



Öğrenme Stillерinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarını Yordama Gücü*

Predictive Power of Learning Styles on Primary School Pre-service Teachers' Academic Achievement

Sabri SİDEKLİ**, Eda AKDOĞDU***

• *Geliş Tarihi:* 08.03.2017 • *Kabul Tarihi:* 01.06.2017 • *Yayın Tarihi:* 02.06.2017

ÖZ: Bu çalışmanın amacı öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücünü belirlemektir. Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim güz yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken tüm bireylerin eşit seçilme olasılığının aynı olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "Grasha-Reichman Öğrenme Stili Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının derslerinden aldıkları harf notları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile araştırma sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının çekingen, katılımcı ve bağımlı öğrenme stiline yönelik ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarında bağımlı ve katılımcı, erkek öğretmen adaylarında çekingen öğrenme stillerinin baskın olduğu görülmüştür. Öğrenme stillerinin akademik başarıyı yordama gücünü belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucunda ise altı öğrenme stili ile sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir çoklu ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrenme stilleri birlikte, akademik başarıdaki değişimin %36'sını açıklamaktadır. Sonuç olarak öğrenme stilleri akademik başarı üzerinde önemli bir yordayıcıdır.

Anahtar sözcükler: Öğrenme stilleri, akademik başarı, sınıf öğretmeni adayları

ABSTRACT: The purpose of this study is to determine the predictive power of learning styles on primary school pre-service teachers' academic achievement. Correlational research design has been used in accordance with the aim of the study. Study sample includes senior fourth-year pre-service teachers who study at Department of Primary School Teaching in Muğla Sıtkı Koçman University in 2014-2015 Fall Semester. Simple random sampling method has been preferred for sampling which allows all individuals the equal possibility of participation. The data of the study were obtained using the "Grasha-Reichman Learning Style Scale". In addition, letter grades used by primary school pre-service teachers are used. The research questions were answered with findings obtained from the research. As a result of the research, it was determined that dominant learning styles of primary school pre-service teachers are participant, dependent and independent learning styles. Furthermore, it was determined that there is a significant difference between the average of primary school pre-service teachers for avoidant, participant and dependent learning style according to gender. It was observed that dominant learning styles of female pre-service teachers are dependent and participant while dominant learning style of male pre-service teachers is avoidant learning style. As a result of the regression analysis conducted to determine the predictive power of learning styles on academic achievement, it was found out that there are significant and moderate multiple correlations between the six learning styles and the academic achievement of the primary school pre-service teachers. Along with this, learning styles together account for 36% of the change in academic achievement. As a result, learning styles are an important predictor of academic achievement.

Keywords: Learning style, academic achievement, primary school pre-service teachers

* Bu çalışma 21-23 Mayıs tarihlerinde düzenlenen 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

** Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, 48000 Menteşe Muğla, e-posta: ssidekli@mu.edu.tr

*** Arş.Gör., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 74100, Merkez Bartın, e-posta: eakdogdu@bartin.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde her alanda yaşanan gelişmelerle birlikte birçok dalda nitelikli insan gücü arayışı artmıştır. İşinde uzman kişilerin yetiştirilmesi için eğitimin önemli olduğu herkesin kabul edebileceği bir gerçektir. Eğitimin toplum bilincini geliştirme, karmaşık sorunların anlaşılmasını ve çözümünü sağlama, teknolojik ilerlemeye yardımcı olma gibi çok yönlü etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Yaşanan gelişmeler eğitim alanına da yansımıştır ve öğrenme öğretme durumlarıyla ilgili birçok değişiklik yapılmıştır. Bireysel farklılıkların öğrencilerin bilgiyi alma, bellekte işleme, yorumlama süreçlerini etkilediği düşünülerek eğitim öğretim durumlarında farklı yaklaşımlara gidilmiştir. Bu süreçte, öğrenmek ve öğretmek için birçok yolun olduğu, herkesin öğrenebildiği ancak aynı yolla öğrenemediği ve bu yüzden herkesin en iyi öğreneceği yolu bulup ona göre öğrenme öğretme durumlarını oluşturmak gerektiği (Akdeniz, 2007, s. 3) anlayışı hâkim olmuştur. Herkesin kendi öğrenme stili olduğunun altı çizilmiştir. Yapılan araştırmalar da bireylerin farklı yollarla öğrendiklerini ve bilgiyi alma ve işleme konusunda bireysel tercihleri olduğunu göstermektedir. Bu bireysel tercihler öğrenme stilleri olarak adlandırılmaktadır (Kumar, Kumar ve Smart, 2004, She, 2005; Akt: Alşan, 2009; Felder ve Silverman, 1988; Akt: Veznedaroğlu ve Özgür).

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. 1940'lı yıllarda başlayan öğrenme stili araştırmaları 1970'lerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Scales, 2000; Akt: Can 2011). Rita Dunn öğrenme stillerini "her öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanması" şeklinde tanımlamıştır (Dunn ve Dunn, 1992; 1993). Dunn'ın tanımından sonra öğrenme stilleri üzerine birçok tanım yapılmıştır. Boydak (2014) öğrenme stillerini, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri olarak belirtmektedir. Ayrıca Boydak (2014) ve Yanardöner (2010), daha başarılı bireyler yetiştirebilmek için onları çok iyi bir şekilde gözlemlemek ve hangi öğrenme stilini kullandığını belirlememiz gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle öğrenme stillerinin belirlenebilmesi ve başarıyla ilişkisini ortaya koymak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Güneş, 2004; Mutlu, 2008; Kansızoğlu, 2014). Ayrıca öğrenme stilleri ile başarının ilişkisini veya öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemeyi amaç edinen bu çalışmalara yönelik meta-değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır (Ataseven ve Oğuz, 2015; Bozkurt ve Orak, 2016). Bu meta-değerlendirme çalışmalarında da belirtildiği üzere öğrenme stillerinin, akademik başarı üzerindeki etkisi incelenirken farklı öğrenme stilleri modelleri kullanılmıştır ve sıklıkla kullanılan öğrenme stili modellerinden bazıları şunlardır; Dunn ve Dunn'un öğrenme stili modeli (1974), Grasha ve Reichmann öğrenme stilleri sınıflaması (1975), Kolb'un öğrenme stilleri modeli(1976), Reinert'in öğrenme stilleri sınıflaması (1976), Jung'un psikolojik tipler(öğrenme türü) kuramı (1977), Gregorc'un öğrenme stilleri sınıflaması (1982), Honey ve Mumford'un öğrenme tercihleri (1986).

Yapılan bu araştırmada ise Grasha ve Reichman öğrenme stilleri modeli ile öğrencilerin akademik başarıları incelenmiştir.

Grasha ve Reichmann, öğrenme stillerini üç kişilik boyutu üzerine inşa etmişlerdir. Bu modellerle tanımlanan altı öğrenme stili şunlardır (Diaz ve Cartnal, 1999; Ferrari ve Wesley, 1996; Akt: Otrar, 2006):

- İşbirlik; rekabetçi, işbirlikçi
- Katılım; çekingen, katılımcı
- Bağımsızlık; bağımsız, bağımlı

Grasha (2002), öğrenme stillerini sosyal etkileşimler olarak düşünürler ve öğrenme stillerinin öğrencilerin, sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve ders içeriğiyle etkileşiminde farklı rollerinin olduğunu belirtirler. Buradan yola çıkarak öğrencinin, öğrenmeye, öğretmene ve sınıf arkadaşlarına yönelik tutumları incelenerek öğrenme stillerinin belirlenebileceğini öne sürmektedirler. Hangi davranışın veya tutumun hangi öğrenme stiline ait bireyde olduğunu ve öğrenme stillerinin bireylerin öğrenmesindeki olumlu ve olumsuz yönlerini ise Grasha (2002) şu şekilde belirtmiştir:

Rekabetçi: Sınıfta diğer öğrencilerden daha iyi olmak isteyen bu öğrenciler sürekli diğer öğrencilerle rekabet halindedir ve gösterdiği başarılarla sınıfta sürekli ilgi odağı olmak isterler. Bu öğrenme stiline en olumlu yönü bireyi sürekli öğrenmeye motive etmesi ve öğrenme için amaçlar belirlemesini sağlar. Olumsuz özelliği ise diğer öğrencilerle işbirlikli olarak çalışması çok güçtür.

İşbirlikçi: Öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla işbirliği yapmaktan hoşlanan bu tip öğrenciler, arkadaşlarıyla birlikte yeteneklerini ve fikirlerini paylaşarak daha iyi öğrenebileceklerini düşünürler. İşbirlikçi öğrenme stiline sahip bireylerde en olumlu özellik grup çalışmalarında kendini daha iyi gösterebilmeleridir. Olumsuz özellikleri ise tek başlarına çalışamazlar ve rekabetçi kişilerle aynı çalışma ortamında öğrenmede zorluk çekerler.

Çekingeni: Ders içeriğine karşı bir ilgisi olmayan ve derse devam etmek istemeyen bu öğrenciler sınıfta dersle ilgili her ne olursa olsun öğrenmek ve sınıf içi etkinliklere katılmak istemezler. Kendi hayatlarıyla ilgili önemli adımlar atarken stresten ve kaygıdan uzak durmayı başarabilmeleri bu öğrenme stiline bireylerin olumlu özellikleridir. Olumsuz özelliği ise; negatif dönütler alması kişiye hemen başarısızlıklarını hatırlatır ve bu durum onun üretken amaçlar koymasını engeller.

Katılımcı: Okula gitmekten ve sınıftaki aktivitelerde mümkün olduğunca çok yer almaktan mutlu olan bu öğrenciler tüm derslerde (zorunlu, seçmeli vb.) dersin ödev ve sorumluluklarını yerine getirmekten zevk duyar. Sınıf içinde oluşan her deneyimden en çok faydalanan kişi olması bu öğrenme stiline sahip bireylerin olumlu yanlarını oluştururken öğrenmedeki istek ve ihtiyaçları konusunda diğer öğrencilere bencil davranması olumsuz özelliğidir.

Bağımlı: Derse karşı çok az ilgisi olan ve sadece gerekli olanı öğrenmek isteyen bu tip öğrenciler öğretmeni ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür yani kendisi için bir rehber arar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin kaygıyla başa çıkabilmeleri ve direktifleri doğru olarak algılayabilmeleri onların olumlu özellikleridir. Bir otoriteye ihtiyaç duymaları ve belirsizliklerle başa çıkamamaları onların olumsuz özellikleridir.

Bağımsız: Kendi kendilerine düşünmekten hoşlanan ve kendi öğrenme yeteneklerine güvenen bu öğrenciler kendisi önemli gördüğü ve çalışmayı tercih ettiği konuları tek başlarına çalışmayı severler. Kendi kendilerine çalışarak ve kendi kendine talimatlar vererek öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri olumlu, işbirliği yapmakta yetersiz kalmaları olumsuz özellikleridir.

Öğrenme stillerinin bireylerin öğrenmelerinin yol ve yöntemlerini nasıl şekillendireceği Grasha'nın ortaya koyduğu öğrenme stili modelinde açıkça görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkileyebileceğini düşünerek öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek birçok araştırma yapılmıştır ve bu çalışmaların çoğu öğrenme stillerinin akademik başarıyı etkilediğini ortaya koymaktadır (Bozkurt, 2005; Yüksel, 2013; Tüysüz ve Tatar, 2008; Cesur 2008). Babadoğan (2000) da, öğrencilerin birbirlerinden farklı öğrendikleri, değişik konu alanlarındaki öğrenci performansının, öğrencilerin gerçekte nasıl öğrendikleri ile ilişkili olduğu, öğrenciler bu yaklaşımlarla ve kendi öğrenme stillerini tamamlayan kaynaklarla eğitildiklerinde başarılarının anlamlı derecede arttığını belirtmiştir. Bazı

araştırmalar da öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkisi olmadığı (Ekici, 2013; Topuz ve Karamustafaoğlu, 2013) yönünde sonuçlanmıştır.

Öğrenme stiline akademik başarılarını yordama düzeyinin incelendiği bu çalışma kapsamında yazın alanda ulaşılabilen araştırmaların tamamında sadece bir derse yönelik akademik başarı ya da genel akademik başarı incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise genel akademik başarı durumuyla birlikte sınıf öğretmenleri adaylarının alan, genel kültür ve eğitim bilimleri derslerindeki akademik başarısının, onların öğrenme stilleri tarafından yordanıp yordanmadığını incelemektir. Daha önce bu boyutta araştırma yapılmamış olması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ancak çalışmada akademik başarıyı temsil eden derslerin, 2014-2015 eğitim öğretim güz yarıyılında dördüncü eğitim görmekte olan sınıf öğretmenleri adaylarının dersleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğrenme stillerinin sınıf öğretmenleri adaylarının akademik başarılarını yordama gücünü belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu problemlere cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenleri adaylarının baskın öğrenme stilleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri akademik başarıyı yordar mı?
4. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri alan-genel kültür-eğitim bilimleri derslerindeki başarılarını yordar mı?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacına yönelik belirlenen araştırma modeli, çalışma evreni, veri toplama ve veri analizi sürecine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarını yordama gücünü belirlemek amacıyla korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenir. (Neuman, 2014). Bu modelde yapılan çalışmalarda korelasyon, regresyon vb. istatistiksel teknikler kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki test edilir ve değişkenlerin birbirini yordama denklemi oluşturulur (Cohen, 1988; Creswell, 2005; Fraenkel ve Wallen, 2012). Bu sebeple korelasyonel araştırma deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışmanın Evreni

Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim güz yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfında öğrenim gören sınıf öğretmenleri adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken tüm bireylerin eşit seçilme olasılığının aynı olduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 74'ü kadın 26'sı erkek olmak üzere 100 sınıf öğretmenleri adayı katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için "Grasha-Reichman Öğrenme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri adaylarının akademik başarıları, öğrenim gördükleri ana bilim dalının 1., 2., ve 3. sınıflarındaki derslerden aldıkları harf notları ile belirlenmiştir.

Grasha-Reichman Öğrenme Stilleri Ölçeği (Grasha-Reichman Learning Style Scale)

Orijinali Grasha ve Reichman tarafından geliştirilen ölçeğin alan yazında birçok Türkçeye uyarlama ve yapı geçerliliği çalışması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında Türkçeye uyarlama çalışması Sarıtaş ve Süral (2010) tarafından yapılan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek bağımsız, bağımlı, katılımcı, çekingen, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta 10 madde yer almakta ve ölçek 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı incelenmiş ve tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı .802 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin dil geçerliliği korelasyonunun ise .62 olduğu belirtilmiştir.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği’ne göre her öğrenme stili “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde belirlenmektedir. Bu düzeylere yönelik değerlendirme ölçütlerinin sayısal aralıkları ve bu çalışmada elde edilen ortalamaların değerlendirilmesi için oluşturulmuş derecelendirme Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:Grasha-Reichman öğrenme stilleri ölçeği derecelenmesi-Çalışmaya uyarlanmış dereceleme

	Grasha-Reichman Derecelenmesi			Çalışmaya Uyarlanmış Dereceleme		
	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
Rekabetçi	1,0-2,7	2,8-3,8	3,9-5,0	10-27	28-38	39-50
İşbirlikçi	1,0-2,9	3,0-4,0	4,1-5,0	10-29	30-40	41-50
Çekingen	1,0-3,0	3,1-4,1	4,2-5,0	10-30	31-41	42-50
Katılımcı	1,0-1,8	1,9-3,1	3,2-5,0	10-18	19-31	32-50
Bağımlı	1,0-2,7	2,8-3,4	3,5-5,0	10-27	28-34	35-50
Bağımsız	1,0-1,7	1,8-2,8	2,9-5,0	10-17	18-28	29-50

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmeden önce elde edilen verilerin nasıl dağılım gösterdiğine yönelik Kolmogorov-Simironov ve Shapiro-Wilk anlamlılık, çarpıklık-basıklık, tepe-ortanca-ortalama değerleri ile histogram, Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre her bir bağımsız değişkende anlamlılık değerleri $p > .05$ olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre gruptan elde edilen verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerini belirlemek amacıyla betimsel analiz, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de grubun normal dağılım sergilemesi nedeniyle bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t-testi iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılır (Gall, Gall ve Borg, 2003). Ayrıca öğrenme stillerinin akademik başarı, alan-genel kültür-egitim bilimleri derslerindeki başarıyı yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon tekniği, iki veya daha çok bağımsız değişkenin bir ölçüt değişkeni olan bağımlı değişkeni yordamada kullanılabilecek bir yöntemdir. Bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenlerin etkisi olup olmadığını ve bu etkinin derecesini belirlemek, regresyon analizinin en önemli amacıdır. Bu analizle oluşturulan genel lineer modeldeki regresyon katsayısı β , X bir birim arttığında, diğer değişkenler sabit tutulurken Y ’deki (bağımlı değişken) dağılım ortalamalarında oluşacak değişimi ifade etmektedir (Neter, 1978; Akt: Anıl, 2009). Çoklu regresyonda bütün yordayıcı değişkenlerin ortak etkisini görebilmek için standart yöntem kullanılmıştır (Can, 2014). Tüm analizler için varsayımlar test edilmiş ve parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

3. BULGULAR

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın problemlerine ilişkin alt başlıklar halinde bu bölümde verilmiştir.

3.1. Sınıf ğretmeni Adaylarının Baskın ğrenme Stilllerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemine yönelik olarak sınıf ğretmeni aday ‘Grasha-Reichman ğrenme Stilleri leği’nin her bir alt boyutundan aldıkları minimum, maksimum ve ortalama değerler incelenmiştir. Tablo 2’de yer alan betimsel istatistik sonuçları, belirtilen ölçeğin çalışmaya uyarlanmış derecelmesi ile yorumlanmıştır. Sınıf ğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin her birini ölçen alt boyutlardan alabilecekleri minimum değer 10, maksimum değer ise 50’dir.

Tablo 2: Sınıf ğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin betimsel istatistik sonuçları

	Rekabetçi	İşbirlikci	ekingen	Katılımcı	Bağımlı	Bağımsız
Minimum	11	21	14	14	28	26
Maksimum	49	50	44	50	49	50
Ortalama	31	38	27	36	41	40
Düzey- Derecesi	Orta 28-38	Orta 30-40	Düşük 10-30	Yüksek 32-50	Yüksek 35-50	Yüksek 29-50

Tablo 2’de belirtilen sınıf ğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin derecesi onların baskın öğrenme stillerinin katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stilleri olduğunu göstermektedir. Yüksek düzeyde çıkan öğrenme stilleri içinde en baskın olanı belirlemek için belirtilen öğrenme stillerinin derece aralıkları ve alınan ortalamalar kıyaslandığında en baskın öğrenme stilinin bağımsız öğrenme stili olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca sınıf ğretmeni adaylarının düşük düzeyde çekingen, orta düzeyde rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkararak sınıf ğretmeni adayların çoğunun tek başlarına çalışmaktan hoşlandıklarını ve kendi öğrenme stillerine güvendiklerini, pek azının ise derse karşı ilgisiz ve derse katılmada isteksiz olduklarını söyleyebiliriz.

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf ğretmeni Adaylarının ğrenme Stilllerine İlişkin Bulgular

Sınıf ğretmeni adaylarının cinsiyetinin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını incelemek için t-testi yapılmadan önce bu testin temel sayıltıları olan normal dağılımın ve varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım olup olmadığına karar vermek için Kolmogorov-Simironov anlamlılık, arpıklık-basıklık, tepe-ortanca-ortalama değerleri ile histogram, *Q-Q* plot grafikleri incelenmiştir ve cinsiyetlere göre verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Varyansların homojenliği ise t-testi ile elde ettiğimiz Levene testi ile incelenmiş ve anlamlılık değerleri $p > .05$ olduğu için varyanslar eşit kabul edilmiştir.

Cinsiyetin sınıf ğretmeni adaylarının öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirten kestirimsel analiz sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Öğrenme Stili	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p	D
Rekabetçi	Kadın	74	30,71	7,98	98	-,356	,722	
	Erkek	26	31,38	8,91				
İşbirlikçi	Kadın	74	37,86	6,59	98	-,643	,522	
	Erkek	26	38,80	5,93				
Çekingen	Kadın	74	25,95	5,96	98	-2,374	,020	-0,514
	Erkek	26	29,46	7,59				
Katılımcı	Kadın	74	37,37	7,49	98	3,340	,001	0,768
	Erkek	26	31,73	7,18				
Bağımlı	Kadın	74	42,02	4,41	98	4,200	,000	0,975
	Erkek	26	37,88	4,07				
Bağımsız	Kadın	74	40,05	5,09	98	1,326	,188	
	Erkek	26	38,53	4,78				

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının çekingen [$t_{(98)}=-2,374$], katılımcı [$t_{(98)}=3,340$] ve bağımlı [$t_{(98)}=4,200$] öğrenme stiline yönelik ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcı ve bağımlı öğrenme stillerinin kadın sınıf öğretmeni adaylarında ($\bar{X}_K=37,37$ ve $\bar{X}_{B.li}=42,02$) çekingen öğrenme stillerinin ise erkek sınıf öğretmeni adaylarında ($\bar{X}_Ç=29,46$) daha baskın olduğu görülmektedir. Öğrenme stilleri üzerinde cinsiyetin etkisi Cohen'in d etki büyüklüğüne göre yorumladığında cinsiyetin çekingen ve katılımcı öğrenme stilleri üzerinde orta, bağımlı öğrenme stilleri üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğunu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak kadın sınıf öğretmeni adaylarının okula gitmekten, sınıf aktivitelerine katılmaktan, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmekten mutlu olduklarını; erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise derse karşı ilgisiz olduğunu ve etkinliklere katılmak istemedikleri söylenebilir. Ayrıca kadın sınıf öğretmeni adaylarının derse karşı ilgisiz olduklarında sadece gerekli olanı öğrenmek istedikleri ve öğretmenlerini, arkadaşlarını kendilerine rehber olarak gördükleri belirtilebilir.

3.3. Öğrenme Stillerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını belirtilen altı öğrenme stiline etkisini inceleyebilmek için ilk olarak gerekli sayıtların testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin normallikine ve Mahalanobis değerlerine bakılmış ve normallik sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişken sayısı altı olan bir çoklu regresyon modeli için $p=0,01$ düzeyinde, Mahalanobis değeri 16.811'in üzerindeki değerler uç değer kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve analize dahil edilmemiştir. Tahmin edilen ve gözlenen değerler arasındaki farkların normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek için standartlaştırılmış uç değerler ve tahmin edilen standartlaştırılmış değerlerin saçılma grafiği çizilmiştir. Grafik üzerinde noktaların sıfır değerinin etrafında rastgele saçılmış olması, artık değerlerin normal dağılım gösterdiğini ve varyanslarının sabit kabul edileceği varsayımlarının doğru olduğunu göstermiştir (Field, 2005). Çoklu bağlantı sayıtları ise çoklu regresyon analizi sırasında test edilmiştir. Yordayıcılar arası çoklu bağlantı olup olmadığını incelemek için bağımsız değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları, varyans büyütme faktörü ve tolerans değerlerine bakılmıştır ve sırasıyla 0,8'den küçük, 10'dan küçük ve 0,2'den büyük değerler elde edilmiştir. Bu değerler çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir. Yapılan tüm varsayım testlerinin sonucu, bu çalışmada yapılmış tüm çoklu regresyon analizleri için geçerlidir.

Tablo 4'te sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek için yapılan çoklu regresyon analizine yönelik bulgular verilmektedir.

Tablo 4: Akademik başarının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	215,009	37,049		5,803	,000		
Rekabetçi	,306	,463	,067	,661	,510	,096	,070
İşbirlikçi	-1,365	,703	-,235	-1,940	,056	,107	-,203
Çekingen	-2,667	,636	-,466	-4,194	,000	-,429	-,408
Katılımcı	,063	,727	,014	,087	,931	,375	,009
Bağımlı	3,235	,853	,426	3,792	,000	,425	,375
Bağımsız	-,163	,827	-,023	-,192	,845	,135	,425
R=0,604	R ² =0,365						
F ₍₆₋₈₈₎ =8,414	p=0,000						

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde altı öğrenme stili ile sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı ve orta düzeyde (Cohen, 1988) bir çoklu ilişkili ($R=0,604$, $R^2=0,365$) olduğu görülmektedir ($F_{(6-88)}=8,414$, $p<0,01$). Bunun yanında öğrenme stilleri birlikte, akademik başarıdaki değişimin %36'sını açıklamaktadır. R^2 (0,365) ve düzeltilmiş R^2 (0,321) değerlerinin yakınlığı, çalışma sonuçlarının belirtilen çalışma evrenine genellenebilirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki görece önem sırası çekingen ($\beta=-0,466$), bağımlı ($\beta=0,426$), işbirlikçi ($\beta=-0,235$), rekabetçi ($\beta=0,067$), bağımsız ($\beta=-0,023$) ve katılımcı ($\beta=-0,014$) olarak belirtilebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, sadece çekingen ve bağımlı öğrenme stillerinin akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı anlaşılmaktadır. Bu yordayıcıların katsayılarına bakarak ($B_{\text{çekingen}}=-2,667$, $B_{\text{bağımlı}}=3,235$) çekingen öğrenme stiline bir birimlik artışın akademik başarı üzerinde 2,667 birimlik azalmaya, bağımlı öğrenme stiline bir birimlik artışın ise başarı üzerinde 3,235 birimlik artışa sebep olacağı söylenebilir.

3.4. Öğrenme Stillerinin Sınıf Öğretmeni Alan-Genel Kültür-Eğitim Bilimleri Dersleri Üzerine Etkisine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının alan, genel kültür ve eğitim bilimleri derslerindeki başarıları üzerinde hangi öğrenme stillerinin etkisi olduğunu incelemek amacıyla yapılan standart çoklu regresyon analiz sonuçları sırasıyla tablo 5, tablo 6 ve tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 5: Alan derslerindeki başarının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	133,837	24,287		5,511	,000		
Rekabetçi	,330	,304	,110	1,086	,280	,140	,115
İşbirlikçi	-,952	,461	-,249	-2,065	,042	,111	-,215
Çekingen	-1,762	,417	-,468	-4,227	,000	-,434	-,411
Katılımcı	,143	,477	,049	,300	,765	,397	,032
Bağımlı	1,950	,559	,390	3,486	,001	,418	,348
Bağımsız	-,103	,542	-,022	-,190	,850	,143	-,020
R=0,608	R ² =0,370						
F ₍₆₋₈₈₎ =8,599	p=0,000						

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, öğrenme stillerinin alan derslerindeki başarı üzerindeki görece öneminin çekingen ($\beta=-0,468$), bağımlı ($\beta=0,390$), işbirlikçi ($\beta=-0,249$), rekabetçi ($\beta=0,110$), katılımcı ($\beta=0,049$) ve bağımsız ($\beta=-0,022$) olarak sıralandığı görülmektedir. Anlamlılık testlerine göre çekingen ve bağımlı öğrenme stillerinin anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Bu yordayıcıların katsayılarının ($B_{\text{çekingen}}=-1,762$, $B_{\text{bağımlı}}=1,950$) çekingen öğrenme stiline bir birimlik artışın akademik başarı üzerinde 1,762 birimlik azalmaya neden olduğu, bağımlı

öğrenme stilindeki bir birimlik artışın başarı üzerinde 1,950 birimlik artışı sağladığı görülmektedir.

Tablo 6: Genel kültür derslerindeki başarının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	47,265	9,910		4,769	,000		
Rekabetçi	-,007	,124	-,006	-,060	,952	,004	-,006
İşbirlikçi	-,107	,188	-,073	-,569	,571	,102	-,061
Çekingen	-,517	,170	-,358	-3,038	,003	-,310	-,308
Katılımcı	-,179	,194	-,159	-,923	,359	,248	-,098
Bağımlı	1,032	,228	,539	4,521	,000	,422	,434
Bağımsız	-,163	,221	-,091	-,738	,463	,074	-,078
R=0,534	R ² =0,285						
F ₍₆₋₈₈₎ =5,836	p=0,000						

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, öğrenme stillerinin genel kültür derslerinin başarısı üzerindeki görece önemi bağımlı ($\beta=0,539$), çekingen ($\beta=-0,358$), katılımcı ($\beta=-0,159$), bağımsız ($\beta=-0,091$), işbirlikçi ($\beta=-0,073$) ve rekabetçi ($\beta=-0,006$) olarak sıralanabilir. Anlamlılık testlerine göre yine alan derslerinin başarısını yordayan aynı öğrenme stilleri genel kültür derslerinin başarısını yordamaktadır. Bu öğrenme stillerinin katsayılarına göre ($B_{\text{çekingen}}=-0,517$, $B_{\text{bağımlı}}=1,032$) çekingen öğrenme stilindeki bir birimlik artışın genel kültür derslerindeki başarı üzerinde 0,517 birimlik azalmaya, bağımlı öğrenme stilindeki bir birimlik artışın başarı üzerinde 1,032 birimlik artışa sebep olacağını söylenebilir.

Tablo 7: Eğitim bilimleri derslerindeki başarının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	B	t	P	İkili-r	Kısmi-r
Sabit	33,907	7,349		4,614	,000		
Rekabetçi	-,016	,092	-,020	-,175	,861	,014	-,019
İşbirlikçi	-,306	,139	-,294	-2,191	,031	,045	-,227
Çekingen	-,388	,126	-,379	-3,077	,003	-,368	-,312
Katılımcı	,100	,144	,125	,692	,491	,283	,074
Bağımlı	,254	,169	,187	1,501	,137	,244	,158
Bağımsız	,104	,164	,082	,631	,529	,122	,067
R=0,466	R ² =0,217						
F ₍₆₋₈₈₎ =4,067	p=0,01						

Tablo 7'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki görece önemi çekingen ($\beta=-0,379$), işbirlikçi ($\beta=-0,294$), bağımlı ($\beta=0,187$), katılımcı ($\beta=0,125$), bağımsız ($\beta=0,082$) ve ($\beta=-0,020$) olarak sıralanabilir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre eğitim bilimleri derslerindeki başarıyı etkileyen öğrenme stillerinin çekingen ve işbirlikçi öğrenme stilleri olduğu söylenebilir. Bu öğrenme stillerinin katsayılarına göre ($B_{\text{çekingen}}=-0,388$, $B_{\text{işbirlikçi}}=-0,306$) çekingen ve işbirlikçi öğrenme stillerindeki bir birimlik artışla eğitim bilimleri derslerindeki başarı üzerinde 0,388 ve 0,306 birimlik azalmaya sebep olacaktır.

Tablo 5, 6 ve 7'de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde altı öğrenme stili ile sınıf öğretmeni adaylarının alan-genel kültür-eğitim bilimleri derslerindeki başarıları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir çoklu ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenme stillerinin birlikte, alan-genel kültür-eğitim bilimleri derslerindeki başarı değişiminin sırasıyla %37'sini, %28'ini ve %21'ini açıkladığı görülmektedir. Alan, genel kültür ve eğitim bilimleri derslerindeki başarının yordanmasına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrenme stillerinin birlikte en az eğitim bilimleri derslerini açıkladığını söyleyebiliriz. Bunun yanında regresyon katsayılarının

anlamlılık testleri göz önüne alındığında, alan ve genel kültür derslerindeki başarı değişimini sadece çekingen ve bağımlı öğrenme stilleri anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca eğitim bilimleri derslerinde diğer dersleri açıklayan öğrenme stillerinin dışında işbirlikçi öğrenme stiliyle de açıklanabilirken bu alanda bağımlı öğrenme stiline bir etkisi olmamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stilleri belirlenmiş ve alan-genel kültür-eğitim bilimleri derslerindeki başarıyı öğrenme stillerinin ne derece yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular sınıf öğretmeni adaylarında katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerinin yüksek, çekingen öğrenme stiline düşük, rekabetçi ve işbirlikçi öğrenme stillerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının akademik başarısını bağımlı ve çekingen öğrenme stilleri yordamaktadır. Bağımlı öğrenme stiline akademik başarı üzerinde pozitif yönde bir etkisi olmasından dolayı bu öğrenme stiline öğretmen adaylarında yüksek olması ve çekingen öğrenme stiline akademik başarı üzerinde negatif yönde bir etkisi olmasından dolayı bu öğrenme stiline öğretmen adaylarında düşük olması istenen bir durumdur.

Sınıf öğretmeni adaylarının baskın öğrenme stillerinin belirlendiği diğer çalışmalarda Grasha-Reichman öğrenme stillerinin yanı sıra Gregorc ve Kolb öğrenme stilleri kullanılmıştır. Gregorc öğrenme stillerine göre sınıf öğretmeni adaylarının somut random (Yenice ve Saracaloğlu, 2009), Kolb öğrenme stillerine göre özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip oldukları belirlenmiştir (Gürsoy, 2008; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Çiğdem, 2010; Kaya, Bozaslan ve Fırat Durdukoca, 2012; Ünal, Dilbaz Alkan, Özdemir ve Çakır, 2013; Turan, 2015). Grasha-Reichman öğrenme stillerine göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin belirlendiği çalışmalarda ise Süral (2008), erkek öğretmen adaylarının çekingen kadın öğretmen adaylarının da bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stillerine sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca (Süral, Sarıtaş, 2015), kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha az çekingen ve daha bağımlı bir öğrenmeyi tercih etmesini; kız öğrencilerin öğrenme sırasında birisine ihtiyaç duymasından dolayı çekimserliği çok fazla tercih etmemesi şeklinde yorumlamışlardır. Tüysüz ve Tatar (2008) ise, sınıf öğretmeni adaylarında işbirlikçi, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerinin baskın olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde yer alan bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen bulguları kısmen desteklediği söylenebilir. Zira bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarında katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenme stillerinin baskın olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise kadın öğretmen adaylarında bağımlı ve katılımcı, erkek öğretmen adaylarında çekingen öğrenme stillerinin baskın olduğu görülmektedir. Literatür ve çalışma bulguları göz önüne alındığında sınıf öğretmeni adaylarının farklı baskın öğrenme stilleri olduğunu söylenebilir. Dolayısıyla buna göre sınıf öğretmeni adaylarının eğitiminde öncelikle onların baskın öğrenme stillerini belirlenmeli ve öğrenme stillerine uygun eğitim öğretim süreci oluşturulmalıdır.

Öğrenme stillerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen birçok çalışmada (Koç, 2007; Altun, 2010; Keleşoğlu, 2011; İnal, 2013; Toğrul, 2014) öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu görülmüştür. Çok az sayıda çalışma ise, belirtilen sonucun tam tersini tespit etmiştir (Bayır, 2007; Topuz ve Karamustafaoğlu, 2014). Bu çalışma kapsamında da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarını yordadığı ve akademik başarının %36'sını açıkladığı belirlenmiştir. Akademik başarı üzerinde motivasyon, öz yeterlilik, tutum, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, ders çalışma alışkanlığı gibi birçok bağımsız değişkenin etkisinin olduğu düşünüldüğünde (Sarier, 2016) öğrenme stillerinin akademik başarıyı açıklama yüzdesi oldukça önemlidir.

Anlamlılık testleri incelendiğinde çekingen ve bağımlı öğrenme stillerinin akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığı, çekingen öğrenme stili azaldıkça ve bağımlı öğrenme stili arttıkça akademik başarının arttığı tespit edilmiştir. Bağımlı öğrenme stiliyle daha iyi öğrendikleri için sınıf öğretmeni adaylarıyla öğrenme öğretme süreci öncesinde öğrenecekleri bilgilerin onlara 'neden gerekli' olduğunu net olarak aktarılmalıdır. Çünkü bu tip öğrenme stiline sahip bireyler sadece gerekli olan bilgiyi öğrenmek isterler. Ayrıca öğrenebilmek için her zaman kendilerine rehber ararlar. Bu sebeple sınıf öğretmeni adaylarına sınıf içi ve ayrıca sınıf dışında da öğrenme süreçleri için rehber olunmalıdır.

Çekingen öğrenme stilini benimseyen sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu öğrenme stiline sahip olan sınıf öğretmen adaylarına olumsuz dönüt verildiğinde öğrenmeye karşı daha da isteksiz hale geldikleri için sürekli onlara olumlu dönütler verilerek başarı duygusu hissettirilmelidir. Katılımcı öğrenme stiline yönelmesi sağlanmalıdır.

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının alan, genel kültür ve eğitim bilimleri derslerine göre öğrenme stillerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında ise sınıf öğretmeni adaylarının alan ve genel kültür derslerinde çekingen ve bağımlı; eğitim bilimleri derslerinde ise işbirlikçi ve çekingen öğrenme stillerinin anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin tüm derslere yönelik başarılarını çekingen öğrenme stillerindeki artış olumsuz yönde etkilemektedir. Çekingen öğrenme stiline sahip bireylerin derse kaşı isteksiz olması bu durumun en temel sebebi olarak söylenebilir. Çekingen öğrenme stilinin haricinde işbirlikçi öğrenme stilinin eğitim bilimleri derslerinin başarısını olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Süral da (2015) sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada işbirlikli öğrenmenin olumlu yönde çok az etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Süral'in sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları tam olarak uymasa da genel olarak işbirlikçi öğrenmenin başarıyı önemli derecede etkilemediğini söyleyebiliriz. Bunun sebebinin ise uzun yıllar öğretmen merkezli eğitim verilmesiyle Türkiye'deki öğrenme kültürünün bu tip öğrenmeye uymamasından olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bağımlı öğrenme stili ile daha iyi öğrenmelerini de yine bu gerekçeyle açıklayabiliriz.

Sonuç olarak öğrenme stilleri akademik başarıları üzerinde önemli bir yordayıcıdır. Bu sebeple eğitim öğretim süreci öncesinde öğrencilerin öğrenme stillerini hakkında bilgi edinmek ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlamak onların başarısını arttıracaktır. Ancak bireysel öğrenme stillerine uygun programlar gerçek eğitime öğretme sürecini karşılayabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akdeniz, C. (2007, Mart). *Öğrenme stili modelleri*. Sunu raporu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. [Çevrim-ıçı: <http://cakdeniz.home.anadolu.edu.tr/%D6%D0RENME%20ST%DDLLER%DD%20RAPORU%20MART%202007.pdf>], Erişim: 30.01.2017
- Alaşan, E.U. (2009, Haziran). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 117-133.
- Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye'de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.

- Babadoğan, C. (2000). Stil odaklı öğretim ve ders tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 99-112.
- Bahar, H.H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). An investigation on academic achievement and learning styles as to branches and gender from faculty of education students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Bayır, E.A. (2007). *Öğrenme stillerine göre yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boydak, A. (2014). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinin Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, O. ve Orak, Z. (2016). Türkiye’de akademik başarı değişkeni alanında yapılan öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 93-107.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, ř. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Cesur, O.M. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approach for grades 3-6*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approach for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York. McGraw-Hill.
- Gall, M.D., Gall, J.P. ve Borg, W.R. (2003). *Educational research: an introduction*. Boston: Pearson Education.
- Grasha, A.F. (2002). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Güneş, C. (2004). *Learning style preferences of preparatory school students at Gazi University* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- İnal, A. (2013). *9. sınıf kimya dersi kimyasal bağlar konusunun öğrencilerin öğrenme stilleri ve geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenmesinin öğrenci akademik başarısına etkisinin tespit edilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kansızoğlu, H.B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 131-146.
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar il örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 17, 1-21.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Ö. Sedef, Çev.). İstanbul: Yayınodası. (2006).
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. Doi: 10.16986/HUJE.2016015868
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi dersindeki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichman öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *E-Journal of New World Academy*, 5(4), 2162-2177.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, B.G. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed). Boston: Pearson.
- Toğrul, H. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Topuz, F.G. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: fen bilgisi öğretmen adayları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 30-46.
- Turan, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarıları üzerine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(1), 1-16. Doi: 10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0629
- Ünal, K., Dilbaz Alkan, G., Özdemir, F.B. ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Vezenaroğlu, R.L. ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-online*, 4(2), 1-16
- Yanardaöner, E. (2010). *The relationship between learning styles and personality traits of students from Boğaziçi University Faculty of Education*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- 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.

Yüksel, G. (2013). *Flüt öğretiminde psikolojik tip kuramına dayalı öğrenme stili odaklı öğretim uygulamalarının öğrenci başarı düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

Boydak (2014) emphasizes that in order to raise more successful individuals, it is crucial to make a careful observation of them and identify which learning styles they have (Yanardöner, 2010). From this point of view, there are conducted a large number of studies which aim to identify learning styles and the relationship between learning styles and success (Güneş, 2004; Mutlu, 2008; Kansızoğlu, 2014). Also, different learning style models have been used for identifying the effect of learning styles on success. This study has been grounded on Grasha and Reichmann's learning styles model with aim of examining the learning styles of primary school pre-service teachers and their academic success. Grasha and Reichmann built learning styles on three personality dimensions. The six learning styles described by this model are listed as (Diaz ve Cartnal, 1999; Ferrari ve Wesley, 1996; Akt: Otrar, 2006):

- ✓ Collobaration; competitive, collaborative
- ✓ Participation; avoidant, participant
- ✓ Independency; independent, dependent

In this study aims to examine whether primary school pre-service teachers' learning styles predict both their general academic success and academic success related to major area, general knowledge and educational sciences courses. Within this context, the purpose of this study is to identify the predictive power of primary school pre-service teachers' learning styles on their academic success. In accordance with this purpose, the following problems are expected to be answered:

1. What are the dominant learning styles of primary school pre-service teachers?
2. Do learning styles of primary school pre-service teachers differ depending on gender variable?
3. Do learning styles of primary school pre-service teachers predict academic success?
4. Do learning styles of primary school pre-service teachers predict academic success related to major area-general knowledge-educational sciences courses?

Correlational research design has been used for finding answers to the problems of study. Study sample includes senior fourth-year pre-service teachers who study at Department of Primary School Teaching in Muğla Sıtkı Koçman University in 2014-2015 Fall Semester. Simple random sampling method has been preferred for sampling which allows all individuals the equal possibility of participation. At total, 100 pre-service teachers (74 females and 26 males) are included into study. "Grasha-Reichmann Learning Style Scale" has been used for identifying the learning styles of primary school pre-service teachers. Also, academic success of primary school pre-service teachers is determined by letter grades they take at the end of first-year, second-year and third-year courses.

Research results have been obtained by using descriptive statistics, t-test and multiple regression analysis. The findings of analysis reveal that primary school pre-service teachers have high levels of participant, dependent and independent learning styles, low levels of avoidant learning styles and moderate levels of competitive and collaborative learning styles. Also, academic success of primary school pre-service teachers is predicted by dependent and avoidant learning styles. It is a desirable situation that pre-service teachers have high levels of dependent learning style as it has a positive effect on academic success; however; it's also desired that pre-service teachers have low levels of avoidant learning style as it has negative effect on academic success. In terms of gender variable, it is observed that dominant learning styles of female pre-service teachers are dependent and participant while dominant learning style of male pre-service teachers is avoidant learning style. Taking literature and study findings into account, it is possible to assert that pre-service teachers have different dominant learning styles.

As a result of multiple regression analysis, learning styles of primary school pre-service teachers predict their academic success, statistically it predicts 36 percent of academic success -proportion of

variance explained by it. Proportion of variance explained by learning styles is notably significant when it is considered that academic success is affected by a large number of independent variables such as motivation, self-efficacy, attitude, socio-economic level, parents' educational status, studying habits, etc (Sarier, 2016). When significance tests are analyzed, it is found out that avoidant and dependent learning styles significantly predict academic success, speaking specifically, as avoidant learning styles decrease and dependent learning styles increase, academic success increases. Because pre-service teachers learn better with dependent learning style, it is important to clearly explain them "why the knowledge necessary" they are expected to learn. Individuals with this type of learning style wish for learning only necessary knowledge. Also, they always look for guidance in order to learn. Therefore, primary school pre-service teachers should be provided with an effective guidance for learning process both in-class and out-of-class. However, it negatively affects academic success of primary school pre-service teachers with avoidant learning style. When a negative feedback is given to primary school pre-service teachers with this learning style, they get more reluctant for learning; therefore, it is highly important to always give them positive feedbacks and make them feel the sense of achievement. Those individuals should be ensured to turn towards participant learning style.

Within the context of this study, it is found out that primary school pre-service teachers' avoidant and dependent learning styles in major area and general knowledge courses; and their collaborative and avoidant learning styles in educational sciences courses have predictive power at a significant extent. The increase in avoidant learning styles negatively affects academic success of students related to all courses. Reluctance of students with avoidant learning styles towards courses can be expressed as the underlying reason of this situation. Apart from avoidant learning styles, it comes out that collaborative learning styles have negative effect on academic success related to educational sciences courses. The rationale underlying this finding is related to the fact that due to the teacher-centered education for long years, learning culture in Turkey is not suitable for this type of learning. For the same reason, it is also possible to explain the issue that students with dependent learning styles learn better.

As a result, learning styles are found to be an important predictive on academic success. For this reason, learning about students' learning styles before teaching process and then planning instruction process in accordance with learning styles increases their success. Only syllabus -which is appropriate for individual learning styles- can correspond to actual instruction process.