five years of seniority dominantly have "Application Directed" learning style for the component "Regulation Strategies". For the component "Learning Orientations", teachers with more than five years of seniority dominantly have "Meaning Directed", "Application Directed" and "Reproduction Directed" learning styles. They also dominantly have "Meaning Directed", "Application Directed" and "Reproduction Directed" learning styles for the component "Mental Models of Learning".

When it is considered about the educational status of the teachers, there are significant differences for the component "Processing Strategies" in favour of the teachers who graduated from the education institutes, associate degree programmes and teacher education schools and they are found to have "Reproduction Directed" learning style. For the component "Regulation Strategies", there are significant differences in favour of the teachers graduated from education institutes, associate degree programmes and teacher education schools and they are found to have "Application Directed" learning style. For the component "Mental Models of Learning", there are significant differences in favour of the teachers graduated from education institutes, associate degree programmes and teacher education schools and they are found to have "Reproduction Directed" learning style.

According to the branches of teachers, there was a significant difference in favour of branch teachers for the "Processing Strategies" component. It was seen that dominant learning style of branch teachers is "Meaning Directed" learning style. According to "Regulation Strategies", the dominant

learning styles of the class teachers are "Reproduction Directed" and "Undirected" learning styles. Considering the "*Learning Orientations*" component, the dominant learning style of class teachers is "Undirected" learning style. Considering the "*Mental Models of Learning*", no statistically significant difference was found. When we consider about the teachers' seniority, educational status and the location of the schools, we can see that senior teachers graduated from education institutes and teacher education schools. Moreover, senior teachers have generally been working at the schools in the city centre. It was seen that learning styles of senior teachers, the teachers working in the city centres and the teachers graduated from education institutes and teacher education schools are generally the same and this shows that the results are consistent.

Suggestions: Significant differences were found in favour of female teachers, senior teachers and class teachers in this study. The reasons for these differences can be investigated through new studies. Academic achievement and intellectual development are thought to be closely related to the style of learning. By providing in-service training to teachers, awareness can be made about learning styles and their effectiveness.

Öğretmenlerin Öğrenme Stillerinin Analizi ¹

Sabri Burak Kapan (Öğretmen-YL)

Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

ORCID: 0000-0003-2779-3816

sabriburakkapan@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-1448-0987

sefik.kartal@gop.edu.tr

Doç. Dr. Ergin Erginer

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-7590-4755

erginerginer@nevsehir.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme stillerini analiz etmek ve farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme ile seçilen, Tokat il merkezi, ilçeleri, kasaba ve köy okullarında ilköğretim (ilkokul-ortaokul) kademesinde görev yapan 794 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin cinsiyeti, okul yerleşim yeri, kıdem yılı, öğrenim düzeyi ve branşı gibi kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Erginer (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilen "Vermunt Öğrenme Stilleri Envanteri (120 soruluk versiyon)" kullanılmıştır. Veriler SPSS istatistiksel yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek için ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre veriler normal dağılım göstermediğinden, öğretmenlerin öğrenme stillerinin cinsiyet, görev yaptıkları okulun yerleşim yeri ve branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi; öğretmenlerin öğrenme stillerinin; kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi; Kruskal Wallis-H testi sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "İşleme Stratejileri" bileşeni için öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Uygulama Yönelimli", "Düzenleme Stratejileri" bileşeni için "Anlam Yönelimli", "Öğrenme Yönelimleri" bileşeni için "Uygulama Yönelimli" ve "Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşeni için "Anlam Yönelimli" olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kadın öğretmenler, kıdem yılı yüksek olan öğretmenler ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılacak çalışmalar ile bu farkların sebepleri araştırılabilir. Akademik başarının ve entelektüel gelişimin öğrenme stiliyle yakından ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek öğrenme stilleri ve etkililiği hakkında farkındalık yaratılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Öğrenme stili, Öğretmen, Vermunt öğrenme stili

Önerilen Atıf

Kapan, S. B., Kartal, Ş. ve Erginer, E. (2022). Öğretmenlerin öğrenme stillerinin analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 180-199. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1050094>

¹ Üçüncü yazarın danışmanlığında başlanıp, ikinci yazarın danışmanlığında sonuçlandırılan aynı isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: x, No: x, ss. 180-199

Araştırma Makalesi

184

Gönderim: 2021-12-28
Kabul: 2022-04-26

GİRİŞ

Öğrenme genel olarak yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Günümüz eğitiminde vurgu öğretmeden öğrenmeye doğru bir sapma göstermektedir. Bu sapma da öğrenene vurgudan hareketle bireysel farklılıklara önem veren bireyselleştirilmiş öğretimi ön plana çıkarmaktadır. Her bireyin anlama, algılama ve olaylara yaklaşım tarzı birbirinden farklıdır. Bireylerin girdikleri öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar dikkate alınmazsa bu yaklaşım bireylerin yetenek ve becerilerinin gelişmesine engel olacaktır (Gömleksiz ve Kan, 2007). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılmış olan çalışmalar öğrenme stili kavramının alanyazında yerini almaya başlamasında öncü olmuştur (Yeşilyurt, 2019). Her bireyin farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel yapıya sahip olması farklı öğrenme stillerini beraberinde getirmektedir (Demir, 2008). Öğrenme stili bireyin hayatta karşılaştığı uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve kendine has yaklaşımıdır. Öğrenme stili genel olarak öğrenmeyi etkilediği ve bazı öğrenme stillerinin belirli türdeki öğrenme ürünlerinin kazanılmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Şimşek, 2006).

Biggs (2001; akt. Güven, 2004) öğrenenin kendi öğrenme sürecinde öğrenme stilini bilip bunu sürece dâhil etmesinin, onun daha kolay ve çabuk öğrenmesini sağlayıp yüksek ihtimalle de başarılı kılacağını belirtmektedir. Yapılan bir metaanaliz çalışmasında öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarını orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir (Baş ve Beyhan, 2019). Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerinin farkında olup onları destekleyen ve geliştiren birer yol gösterici olması beklenmektedir (Kiriş Avaroğulları ve Şaman, 2020). Given'e (1996; akt. Uğur, 2008) göre ise, öğretim öğrencilerin öğrenme stillerine göre yapıldığında öğrencilerin istatistiksel olarak öğrenmeye karşı olumlu tutumlarında, kısa sürede öğrenilenlerin miktarında, hatırlama oranlarında, farklılıkları kabullenmede, akademik başarıda ve öğrenme hızında artış gözlenmektedir. Ayrıca başta içsel disiplinde olmak üzere, sınıf ve ev ortamındaki sorumlulukların yerine getirilmesinde, olumlu yönde değişiklikler gözlenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çok sayıda öğrenme stili modeli karşımıza çıkmaktadır. Bu modellerden biri de Vermunt'un öğrenme stili modelidir. Vermunt'un modellemesinde öğrenme stili, öğrenenin genellikle kullandığı öğrenme aktivitelerinin, zihinsel öğrenme modellerinin ve öğrenme yönelimlerinin uyumlu bir bütündür. Vermunt, öğrenme stili kavramını zaman içinde kademeli olarak değiştirilebilen, ders türü gibi bağlamdan ve ima edilen kültürden etkilenen öğrenme kalıpları olarak tanımlar (Vermunt ve Vermetten, 2004). Vermunt öğrenme özelliklerine daha bütünsel yaklaşarak öğrenme sürecini incelemektedir. Vermunt'un öğrenme modelinde öğrenme stilleri ve öğrenme bileşenleri arasındaki ilişkiler çapraz olarak düzenlenmekte ve öğrencinin öğrenme stili kullandığı öğrenme yaklaşımıyla eşleştirilmektedir. Bu düzenleme öğrenenin profili ile yaklaşımı arasındaki tutarlılığı göstermekte, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili daha akut bir sonuca götürmektedir. Bunun sonucunda öğrenenin bilişsel yapısı ve duyuşsal eğilimi arasındaki yapı da ortaya çıkmaktadır (Erginer, 2012). Vermunt'un Öğrenme Stili Modeli; işleme stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenme yönelimleri ve öğrenmenin zihinsel modelleri gibi çok boyutlu bütünlük bir yapıdır. Bu boyutların her biri beşer alt boyuttan oluşmaktadır (Şeker, 2013). Tablo 1'de Vermunt'un öğrenme modelinde öğrenme stilleri ve öğrenme bileşenleri arasındaki çapraz ilişkiler gösterilmiştir.

Tablo 1. Vermunt'un öğrenme modelinde öğrenme stilleri ve öğrenme bileşenleri arasındaki çapraz ilişkiler

	İşleme Stratejileri	Düzenleme Stratejileri	Öğrenme Yönelimleri	Öğrenmenin Zihinsel Modelleri
Anlam yönelimli	Derinlemesine işleyen	Öz-düzenleyen	Kişisel ilgili	Bilgiyi yapılandıran
Taklit yönelimli	Aşamalı işleyen	Dış düzenleyen	Diploma güdümlü ve özdeğerlendiren	Bilgiyi alan
Uygulama yönelimli	Somut işleyen	Hem öz düzenleyen hem dış düzenleyen	Meslekle ilgili	Bilgiyi kullanan
Yönelimsiz	Neredeyse hiç işlemeyen	Düzenleme yoksunu	Belirsiz	İşbirliği ve teşvik edilmeye ihtiyacı olan

Kaynak: (Erginer, 2012)

İşleme stratejileri, bilgiyi işleme sırasında öğrenenin kullandığı tekrar etme, ilişkilendirme, konunun ana hatlarını çıkarma, sınıflandırma (kategorilere ayırma), konuya ait örnekler bulma vb. gibi düşünce etkinliklerini içerirken; düzenleme stratejileri, öğrenenin kendi öğrenme sürecini planlaması, izlemesi, düzenlemesi ve değiştirmesidir (Gülpınar, 2014). Öğrenme yönelimleri, öğrenenin ilgisi, güdülenmesi gibi motivasyonel faktörler ya da bu faktörlerdeki belirsizlik, kendini geliştirme ve zenginleştirme amacı, öğrendiklerinden gerçek hayatta veya mesleki olarak beklentileri gibi amaçları içerir (Erginer, 2012). Ayrıca öğrenme yönelimleri öğrencilerin çalışmaları ile ilgili şüpheleri, endişeleri, tavırları, niyetleri ve kişisel amaçlarından bahseder (Vermunt ve Verloop, 2000). Öğrenmenin zihinsel modellerinde ise öğrenenin bilgiyi alması, kullanması, işlemesi, işbirliği ve teşvikle bilginin zihinsel işlevlerinde yer edip etmediği incelenmektedir (Vermunt ve Verloop, 2000).

"Vermunt Öğrenme Stilleri Envanteri"ndeki maddelere verilen cevaplar analiz edilerek, öğrenenlerin öğrenmelerine ait örüntüler ve öğrenme stilleri ortaya çıkmaktadır. Bu boyutları dikkate alarak öğrenme stilleri ve bu stillere ait örüntüler şu şekilde tanımlanmıştır:

Anlam Yönelimli Öğrenme Stili: Derin bilişsel işleme, kendi kendine düzenleme, kişisel/içsel ilgi ve motivasyon, öğrenmede bireysel yönelim, bilgide/öğrenmede interaktif yapılandırmacı yaklaşım (bilginin yapılandırılması) temel alınmaktadır (Gülpınar, 2014). Buna ek olarak anlam yönelimli öğrenmede, öğrenciler derin bir yaklaşımda bulunurlar. Onlar konuyla olan ilişkiyi keşfetmeye, gözden geçirmeye, eleştirel olmaya, okudukları, gördükleri ve duydukları şeylerin anlamını anlamaya çalışırlar (Vermunt ve Endedijk, 2011). Anlam yönelimliler yaratıcılıklarını da kullanarak derinlemesine düşünme süreçlerini kullanırlar (Erginer, 2012).

Uygulama Yönelimli Öğrenme Stili: Somut işleme, hem dışarıdan hem de kendi kendine düzenleme, pratik ilgi ve mesleki yönelim, bilgide ve öğrenmede faydacı yaklaşım (bilginin kullanımı, uygulamaya yönelik bilgi) temel alınmaktadır (Gülpınar, 2014). Buna ek olarak uygulama yönelimli öğrenen öğrenciler konuyu somut bir şekilde hayal etmeye ve onu nasıl uygulamaya koyacağı hakkında düşünmeye çalışır (Vermunt ve Endedijk, 2011). Uygulama yönelimli öğrenme stili Kolb'un özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiliyle kıyaslanabilir (Busato, Prins, Elshout ve Hamaker, 1998). Uygulama yönelimliler bilgiyi alır ve olduğu gibi yaşamlarında kullanırlar (Erginer, 2012).

Taklit Yönelimli Öğrenme Stili: Adım adım işleme, dışardan düzenleme, bilgide ve öğrenmede yeniden üretmeye yönelik pasif yaklaşım (bilginin alınması, ezberlenmesi), diplomaya ve kendi kendini test etmeye yönelik öğrenme temel alınır (Gülpınar, 2014). Buna ek olarak taklit yönelimli öğrenmede, öğrencilerin konunun genelini ve detaylarını hatırlamaya çalışması gerekir. Böylelikle sınavlarda benzer konular sorulduğunda konuyu sağlıklı bir şekilde tekrarlayıp soruyu yapacaklardır (Vermunt ve Endedijk, 2011). Bu öğrenme stili, Entwistle tarafından sınıflandırılan "yeniden üretmeye yönelim" öğrenme stiline benzemektedir (Busato ve diğerleri, 1998). Taklit yönelimliler var olan durumu algılayıp tekrar etmeye yetinmekte veya bu yetkinliktedir. Bilgi yüzeysel olarak kullanılmakta, orijinal bir bilgi transferi ortaya çıkmamaktadır (Erginer, 2012).

Yönelimsiz Öğrenme Stili: Yeterli/belirgin bir işleme stratejisi kullanmama, düzenleme yoksunluğu, öğrenmede kararsızlık ve yönelimsizlik, akran desteği (birlikte öğrenme) ve öğretmen merkezli/dış kontrollü destekleyici öğretim temel alınmaktadır. Buna ek olarak yönelimsiz öğrenme, öğrencilerin yaptığı çalışmaları uygun bir şekilde nasıl öğreneceklerini bilmemeleri anlamına gelir (Vermunt ve Endedijk, 2011). Bu öğrenme stili, Entwistle tarafından sınıflandırılan "akademik olmayan öğrenme" yönelimine benzemektedir (Busato ve diğerleri, 1998). Yönelimsiz öğrenme stiline sahip öğrenciler, sistematik öğrenme stratejileri ve öğrenme konusundaki endişelerinden dolayı akademik olarak daha riskli olabilirler (Lloyd, 2007). Yönelimsizlerin ilgileri zayıftır. Teşvik edilmediklerinde ve işbirliğinden yoksun oldukları durumlarda güdülenemezler. Öğrenenlerin "Anlam ve Uygulama Yönelimli" olmaları akademik performans açısından onları avantajlı duruma getirmekte, "Taklit Yönelimli ya da Yönelimsiz" olmaları ise akademik performansları açısından onları dezavantajlı bir duruma getirmektedir (Erginer, 2012).

Günümüz eğitim sistemlerinin amacı yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler de kendilerine model alacakları öğreticilere ihtiyaç duyacaktır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması isteniyorsa, öncelikli olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen

bireyler olması gerekir (Açıkgöz, 2011). Buna göre etkin öğretme-öğrenme süreçlerinin oluşturulması, öğrenciler ile öğretmenlerin de kendi öğrenme özelliklerinin ve yollarının farkına varması ile mümkündür. Bu durum ise, bireyin öğrenmeye yönelik sahip olduğu özellikleriyle, yani öğrenme stilleriyle ilişkilidir (Çögenli, 2011). Öğretmenlerin bu farklılıkları göz ardı ederek, daha çok belirli öğrenme stillerine göre öğretim yapmaları, diğer öğrenme stillerini göz ardı etmeleri, konuyu anlamada öğrenciler adına bir eşitsizlik ortaya çıkarmaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Son yıllarda öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalarda genellikle öğrenen ön plana çıkarken, öğretmenin daha arka planda tutulduğu ve öğretmene yeterince önem verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, bilişüstü beceriye ve eleştirel düşünmeye ve öz denetimsel öğrenmeye sahip öğretmenler bu becerileri kendi öğrencilerinde de geliştirmekte başarılı olmaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin bu beceri ve stratejilerle donanmış olması, öğrencilere doğru model olmada önem arz eder (Çögenli, 2011). Öğretmenler öğretim ortamlarının en önemli değişkenlerindendir ve öğrencilerinin olduğu kadar kendilerinin de öğrenme stillerinin farkında olmalıdırlar (Sönmez, 2009). Öğretmenin öğrenen özelliklerini bilmesi ve buna dayalı olarak öğrenme ortamlarının tasarlanmasının yanında kendi öğrenme stili ve özelliklerinin farkında olması, eğitim sistemi içindeki verimliliği beraberinde getirecek ve sistem içinde daha akılcı öğrenme-öğretme süreçlerine ortam sağlayacaktır. Öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini bilmeden öğrencilerinin öğrenme stillerine uygun öğrenme öğretme ortamlarını oluşturmaları olanaksızdır. Öğretmenlerin öğrenme stillerinin analizine yönelik araştırmaların azlığının bu araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin öğrenme stillerini ortaya çıkararak bu ortamları oluşturmalarında öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ilköğretim (ilkokul-ortaokul) öğretmenlerinin öğrenme stillerinin ortaya çıkarılması ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda bulunan sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrenme stilleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenme stilleri okullarının bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öğrenme stilleri kıdem yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrenme stilleri öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin öğrenme stilleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma "İlişkisel Tarama" modeline göre desenlenmiştir. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da o evrenden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarına "Genel Tarama" çalışmaları denir. Genel tarama modellerinden "İki ve daha çok sayıda değişkenin arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ise "İlişkisel Tarama" modeli denir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Tokat ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen Tokat il merkezi, ilçeleri, kasaba ve köy okullarında ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kademesinde görev yapan 794 öğretmen oluşturmıştır. Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	319	40.2
Erkek	475	59.8
Kıdem yılı		
1-5 yıl	245	30.8
6-10 yıl	234	29.5
11-15 yıl	109	13.7
16-20 yıl	69	8.7
21-25 yıl	30	3.8
26 ve üstü	107	13.5
Öğrenim durumu		
Eğitim Enstitüsü	43	5.4
Önlisans-Öğretmen Okulu	45	5.7
Lisans	687	86.5
Lisansüstü	19	2.4
Okul yerleşim yeri		
Şehir Merkezi	474	59.7
Köy/Kasaba	320	40.3
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	408	51.4
Diğer Branşlar	386	48.6

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ilköğretim kademesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" ve öğrenme özelliklerini ve stillerini belirlemek için Vermunt (1994) tarafından yükseköğrenim öğrencileri için geliştirilen ve [Erşin \(2012\)](#) tarafından dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri yapılarak Türkçe'ye uyarlanan, "Vermunt Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır. Envanterin kullanılması için gerekli izin alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin bireysel özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu; cinsiyet, kıdem, branş, öğrenim düzeyi ve okul yerleşim yeri ile ilgili olmak üzere toplam 5 sorudan oluşmaktadır.

188

Yükseköğrenim düzeyi öğrencileri ve öğretmenlerin öğrenme özelliklerini belirlemek için geliştirilen "Vermunt Öğrenme Stilleri Envanteri", çalışma aktiviteleri, sebepleri ve tutumlarına dair toplam 120 ifadeden oluşmaktadır. Envanter, A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A bölümü çalışma aktivitelerini kapsayan 55 ifade, B bölümü ise çalışma üzerine görüşler ve çalışma motivasyonlarını kapsayan 65 ifadeden oluşmaktadır. Envanter 1'den 5'e kadar numaralandırılmış 5'li likert tipindedir. Envanterde, "İşleme Stratejileri, Düzenleme Stratejileri, Öğrenme Yönelimleri ve Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşenleri ve bu bileşenlerin her birine ait olan beş alt bileşeni vardır. Öğrenme özelliklerini belirlemek için kullanılan "Vermunt Öğrenme Stilleri Envanteri"ndeki her bir madde bu alt bileşenlerle ilişkilendirilmiş ve alınan puanlar doğrultusunda öğrenme stilleri belirlenmiştir. Envanterden alınan bu puanların sonuçlarına göre tanımlanan dört öğrenme stili belirlenmiştir. Bunlar "Anlam Yönelimli", "Uygulama Yönelimli", "Taklit Yönelimli" ve "Yönelimsiz" öğrenme stilleridir. Araştırma sonucunda alınan puanların baskın olarak hangi öğrenme stiline ait olduğu belirlenerek, öğretmenlerin baskın olarak kullandığı öğrenme stili ortaya çıkarılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulama aşamasına geçmeden önce, veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacıyla Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" ve "Vermunt Öğrenme Stilleri Envanteri" ilköğretim (ilkokul-ortaokul) kademesi öğretmenlerine uygulanmıştır. İlk etapta 1350 adet çoğaltılıp öğretmenlere dağıtılan ölçme aracının 856 adedi geri dönmüştür. Geri dönüşü yapılan envanterlerin ise 62 adedi eksik veya yanlış doldurulmuş olduğundan değerlendirmeden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 794 adet envanter ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek için ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi'nden faydalanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre veriler normal dağılım göstermediğinden, öğretmenlerin öğrenme stillerinin cinsiyet, görev yaptıkları okulun yerleşim yeri ve branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi; öğretmenlerin öğrenme stillerinin; mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi; Kruskal Wallis-H testi sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

İlköğretim (ilkokul-ortaokul) öğretmenlerinin öğrenme stillerinin ortaya çıkarılması ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin bulgular Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin bulgular

İşleme Stratejileri	N	$\bar{X}$	ss
İlişkilendirme ve Yapılandırma	794	3,64	0,70
Eleştirel İşleme	794	3,27	0,78
Ezberleme ve Gözden Geçirme	794	3,36	0,64
Analiz	794	3,47	0,69
Somut İşleme	794	3,70	0,72
Düzenleme Stratejileri			
Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	794	3,61	0,71
Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	794	3,65	0,78
Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	794	3,06	0,68
Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	794	3,40	0,66
Düzenleme Yoksunluğu	794	2,83	0,69
Öğrenme Yönelimleri			
Kişisel İlgi	794	3,74	0,69
Diploma Güdümlülüğü	794	3,33	0,67
Özdeğerlendirme Yönelimi	794	3,26	0,71
Meslekî Yönelim	794	3,83	0,73
Belirsizlik	794	2,97	0,69
Öğrenmenin Zihinsel Modelleri			
Bilginin Yapılandırılması	794	3,93	0,65
Bilginin Alınması	794	3,58	0,68
Bilginin Kullanılması	794	3,92	0,68
Teşvik Edici Eğitim	794	3,82	0,78
İşbirliği	794	3,64	0,72

Tablo 3'de öğretmenlerin "İşleme Stratejileri" incelendiğinde *Somut İşleme* en baskın faktörken, *Eleştirel İşleme*'nin en az görülen faktör olduğu anlaşılmaktadır. "İşleme Stratejileri" bileşenlerine göre araştırmadaki tüm öğretmenler baskın olarak "Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline sahiptir. Öğretmenlerin "Düzenleme Stratejileri" incelendiğinde *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi* en baskın faktörken, *Düzenleme Yoksunluğu* en az görülen faktördür. "Düzenleme Stratejileri" bileşenine göre öğretmenlerin baskın olarak görülen öğrenme stili "Anlam Yönelimli" öğrenme stildir. Öğretmenlerin "Öğrenme Yönelimleri"nde *Meslekî Yönelim* en baskın faktörken, *Belirsizlik* en az görülen faktördür. "Öğrenme Yönelimleri" bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Uygulama Yönelimli" öğrenmedir. "Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşenine göre *Bilginin Yapılandırılması* en baskın faktörken, *Bilginin Alınması* en az görülen faktördür. "Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Anlam Yönelimli" öğrenmedir.

2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

İşleme Stratejileri	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlişkilendirme ve Yapılandırma	Kadın	319	403.79	128809.50	73755.50	0.53
	Erkek	475	393.27	186805.50		
Eleştirel İşleme	Kadın	319	379.70	121125.00	70085.00	0.07
	Erkek	475	409.45	194490.00		
Ezberleme ve Gözden Geçirme	Kadın	319	425.26	135659.50	66905.50	0.00*
	Erkek	475	378.85	179955.50		
Analiz	Kadın	319	415.32	132487.50	70077.50	0.07
	Erkek	475	385.53	183127.50		
Somut İşleme	Kadın	319	412.41	131559.00	71006.00	0.13
	Erkek	475	387.49	184056.00		
Düzenleme Stratejileri						
Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	Kadın	319	419.96	133967.50	68597.50	0.02*
	Erkek	475	382.42	181647.50		
Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	Kadın	319	418.49	133497.50	69067.50	0.03*
	Erkek	475	383.41	182117.50		
Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	Kadın	319	396.44	126463.00	75423.00	0.91
	Erkek	475	398.21	189152.00		
Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	Kadın	319	412.90	131714.00	70851.00	0.12
	Erkek	475	387.16	183901.00		
Düzenleme Yoksunluğu	Kadın	319	379.79	121153.00	70113.00	0.07
	Erkek	475	409.39	194462.00		
Öğrenme Yönelimleri						
Kişisel İlgi	Kadın	319	419.87	133937.50	68627.50	0.02*
	Erkek	475	382.48	181677.50		
Diploma Güdümlülüğü	Kadın	319	407.83	130097.50	72467.50	0.30
	Erkek	475	390.56	185517.50		
Özdeğerlendirme Yönelimi	Kadın	319	408.96	130457.50	72107.50	0.25
	Erkek	475	389.81	185157.50		
Meslekî Yönelim	Kadın	319	422.83	134884.00	67681.00	0.01*
	Erkek	475	380.49	180731.00		
Belirsizlik	Kadın	319	359.23	114595.50	63555.50	0.00*
	Erkek	475	423.20	201019.50		
Öğrenmenin Zihinsel Modelleri						
Bilginin Yapılandırılması	Kadın	319	417.40	133152.00	69413.00	0.04*
	Erkek	475	384.13	182463.00		
Bilginin Alınması	Kadın	319	417.22	133092.50	69472.50	0.05
	Erkek	475	384.26	182522.50		
Bilginin Kullanılması	Kadın	319	433.73	138359.00	64206.00	0.00*
	Erkek	475	373.17	177256.00		
Teşvik Edici Eğitim	Kadın	319	413.07	131770.00	70795.00	0.12
	Erkek	475	387.04	183845.00		
İşbirliği	Kadın	319	383.09	122206.50	71166.50	0.15
	Erkek	475	407.18	193408.50		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin “İşleme Stratejileri”nin Ezberleme ve Gözden Geçirme alt bileşeninde kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadın öğretmenlerin baskın öğrenme stili “Taklit Yönelimli” öğrenmedir. Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin, Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi ve Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi alt bileşenlerinde de kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin baskın olan öğrenme stili “Taklit Yönelimli” öğrenme stildir. Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri”nin Kişisel İlgi ve Meslekî Yönelim alt bileşenlerinde öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak kadın öğretmenlerin lehine, Belirsizlik alt bileşeninde ise erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme iken erkek öğretmenlerin baskın öğrenme stili ise “Yönelimsiz”

öğrenmedir. Öğretmenlerin “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeninin *Bilginin Yapılandırılması* ve *Bilginin Kullanılması* alt bileşenlerinde kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin baskın öğrenme stiline “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme olduğu görülmektedir.

3. Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin okullarının bulunduğu yerleşim yeri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Okullarının bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

İşleme Stratejileri	Okul Yerleşim Yeri	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlişkilendirme ve Yapılandırma	Şehir merkezi	474	429.55	203606.00	60649.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	350.03	112009.00		
Eleştirel İşleme	Şehir merkezi	474	414.37	196412.00	67843.00	0.01*
	Köy/kasaba	320	372.51	119203.00		
Ezberleme ve Gözden Geçirme	Şehir merkezi	474	417.18	197742.50	66512.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	368.35	117872.50		
Analiz	Şehir merkezi	474	432.49	204999.50	59255.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	345.67	110615.50		
Somut İşleme	Şehir merkezi	474	423.43	200706.50	63548.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	359.09	114908.50		
Düzenleme Stratejileri						
Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlemesi	Şehir merkezi	474	423.30	200643.00	63612.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	359.29	114972.00		
Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	Şehir merkezi	474	424.82	201363.50	62891.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	357.04	114251.50		
Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	Şehir merkezi	474	415.21	196808.00	67447.00	0.01*
	Köy/kasaba	320	371.27	118807.00		
Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	Şehir merkezi	474	426.69	202252.50	62002.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	354.26	113362.50		
Düzenleme Yoksunluğu	Şehir merkezi	474	383.49	181773.00	69198.00	0.04*
	Köy/kasaba	320	418.26	133842.00		
Öğrenme Yönelimleri						
Kişisel İlgi	Şehir merkezi	474	437.89	207560.00	56695.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	337.67	108055.00		
Diploma Güdümlülüğü	Şehir merkezi	474	415.68	197034.50	67220.50	0.01*
	Köy/kasaba	320	370.56	118580.50		
Özdeğerlendirme Yönelimi	Şehir merkezi	474	409.78	194237.50	70017.50	0.07
	Köy/kasaba	320	379.30	121377.50		
Meslekî Yönelim	Şehir merkezi	474	434.78	206085.50	58169.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	342.28	109529.50		
Belirsizlik	Şehir merkezi	474	393.74	186633.00	74058.00	0.57
	Köy/kasaba	320	403.07	128982.00		
Öğrenmenin Zihinsel Modelleri						
Bilginin Yapılandırılması	Şehir merkezi	474	435.14	206254.50	58000.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	341.75	109360.50		
Bilginin Alınması	Şehir merkezi	474	429.50	203585.00	60670.00	0.00*
	Köy/kasaba	320	350.09	112030.00		
Bilginin Kullanılması	Şehir merkezi	474	436.62	206959.50	57295.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	339.55	108655.50		
Teşvik Edici Eğitim	Şehir merkezi	474	432.88	205185.50	59069.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	345.09	110429.50		
İşbirliği	Şehir merkezi	474	430.63	204120.50	60134.50	0.00*
	Köy/kasaba	320	348.42	111494.50		

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü üzere “İşleme Stratejileri” bileşeninin tüm alt bileşenlerinde şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme stili “Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli” öğrenme stildir. Köy ve kasabada görev yapan öğretmenlerin ise baskın öğrenme stili “Yönelimsiz” öğrenme stildir. Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninin

Düzenleme Yoksunluğu alt bileşeninde köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin lehine, onun dışındaki tüm alt bileşenlerde şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenme stili, köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri ise "Yönelimsiz" öğrenme stildir. Öğretmenlerin "Öğrenme Yönelimleri" bileşeninde *Kişisel İlgi, Meslekî Yönelim ve Diploma Güdümlülüğü* alt bileşenlerinde okul yerleşim yeri bakımından şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin "Öğrenme Yönelimleri" bileşenine göre baskın öğrenme stilleri "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenme stildir. *Belirsizlik* alt bileşeninde ise köy ve kasabada görev yapan öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Yönelimsiz" öğrenme stildir. "Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşeninin tüm alt bileşenlerinde okulun bulunduğu yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenler "Anlam, Uygulama, Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz" öğrenme stilleri olmak üzere öğrenmenin zihinsel modelleri alt bileşenlerini daha fazla kullanmışlardır.

4. Kıdem Yılları Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin kıdem yılları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kıdem yılları değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

İşleme Stratejileri	X ²	sd	p
İlişkilendirme ve Yapılandırma	22.64	5	0.00*
Eleştirel İşleme	19.11	5	0.00*
Ezberleme ve Gözden Geçirme	10.28	5	0.07
Analiz	30.22	5	0.00*
Somut İşleme	20.03	5	0.00*
Düzenleme Stratejileri			
Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	7.30	5	0.20
Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	15.36	5	0.01*
Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	24.56	5	0.00*
Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	41.25	5	0.00*
Düzenleme Yoksunluğu	6.65	5	0.25
Öğrenme Yönelimleri			
Kişisel İlgi	38.83	5	0.00*
Diploma Güdümlülüğü	15.44	5	0.01*
Özdeğerlendirme Yönelimi	11.85	5	0.04*
Meslekî Yönelim	30.07	5	0.00*
Belirsizlik	3.49	5	0.63
Öğrenmenin Zihinsel Modelleri			
Bilginin Yapılandırılması	27.98	5	0.00*
Bilginin Alınması	36.30	5	0.00*
Bilginin Kullanılması	30.87	5	0.00*
Teşvik Edici Eğitim	33.70	5	0.00*
İşbirliği	37.38	5	0.00*

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde "İşleme Stratejileri" bileşeninin tüm alt bileşenlerinde kıdem yılı değişkeni bakımından önemli farklılık olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Kıdemi 6 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin baskın olarak "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenme stiline, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise "Yönelimsiz" öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin "Düzenleme Stratejileri" bileşeninin *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi*, *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* ve *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşenlerinde kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin "Düzenleme Stratejileri" bileşenine göre, 5 yıldan daha kıdemli öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Uygulama Yönelimli" olduğu belirlenmiştir. "Öğrenme Yönelimleri" bileşeninin *Belirsizlik* alt bileşeni dışında tüm alt bileşenlerde kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *Kişisel İlgi* alt bileşenine göre 21-25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlar dışında, yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümü, daha kıdemlilerin baskın öğrenme stili "Anlam Yönelimli" öğrenme stili olduğunu göstermektedir. *Diploma Güdümlülüğü* alt

bileşenine göre 21-25 yıl ile 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar dışında, yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümü daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Taklit Yönelimli” öğrenme stili olduğunu göstermektedir. *Özdeğerlendirme Yönelimi* alt bileşeninde, yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıklara göre 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin baskın öğrenme stili “Taklit Yönelimli” öğrenme stildir. *Meslekî Yönelim* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümü daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Uygulama Yönelimli” öğrenme stili olduğunu göstermektedir. “*Öğrenmenin Zihinsel Modelleri*” bileşeninin tüm alt bileşenlerinde kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *Bilginin Yapılandırılması* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Anlam Yönelimli” öğrenme stili olduğu görülmektedir. *Bilginin Alınması* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Taklit Yönelimli” öğrenme stili olduğu anlaşılmaktadır. *Bilginin Kullanılması* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde 16-20 yıl ile 26 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler dışında daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Uygulama Yönelimli” öğrenme stili olduğu görülmektedir. *Teşvik Edici Eğitim* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Yönelimsiz” öğrenme stili olduğu görülmektedir. *İşbirliği* alt bileşenine göre yukarıda bahsedilen anlamlı farklılıkların tümünde daha kıdemlilerin baskın öğrenme stiline “Anlam Yönelimli” öğrenme stili olduğu anlaşılmaktadır.

5. Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin öğrenim düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

İşleme Stratejileri	X ²	sd	p
İlişkilendirme ve Yapılandırma	5.14	3	0.16
Eleştirel İşleme	1.68	3	0.64
Ezberleme ve Gözden Geçirme	4.95	3	0.18
Analiz	16.34	3	0.00*
Somut İşleme	5.23	3	0.16
Düzenleme Stratejileri			
Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlenmesi	2.13	3	0.55
Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	8.08	3	0.04*
Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	17.43	3	0.00*
Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	16.51	3	0.00*
Düzenleme Yoksunluğu	2.47	3	0.48
Öğrenme Yönelimleri			
Kişisel İlgi	8.41	3	0.40
Diploma Güdümlülüğü	6.03	3	0.11
Özdeğerlendirme Yönelimi	3.45	3	0.33
Meslekî Yönelim	6.75	3	0.80
Belirsizlik	1.34	3	0.72
Öğrenmenin Zihinsel Modelleri			
Bilginin Yapılandırılması	3.74	3	0.29
Bilginin Alınması	15.55	3	0.00*
Bilginin Kullanılması	4.40	3	0.22
Teşvik Edici Eğitim	4.36	3	0.23
İşbirliği	14.06	3	0.00*

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin, “*İşleme Stratejileri*” bileşeninin *Analiz* alt bileşeninde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre *Analiz* alt bileşeninde eğitim enstitüsü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının baskın öğrenme stiline “Taklit Yönelimli” öğrenme stili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin “*Düzenleme Stratejileri*” bileşeninin *Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi*, *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* ve *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşenlerinde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Eğitim enstitüsü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının baskın öğrenme stiline “Anlam ve Taklit Yönelimli” öğrenme stili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin “*Öğrenme Yönelimleri*” bileşeninde öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p<0.05). “*Öğrenmenin Zihinsel Modelleri*” bileşeninde *Bilginin*

Alınması ve *İşbirliği* alt bileşenlerinde öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular *Bilginin Alınması* alt bileşenine göre eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu&önlisans mezunlarının baskın öğrenme stiline “Taklit Yönelimli” öğrenme stili olduğunu göstermektedir. *İşbirliği* alt bileşenine göre ise eğitim enstitüsü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının baskın öğrenme stiline “Yönelimsiz” öğrenme stili olduğu görülmüştür.

6. Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenme stillerinin branşları açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Branş değişkeni açısından öğretmenlerin öğrenme stillerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

İşleme Stratejileri	Branş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlişkilendirme ve Yapılandırma	Sınıf	408	381,55	155673,50	72237,500	0.04*
	Branş	386	414,36	159941,50		
Eleştirel İşleme	Sınıf	408	410,04	167295,00	73629,000	0.11
	Branş	386	384,25	148320,00		
Ezberleme ve Gözden Geçirme	Sınıf	408	391,00	159530,00	76094,000	0.41
	Branş	386	404,37	156085,00		
Analiz	Sınıf	408	389,46	158901,00	75465,000	0.31
	Branş	386	405,99	156714,00		
Somut İşleme	Sınıf	408	387,10	157935,00	74499,000	0.19
	Branş	386	408,50	157680,00		
Düzenleme Stratejileri						
Öğrenme Süreçlerinin ve Sonuçlarının Özdüzenlemesi	Sınıf	408	384,48	156866,00	73430,000	0.10
	Branş	386	411,27	158749,00		
Öğrenme İçeriğinin Özdüzenlenmesi	Sınıf	408	384,26	156777,00	73341,000	0.9
	Branş	386	411,50	158838,00		
Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi	Sınıf	408	418,48	170740,50	70183,500	0.01*
	Branş	386	375,32	144874,50		
Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi	Sınıf	408	414,06	168935,00	71989,000	0.04*
	Branş	386	380,00	146680,00		
Düzenleme Yoksunluğu	Sınıf	408	419,08	170984,00	69940,000	0.01*
	Branş	386	374,69	144631,00		
Öğrenme Yönelimleri						
Kişisel İlgi	Sınıf	408	392,89	160300,50	76864,500	0.56
	Branş	386	402,37	155314,50		
Diploma Güdümlülüğü	Sınıf	408	408,73	166763,00	74161,000	0.15
	Branş	386	385,63	148852,00		
Özdeğerlendirme Yönelimi	Sınıf	408	397,11	162019,00	78583,000	0.96
	Branş	386	397,92	153596,00		
Meslekî Yönelim	Sınıf	408	382,66	156126,50	72690,500	0.06
	Branş	386	413,18	159488,50		
Belirsizlik	Sınıf	408	424,97	173389,50	67534,500	0.00*
	Branş	386	368,46	142225,50		
Öğrenmenin Zihinsel Modelleri						
Bilginin Yapılandırılması	Sınıf	408	388,07	158331,50	74895,500	0.23
	Branş	386	407,47	157283,50		
Bilginin Alınması	Sınıf	408	401,12	163658,50	77265,500	0.65
	Branş	386	393,67	151956,50		
Bilginin Kullanılması	Sınıf	408	385,41	157247,00	73811,000	0.13
	Branş	386	410,28	158368,00		
Teşvik Edici Eğitim	Sınıf	408	394,06	160776,50	77340,500	0.66
	Branş	386	401,14	154838,50		
İşbirliği	Sınıf	408	412,89	168458,00	72466,000	0.05
	Branş	386	381,24	147157,00		

*p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin “İşleme Stratejileri” bileşeninin *İlişkilendirme ve Yapılandırma* alt bileşeninde branş değişkeni açısından branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu durumda branş öğretmenlerinin baskın öğrenme stili “Anlam Yönelimli” öğrenme stildir. Öğretmenlerin “Düzenleme Stratejileri” bileşeninde, *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi*, *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* ve *Düzenleme Yoksunluğu* alt bileşenlerinde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme stiline *Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi* ve *Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi* alt bileşenlerinde “Taklit Yönelimli”, *Düzenleme Yoksunluğu* alt bileşeninde ise baskın öğrenme stili “Yönelimsiz” öğrenme stildir. Öğretmenlerin “Öğrenme Yönelimleri”

bileşeninin alt bileşenlerine bakıldığında *Belirsizlik* alt bileşeninde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka göre sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme stili "Yönelimsiz" öğrenmedir. "*Öğrenmenin Zihinsel Modelleri*" bileşeninin alt bileşenleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin "*İşleme Stratejileri*" bileşenine ait puanları incelendiği zaman *Somut İşleme* alt bileşeni en baskın faktör olarak bulunmuştur. [Rocha ve Ventura \(2011\)](#) da yüksek öğretimlilerin öğrenme stilini ortaya çıkaran bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında *Somut İşleme* alt bileşenini en baskın faktör olarak bulmuş olması mevcut araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri "Anlam ve Uygulama Yönelimli" olarak bulunmuştur. [Lloyd \(2007\)](#)'un çalışmasında "Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline, asistanlarda hem profesyonel olarak hem de yaşa bağlı olarak tüm öğrenme stilleri içinde en baskın öğrenme stili olarak bulunmuş olması bu araştırmanın sonuçları ile uyumludur.

Yapılan bazı çalışmalarda, gelişmiş ülkelerle, gelişmekte olan ülkelerin öğrenme özelliklerinin kültürlerarası karşılaştırılması yapılmış ve büyük çoğunlukla gelişmiş ülkelerin "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline ait ve "*İşleme ve Düzenleme Stratejileri*" bileşenlerine ait puanları gelişmekte olan ülkelere daha yüksek çıkmıştır ([Ajisuksmo ve Vermunt, 1999](#) [Endonezya ve Hollanda]; [Cools ve Eaves 2009](#) [Tayland ve İngiltere]; [Volet, Renshaw ve Tietzel, 1994](#) [Güneydoğu Asya ülkeleri ve Avustralya]). Türkiye'nin, araştırmalara katılan gelişmekte olan ülkelere daha iyi gelişmişlik düzeyine sahip olduğu düşünüldüğünde bu çalışmaların sonuçlarının mevcut araştırmaya ait sonuçları desteklediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stili puanları yüksek, "Yönelimsizlik" öğrenme stili puanları ise düşük bulunmuştur. [Busato ve diğerleri \(1998\)](#) tarafından yapılan çalışmada entelektüel yeteneğin "Anlam Yönelimli" öğrenme stiliyle pozitif, "Yönelimsizlik" öğrenme stiliyle negatif korelasyonu olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buradan hareketle bu araştırmaya katılan öğretmenlerin entelektüel yeteneklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları puanlar incelenecek olursa öğretmenlerin özellikle "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çağdaş eğitim özellikleri gösterdiği söylenebilir.

[Cools ve Eaves, \(2009\)](#) tarafından yapılan araştırmada "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline sahip öğrenenler bir konuyu öğrenirken derinlemesine öğrenmekte, bilgiyi öz düzenlemeli olarak aldıklarından ve bilgiyi kendi kendilerine yapılandırdıklarından öğrenme daha fazla vakit almaktadır. Fakat "Yönelimsiz" ve "Taklit Yönelimli" öğrenme stiline sahip olanlar daha sınav odaklı ve ezberci öğrendiklerinden öğrenme daha yüzeysel gerçekleşmekte ve kısa sürmektedir. [Vermunt \(2007\)](#)'a göre çağdaş eğitim yeniliklerinin birçoğunun ortak özelliği, anlam yönelimli, uygulama yönelimli, öz düzenlemeli öğretme-öğrenme yöntemlerinin tanıtılmasıyla ilgilidir. Bu tür yeniliklerin, daha iyi hatırlama, anlama ve uygulama anlamında bilgi edinimini artırması ve örgün eğitimin sona ermesinden sonra öğrenme ile devam etme anlamında yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmesi beklenmektedir. Özellikle gelişmiş toplumlarda eğitim ve öğretimin bu yeni formları lise ve üniversitelerde kullanılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin genel olarak "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıktığından, öğretmenlerin modern eğitim anlayışına uygun öğrenme özellikleri ve stillerine sahip olduğu ve bu görüşün yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin "*İşleme ve Düzenleme Stratejileri*" bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Taklit Yönelimli" öğrenme stildir. "*Öğrenme Yönelimleri*" bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Anlam ve Uygulama Yönelimli", erkek öğretmenlerin öğrenme stili ise "Yönelimsiz" öğrenme stildir. "*Öğrenmenin Zihinsel Modelleri*" bileşenine göre kadın öğretmenlerin baskın olan öğrenme stili "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stildir. [Rocha ve Ventura \(2011\)](#), çalışmalarında cinsiyetin öğrenme

stilleri üzerindeki etkisine ilişkin olarak literatürün oldukça tutarsız olduğunu belirtmişlerdir. Bazı çalışmalar (De Lima ve diğ., 2006; Lake ve Boyd, 2015; Deniz ve Can 2018) cinsiyetler arasında anlamlı farklar bulamazken, bazılarında ise (Zeybek ve Sentürk, 2020; Wehrwein, Lujan ve DiCarlo, 2007; Slater, Lujan, ve DiCarlo, 2007; Choudhary, Dullo, ve Tandon, 2011) anlamlı farklar bulunmuştur. Bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Severiens ve Dam (1997), erkeklerin kadınlara göre daha fazla "Yönelimsiz" öğrenme stiline sahip olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada kadınlar ise daha çok "Taklit Yönelimli" öğrenme stiline sahiptirler. Yukarıdaki çalışmalarda elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Bir diğer araştırmacı Lloyd (2007) ise "Anlam Yönelimli" öğrenme stili puanlarının erkeklerde kadınlara göre daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Lloyd (2007)'un çalışmasındaki bu sonuç, bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerlerine göre "İşleme Stratejileri" bileşeninde şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri "Anlam, Uygulama ve Taklit yönelimli" öğrenme stildir. "Düzenleme Stratejileri" ve "Öğrenme Yönelimleri" bileşenlerinde ise şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenme stildir. Köyde çalışan öğretmenler ise baskın olarak "Yönelimsiz" öğrenme stiline sahiptir. "Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşeninde ise öğretmenlerin okul yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin "Anlam, Uygulama, Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz" öğrenme stilleri olmak üzere öğrenmenin zihinsel modellerini köy ve kasabada çalışan öğretmenlere göre daha fazla kullandığı söylenebilir.

Okul yerleşim yerlerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilere bakıldığında mesleki kıdem yılları (görece yaş faktörü), öğrenim düzeyi ve okul yerleşim yeri değişkenleri genellikle birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Genel olarak şehir merkezinde çalışan öğretmenler, köy ve kasabada çalışanlara nazaran baskın olarak daha "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenme stiline sahipken, köy ve kasabada çalışanların "Yönelimsiz" öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem yılları ve yaşları arttıkça hizmet puanları artacağından ve öğretmenlerin yer değiştirmesi bu puan üstünlüğüne dayandığından merkez okullarda görev alma olasılıklarının artacağı, bu nedenle de sonuçların birbiriyle tutarlı olduğu ve birbirini desteklediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre oluşan anlamlı farklılıklar incelendiği zaman "İşleme Stratejileri" bileşenine göre kıdemli öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" iken daha az kıdeme sahip öğretmenlerin "Yönelimsiz" öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. "Düzenleme Stratejileri" bileşenine göre kıdemli öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Uygulama Yönelimli" öğrenme stildir. "Öğrenme Yönelimleri" bileşenine göre beş yıldan kıdemli öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenmedir. "Öğrenmenin Zihinsel Modelleri" bileşenine göre ise kıdemli öğretmenlerin baskın öğrenme stili "Anlam, Uygulama ve Taklit Yönelimli" öğrenmedir. Kıdem yılı daha yüksek öğretmenlerin genel olarak kıdem yılı düşük olan öğretmenlerden daha yaşlı olduğunu varsayacak olursak yaşlı öğretmenlerin de öğrenme stilleri kendi lehlerine farklılık göstermektedir. Özetle bu çalışmada mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin baskın olarak genelde "Anlam ve Uygulama Yönelimli" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Vermunt (2005) çalışmasında "Anlam Yönelimli" öğrenme stiline yaşın önemli bir belirleyici olduğunu, yaşlıların daha "Anlam Yönelimli" öğrenme stili karakteri sergilediklerini söylemiştir. Bu sonucun, mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Busato ve diğ.(1998) yıllar geçtikçe "Anlam ve Uygulama Yönelimi"nin artması "Yönelimsizliğin" ve "Taklit Yönelimi"nin azalmasını beklendiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da yukarıdaki görüşü destekler nitelikte yaşlar arttıkça "Anlam ve Uygulama Yönelimi" oranı artmaktadır. Vermunt (1998; akt. Lloyd, 2007)'un da "Uygulama Yönelimli" öğrenme stili diğer öğrenme stillerinden daha sonra ortaya çıktığını ve özelliklerinin yetişkin öğrenenlerle tutarlı olduğunu belirtmiş olması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde "İşleme Stratejileri" bileşeninde enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine anlamlı farklılık olduğu ve baskın öğrenme stili "Taklit Yönelimli" olduğu, "Düzenleme Stratejisi"ne göre anlamlı farklılığın enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine ve baskın öğrenme stili "Anlam ve Taklit Yönelimli" öğrenme olduğu,

“Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre ise anlamlı farklılığın enstitü ve önlisans&öğretmen okulu mezunlarının lehine olduğu ve öğrenme stili “Taklit Yönelimli Öğrenme” olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve önlisans mezunu olan öğretmenler baskın olarak daha “Anlam ve Taklit Yönelimli” öğrenme stiline sahiptirler. Bu bağlamda kıdem yılı değişkeninden elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarında genel olarak eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklar ortaya çıkarken eğitim fakültesi mezunu, lisans ve lisansüstü mezunları lehine anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin meslek içinde tecrübe kazandıkça öğrenmelerini daha da anlamlandırdıkları söylenebilir. Busato ve diğerleri (1998), tarafından yapılan çalışmada entelektüel yeteneğin “Anlam Yönelimli” öğrenme stiliyle pozitif, “Yönelimsizlik” öğrenme stiliyle negatif korelasyonu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle kıdemce yüksek, eğitim enstitüsü, öğretmen okulu ve önlisans derecesinden mezun olan görece tecrübeli öğretmenlerin entelektüel yeteneklerinin lisans, lisansüstü mezuniyet derecelerine sahip, daha kıdemsiz genç öğretmenlere nazaran daha üst seviyede olduğu söylenebilir. Aynı çalışmada, 1. ve 3. sınıftaki öğrenciler 4. sınıflardan daha “Anlam Yönelimli” çıkmışlardır. Hâlbuki hipotezlerine göre öğretim programı ilerledikçe öğrenciler daha “Anlam ve Uygulama Yönelimli” olması gerekirken 4. sınıf öğrencilerinin “Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Vermunt (1992; akt. Busato ve diğerleri, 1998) “Anlam Yönelimli” bir öğrenme stili ile karakterize edilen öğrencilerin, iyi sonuçlar elde etmelerine rağmen, çalışmaları hakkında oldukça fazla zaman harcadıklarını bulmuştur.

Branş değişkenine göre ilişkilendirme ve Yapılandırma stratejilerinde istatistiksel olarak branş öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı farka bakıldığında branş öğretmenlerinin baskın öğrenme stili “Anlam Yönelimli” öğrenme stili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Öğrenme Süreçlerinin Dışsal Düzenlenmesi, Öğrenme Sonuçlarının Dışsal Düzenlenmesi ve Düzenleme Yoksunluğu stratejilerinde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka dayanarak sınıf öğretmenlerinin baskın öğrenme stillerinin Dışsal Düzenleme alt bileşenlerine bakarak “Taklit Yönelimli”, Düzenleme Yoksunluğu alt bileşenine bakarak ise “Yönelimsiz” öğrenme stili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Öğrenme Yönelimleri” bileşenlerini incelediğimizde Belirsizlik alt bileşeninde sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farka dayanarak sınıf öğretmenlerinin baskın olan öğrenme stili “Yönelimsiz” öğrenme stili olduğu söylenebilir. “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşeni incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bu çalışmada “İşleme Stratejileri” bileşenine göre öğretmenlerin baskın öğrenme stili “Uygulama Yönelimli”, “Düzenleme Stratejileri” bileşenine göre “Anlam Yönelimli”, “Öğrenme Yönelimleri” bileşenine göre “Uygulama Yönelimli”, “Öğrenmenin Zihinsel Modelleri” bileşenine göre “Anlam Yönelimli” olarak bulunmuştur. Tüm bileşenler dikkate alındığında; Cinsiyet değişkenine göre genelde kadın öğretmenler lehine; okulların bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre genelde şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin lehine; kıdem yılı değişkenine göre genelde kıdemli öğretmenlerin lehine; öğrenim düzeyi değişkenine göre genelde eğitim enstitüsü, öğretmen okulu&önlisans mezunları lehine; branş değişkenine göre ise genelde branş öğretmenleri lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Türkiye’de öğretmenlerin öğrenme stillerini inceleyen çok az araştırma yapılmıştır. Bu gibi araştırmaların sayısı artırılabilir. Bu araştırmada kadın öğretmenler ve branş öğretmenlerinin lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yapılacak yeni çalışmalarda bu farkların sebepleri araştırılabilir. “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme stiline ait alt bileşenlerde görece kıdem yılı düşük öğretmenlerin, mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerden neden daha düşük puanlar aldığı irdelenebilir. Düşük puanlar alan öğretmenlerin lisans mezununu olması ve eğitim fakültesinde eğitim almış olmaları dikkat çekicidir. Modern eğitim anlayışına uygun öğrenme stili “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme stili olarak kabul edildiğine göre, eğitim fakültelerinde öğretmenlerin öğrenme alışkanlıklarını düzenleyecek şekilde öğretim programları hazırlanabilir. Eğitim enstitüsü, öğretmen okulları ve önlisans programlarından mezun olan öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu, lisans ve lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerden “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme stili daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak “Anlam ve Uygulama Yönelimli” öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ancak, günümüzde öğretmenler eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir ve bu

fakültelerden mezun olan öğretmenlerin “Taklit Yönelimli ve Yönelimsiz” öğrenme stillerine sahip olmaları düşündürücüdür. Dolayısı ile, bu durumun sebepleri tüm yönleriyle ortaya çıkartılmalı ve öğretmen yetiştiren kurumlar öğrenme özelliklerini iyi yönde geliştirecek ortamlar haline getirilmelidir. Bunun yanında verilecek hizmet içi eğitimler düzenlenirken eğitimlerin içeriğinin öğretmenlerin öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ajisuksmo, C. R., & Vermunt, J. D. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pacific Journal of Education*, 19(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/0218879990190205>
- Açıkgöz, K.Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2019). Revisiting the effect of teaching of learning strategies on academic achievement: A meta-analysis of the findings. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 70-87.
- Busato V. V., Prins F.J., Elshout J. J. & Hamaker C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Psychology*. 68(3), 427-441. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01302.x>
- Choudhary, R., Dullo, P., & Tandon, R. V. (2011). Gender differences in learning style preferences of first year medical students. *Pak J Physiol*, 7(2), 42-45.
- Cools, E. & Eaves, M. (2009). Learning styles technology and supporting overseas learners. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(1), 61-73. <https://doi.org/10.1108/17504970910951156>
- Çögenli, A. G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- De Lima, A. A., Bettati, M. I., Baratta, S., Falconi, M., Sokn, F., Galli, A., & Iglesias, R. (2006). Learning strategies used by cardiology residents: Assessment of learning styles and their correlations. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 19(3). <https://doi.org/10.1080/13576280600937788>
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi: Gazi üniversitesi örneği. *The Journal of International Social Research*, 1(4), 129-148.
- Deniz, S. & Can, S. (2018). Investigation of the learning styles of pre-service sports teachers enrolled at a pedagogical formation program. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(3), 203-211.
- Erginer, E. (2012). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin öğrenme ürünlerinin analizi*. Bilimsel Araştırma Projesi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- Gömlüksiz, M.N. & Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 60-66.
- Gülpınar, M. (2014). Klinik öncesi dönem tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(3), 68-80.
- Güven M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiriş Avaroğulları, A. & Şaman, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 411-434.
- Lake, W. & Boyd, W. (2015). Age, maturity and gender, and the propensity towards surface and deep learning approaches amongst university students. *Creative Education*, 6(22), 2361. 10.4236/ce.2015.622242
- Lloyd S. H. (2007). *An exploratory study of the relationship between in-training examination percentiles of anesthesiology residents and the Vermunt inventory of learning styles*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Department of Educational Leadership College of Education, Kansas State University, USA.
- Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 15-29.
- Rocha, M. & Ventura, M. (2011). Vermunt's learning styles: Searching for Portuguese college student's functioning. *Review of Learning Styles*. 8(8), 1-27.

- Severiens, S., & Dam, G. T. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational psychology, 17*(1-2), 79-93. <https://doi.org/10.1080/0144341970170105>
- Slater, J. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Does gender influence learning style preferences of first-year medical students? *Advances in Physiology Education, 31*(4), 336-342. <https://doi.org/10.1152/advan.00010.2007>
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (2013). Vermunt'un öğrenme stilleri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 199*, 62-87.
- Şimşek, A. (2006). Öğrenme biçimi. Y. Kuzgun & D. Deryakulu, (editörler), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uğur, N. (2008). *Algusal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Vermunt J. D. & Verloop N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education, 15*(1), 75-87.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review, 16*(4), 359-384.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns, and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education, 49*, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series, 2*(4), 73-90.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences, 21*, 294-302.
- Volet, S. E., Renshaw, P. D., & Tietzel, K. (1994). A short-term longitudinal investigation of cross-cultural differences in study approaches using Biggs' SPQ questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 64*(2), 301-318. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01104.x>
- Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education, 31*, 153-157. <https://doi.org/10.1152/advan.00060.2006>
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), 2169-2226.
- Zeybek, G. & Sentürk, C. (2020). Analysis of pre-service teachers' learning styles according to Vermunt learning style model. *International Online Journal of Education and Teaching, 7*(2), 669-682.