

Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Emine Akçin Şenyuva

Araştırmanın amacı hemşirelik öğrencilerinin öğrenme döngüsünün aşamaları ve öğrenme stillerinin ve öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölüm değişkenlerine göre farklılığının belirlenmesidir. Çalışma gurubu İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 373 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, D. Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzdellik, aritmetik ortalama ve tek-yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bulgular, öğrenme döngüsü aşamalarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını, ancak öğrenme stillerinin farklılaşmadığını göstermektedir. Bulgular, hemşirelik eğitim programlarının/ öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bazı öğrenme stilleri baskın olmasına rağmen tüm öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, Kolb öğrenme stilleri, hemşirelik eğitimi.

Examining Nursing Students' Learning Styles by Some Variables

The purpose of this study was to examine stages of learning cycles and learning styles nursing students in relation to academic department, types of schools students graduated from and grade level. Study group were 373 students in Istanbul University Florence Nightingale School of Nursing who have volunteered to participate in the study. It is targeted to reach complete of universe but is reached only 373 students who are voluntary. Data were collected by using Kolb Learning Styles Inventory developed by Kolb (1985) and adapted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993). Data were analyzed by using percentiles, mean and, one-way ANOVA. The results indicated that stages of learning cycles showed significant differences by academic department, types of schools students graduated from and grade level, but there were no significant differences in learning styles. Findings suggest that nursing education curriculum and instruction should be designed to improve learning for students with different learning styles.

Keywords: Learning styles, Kolb learning styles, nursing education.

Summary

The purpose of this study was to examine stages of learning cycles and learning styles of nursing students in relation to academic department, types of schools students graduated from and grade level. Knowing students learning styles may significantly improve curriculum developers' and teaching staffs' capacity to develop curriculum and instruction for learners with different learning styles (Kolb 1984; Peker 2005; Ekici 2001). Changes in nursing education due evolving nature of health care system, health care needs and health care information force curriculum developers and teaching staff to reconsider how and why students learn as well as content and methods of teaching and learning process in nursing education (Kaya & Akçin 2002; Taşocak 2002). This reconsideration must include students' learning styles.

This study used the conceptual framework developed by Kolb (1985) as experiential learning theory. Kolb's experiential learning theory defines four learning styles which are based on four distinct stages of learning cycles. In the first level of Kolb's model, learning cycles are defined as Concrete Experience - (CE), Reflective Observation - (RO), Abstract Conceptualization - (AC) and Active Experimentation - (AE). Second level of the model conceptualizes the learning styles as Diverging (CE/RO), Assimilating (AC/RO), Converging (AC/AE) and Accommodating (CE/AE). Kolb formulates learning cycles in a practical and concrete way that 'observations and reflections' are assimilated and distilled into 'abstract concepts' leading to new implications for action which can be 'actively tested' resulting in new experiences.

The population of research was composed of 482 students who were enrolled in 2005-2006 academic year in Istanbul University Florence Nightingale School of Nursing. It was targeted to reach the all students in the population, but the participation in the study was voluntary and 373 students volunteered to participate. Data were collected by using "Kolb Learning Styles Inventory" developed by Kolb (1985) and adapted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993). Reliability and validity studies were performed by Aşkar and Akkoyunlu. Data were summarized and tabulated by using frequencies, means and standard deviations. Variations in stages of learning cycles and learning styles of nursing students by academic department, types of schools students graduated from and grade level were tested by using Pearson Chi-square and one-way ANOVA and between group differences were tested by using post-hoc comparisons of LSD test.

Results indicated that statistically significant differences in stages of learning cycles by grade level. Fourth grade students' mean score on

measures of concrete experience was significantly higher than the first grade students' score, while third grade students' mean score on measures of reflective observation was significantly higher than the first grade students' mean score. However, the first and second grade students' mean score on measures of abstract conceptualization was higher than the third and fourth grade students' mean scores. There were no significant between group differences on measures active experimentation.

Findings also indicated that majority of students preferred to use abstract conceptualization and reflective observation in the learning process. However this study does not explain why students prefer to use abstract conceptualization and reflective observation. Among the participants, 44.2% reported to have diverging, 43.4% assimilating, 7.6% converging and 4.8% accommodating learning styles. Considering these findings together with the results of one-way ANOVA on stages of learning cycles by grade level, it may be interpreted that more theoretical orientation of nursing education during the early years may have produced these results. Therefore findings suggest that nursing education should be designed to provide students with learning activities at different stages of learning cycles.

Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen öğrenci özelliklerinin yakından tanınması gerekmektedir. Bilindiği gibi aynı sınıf ortamında, bilgi, beceri, tutum ve davranış yönünden farklı geçmişlere, bireysel yeteneklere, öğrenme derecelerine ve öğrenme stratejilerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenme, her öğrencinin bireysel özelliklerine ve farklılıklarına, öğrenme hızı ve öğrenme stiline uygun şekilde gerçekleştirilmelidir/gerçekleşmektedir. Literatürde de; olumlu davranış değişikliği meydana getirmek için öncelikle öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve buna uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Arslan ve Babadoğan, 2005; Erden ve Akman, 2001; Oral, 2003; Sutliff ve Baldwin, 2001; Tabak, 2000; Tatar ve Tatar 2007).

Öğrencilerin “nasıl öğrenmekten hoşlandığını” ortaya koyan öğrenme stillerine ilişkin ilk sistematik çalışmalar, 1960 yılında Rita Dunn tarafından yapılmış, günümüze kadar pek çok eğitim bilimci tarafından geliştirilmiş ve tanımlanmıştır. Öğrenme stilleri kavramını Keefe (1979); “bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının göstergesi olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin bir örüntüsü” olarak tanımlamakta (Akt.Açıköz, 1996); Gregorc (1984), “kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları” olarak yorumlamakta (Gregorc, 1984); Kolb (1984), “bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen bir yöntem” (Kolb, 1984); James ve Galbraith (1985), “duyuların çevre ile etkileşimi sonucu görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak, yaşayarak, koklayarak ve kişilerarası iletişim kurarak gerçekleşen, yedi farklı algısal boyutu olan bir kavram”; Dunn ve Dunn (1993) ise “her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreciyle devam eden bir yol” (Dunn ve Dunn, 1992) olarak tanımlamaktadır.

Tanımlar incelendiğinde; öğrenme stillerinin içeriği, öğrenme üzerindeki etkisi ve bu stillerin belirlenmesinde kullanılacak araçlar gibi konulara ilişkin farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum, farklı öğrenme stili modellerinin geliştirilmesine neden olmuştur. Eğitim programlarının/öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde ise, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamayı amaçlayan bu modellerden; Kolb’un “Öğrenme Stilleri Modeli”, Dunn ve Dunn’ın “Öğrenme Stilleri Modeli”, Gregorc’un “Biliş Stili Modeli”, Hermann’ın “Beyinsel Baskınlık Modeli”, Felder ve Siverman’ın “Öğrenme Stillerinin Boyutlarına İlişkin Model” en fazla bilinen ve en sık kullanılan öğrenme stilleri modelleridir (Boydak, 2001; Butler, 1987; Dunn ve Dunn, 1992;

Ekici, 2001; Ekici, 2002; Felder, 1996; Kaya ve Akçin, 2002; Kolb, 1984; Özden, 1999; Sutliff ve Baldwin, 2001; Şimşek, 2002).

Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb, öğrencilerin olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için hangi yollara başvurduklarını inceleyerek “Öğrenme Stilleri Modeli”ni geliştirmiştir. Kolb’un “Öğrenme Stilleri Modeli”nin temelini, Kolb’un “Yaşantısal Öğrenme Kuramı (Experiential Learning Theory)” oluşturmaktadır. Bu kuram diğer bilişsel öğrenme kuramlarından farklı olarak yaşantısal öğrenme sürecinde deneyimlerin rolü üzerinde durmaktadır (Hasırcı, 2006; Kolb, 1984).

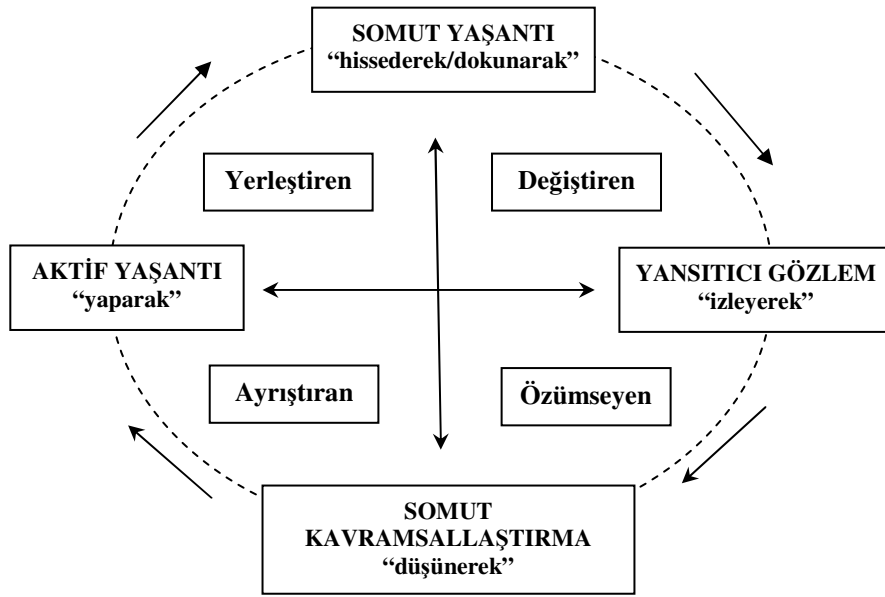
Kolb’un öğrenme stilleri modeli; Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) olmak üzere dört aşamadan oluşan döngüsel bir süreci içermekte ve bu döngüde yer alan her bir aşamayı ifade eden birbirinden farklı öğrenme yolları bulunmaktadır (Kolb, 1984).

Somut Yaşantı (SY) aşamasında, “hissederek/dokunarak” öğrenme söz konusudur. Öğrenciler, problemlere sistematik olarak yaklaşımdan çok duygulara, sezgilere ve birikimlere dayalı bir yaklaşımı tercih ederler. Bu öğrenciler kendi deneyim, yaklaşım ve sezgilerine güvenir ve konuları/olayları kendi bakış açılarından yola çıkarak değerlendirirler. Diğer bireylerle birarada olmaktan hoşlanır, gerçek olayların içinde olmaktan keyif alır, yeni görüş ve düşüncelere açık, incelemeye istekli ve hazır olurlar.

Yansıtıcı Gözlem (YG) aşamasında, “izleyerek” öğrenme söz konusudur. Öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinin içinde aktif rol almadan, izleyerek ve dinleyerek öğrenirler. Karar vermeden önce dikkatli bir şekilde gözlem yaparlar. Konulara farklı görüş açılarından bakar ve bunların anlamını ararlar. Duygularına güvenme, sabırlı, tarafsız ve düşünerek karar verme konularında başarılıdırlar.

Soyut Kavramsallaştırma (SK) aşamasında, “düşünerek” öğrenme söz konusudur. Öğrenciler, problem ya da durumları anlamak için sezgilerden, hislerden ziyade mantık ve fikirleri kullanır, sistematik planlamayı tercih ederler. Bu öğrenciler, düşüncelerini mantıksal olarak analiz eder, sistematik plan yapar ve zihinsel yapılarına göre hareket ederler.

Aktif Yaşantı (AY) aşamasında ise, “yaparak” öğrenme söz konusudur. Öğrenciler, iş başında uygulama yaparak, deneyerek öğrenirler. Bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler. Bu öğrenciler, öğrendikleri kuramsal bilgileri bir an önce uygulamaya geçirmek, deneyler yapmak, hızlı bir şekilde karar verip uygulamaya geçirmek isterler.



Şekil 1. Kolb'un öğrenme stilleri modeli

Öğrencilerin kalıtsal özelliklerindeki, geçmiş yaşantıları (çocukluk, okul vb. diğer yaşantılar) ile şimdiki yaşantılarındaki (sosyal çevre ve yaptığı işin gerektirdiği beceriler, anlayışlar) farklılıklar ve öğrenme-öğretme sürecindeki yaşantılar/deneyimler, bu dört öğrenme döngüsünün aşamalarından birinin baskın olmasına neden olmaktadır.

Kolb'a göre, her bireyin öğrenme stili ise, bu öğrenme döngüsünün dört aşamasının bileşenidir ve bireyin öğrenme stilini belirleyici tek bir aşama bulunmamaktadır. Bu öğrenme stilleri; Değiştiren, Özümseyen, Yerleştiren ve Ayrıştıran'dır. Çaycı ve Ünal (2007), Hasırcı (2006), Peker (2005), Oral (2003), Göçmen (2003), Kılıç (2002), Ekici (2001), Brock ve Cameron (1999), Özden (1999), Felder (1996), Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Jonassen ve Grabowski (1993) ve Kolb (1984) bu öğrenme stillerini aşağıdaki gibi açıklamaktadırlar.

“Değiştiren” öğrenme stili, öğrenme döngüsünün Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem aşamalarını kapsar. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, kavram ve sorunlara bütünsel bir yaklaşım gösterirler. Öğrenme-öğretme sürecinde sabırlı, nesnel ve dikkatli yargılarda bulunur, dinleyerek ve fikir alışverişinde bulunarak öğrenmeyi tercih ederler. Düşüncelerini biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını gözönünde bulundururlar. İnsanlar, değerler ve olayların içinde gerçekleştiği ortamın özgün koşullarıyla ilgilenirler. Öğrenme etkinliklerinde bireysel çalışmayı tercih eden bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin belirleyici sorusu “Niçin?”dir.

“Özümseyen” öğrenme stili, öğrenme döngüsünün Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma aşamalarını kapsar. Kuramsal modeller oluşturmada güçlüdürler, fakat kuramları/modelleri uygulama konusunda yeterli değildir. Soyut düşünceler ile ilgilenir, birşeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. Bilgilerin kendilerine sistemli ve detaylı bir şekilde sunulmasını ister, uzman görüşlerine değer verirler. Daha çok entelektüel başarıyı, ekip çalışmasını ve sosyal etkileşimi tercih ederler. Bu öğrenme stilindeki öğrencilere sunulan bilgi sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin belirleyici sorusu “Nedir?”dir.

“Ayrıştırıcı” öğrenme stili, öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı aşamalarını kapsar. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapma konularında başarılıdırlar. Sosyal ve kişilerarası etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı, bir sorunun çözümü için çok sayıda seçenek ve bakış açısının olduğu durumlarda tartışarak, konuşarak öğrenmeyi tercih ederler. Detaylara önem verir, parçalardan hareketle bütünü anlamaya çalışırlar. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin belirleyici sorusu “Nasıl?”dir.

“Yerleştiren” öğrenme stili ise, öğrenme döngüsünün Aktif Yaşantı ve Somut Yaşantı aşamalarını kapsar. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Planlama yapmayı, kararlar almayı ve yürütmeyi, yeni deneyimler içinde yer almayı isterler. Araştırarak, birşeyleri keşfederek öğrenmekten hoşlanırlar. Öğrencilerin en önemli özelliği, karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri, karşılaştıkları yeni durum ve kavramlara açık olmalarıdır. Diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre daha fazla risk alır, karar verir ve sorumluluk üstlenirler, kendilerini ifade etmede başarılıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin belirleyici sorusu “Eğer ise ne olacak?”dir.

Kolb, bu öğrenme stillerinin her birinin önemli olduğunu, birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gerektiğini ve etkin öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin öncelikle öğrencinin hislerine ve düşüncelerine, daha sonra zihinsel soyutlamaya ve deneme olanağı vermesine göre düzenlenmesinin gerekli/zorunlu olduğunu savunmaktadır (Kolb, 1984). Literatür incelendiğinde de; Brock ve Cameron (1999), öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşünerek, yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ettiklerini, problem ya da durumları anlamak için sezgilerden, hislerden ziyade mantık ve fikirleri kullandıklarını; Sutliff ve Baldwin (2001), öğrenme stillerinin her birinin önemli olduğunu, birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gerektiğini ve öğrenme ortamlarının öğrencilere deneme olanağı verecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini; Bilgin ve Durmuş (2003) ise öğrenme stilleri dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerin, araç-gereçlerin belirlenmesinin ve kullanılmasının öğrencilere geniş bir öğrenme ortamı sağlayacağını vurgulamaktadır. Ateş ve Altun (2008), Çaycı ve Ünal (2007), Hasırcı (2006), Arslan ve Babadoğan (2005), Mutlu (2005), Acat, Özer ve Yenilmez (2004), Çağıltay ve Tokdemir (2004), Demirtaş ve Demirkan (2003), Oral (2003), Peker ve Aydın (2003), Ekici (2002), Kılıç (2002), Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan çalışmalarda da, eğitimcilerin öğrenme-öğretme sürecini planlarken tüm öğrenme stillerini dikkate almalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Hemşirelik eğitimi açısından ele aldığımızda ise, kuramsal ve uygulamalı eğitimi içeren hemşirelik eğitimi yakın zamana kadar tıbbi bakım sistemi, sağlık ve eğitim bilimlerine paralel şekilde akılcı görüşü yansıtmış, bu durum iş merkezli yaklaşımı ve baskılayıcı modelleri geliştirmiş, hemşirelik eğitimi bir dizi teknik işlevi kapsamıştır (Taşocak, 2001). Oysa günümüzde değişen ve gelişen sağlık bakımı sistemi, sağlık bakımı gereksinimleri, sağlık bakımına yönelik bilgiler, hemşirelik eğitimi stratejilerini bütüncü yaklaşımlara temelleyerek öğrencilerin sorumluluk üstlenen birer yetişkin olarak ele alınmasını, düşünen, yaratan, üreten, sorun çözümlenebilen, duyarlı bireyler olarak yetişmesini, bilişsel, duyuşsal ve devimsel/psikomotor yeterliliklere sahip olmasını ve çevresiyle etkileşen bütüncü yaklaşımı sergilemesini, öğrenme-öğretme ortamında yaşantı yoluyla öğrenmeyi sağlayacak etkin öğrenme yöntemlerinin seçilmesini zorunlu hale getirmiştir/getirmektedir. Bu zorunluluk, öğrencilerin yaşama bakış açısını zenginleştirecek, seçimler yapmasını sağlayacak eğitim programlarının düzenlenmesinde, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve bu öğrenme stillerinin dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Cavanagh, Hogan ve Ramgopal, 1995; Kaya ve Akçin, 2002; Taşocak,

2002). Bir başka ifadeyle öğrencilerin, öğrenme stillerinin bilinmesi, onların nasıl bir öğrenme-öğretme sürecine dahil edileceğine karar verilmesini, sorun çözme, karar verme, sorumluluk üstlenme ve etkin iletişim kurma gibi yeterlilikleri kazanmasını da sağlayacaktır (An ve Yoo, 2008). Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi, eğitimcilerin bu öğrenme stillerini dikkate alarak eğitimin amaçlarını, içeriğini, kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, değerlendirme yöntemlerini belirlemesine de ışık tutacaktır (Erden ve Akman, 2001; Kaya ve Akçin, 2002). Ancak öğrenci kadar eğitimcinin sahip olduğu öğrenme stilini/stillerini bilmesi ve bunun farkında olarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlemesi gerektiği de gözardı edilmemelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ve eğitimcilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve dikkate alınmasının önemini vurgulayan literatürde de; öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen bir eğitim programının/öğrenme-öğretme sürecinin, öğrencilerin gerçek olayları daha iyi algılayan, öğrenme-öğretme sürecinden etkili bir şekilde yararlanan, neyi-nasıl öğreneceklerini bilen ve öğrendikleri bilgileri kullanabilen bireyler haline getireceği, öğrencinin öğrenme stili ile eğitimcinin öğrenme stili/stilleri arasında uyum olduğunda öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırladığı ve kullandığı, konu ile ilgili tutumlarının daha olumlu olduğu ve akademik başarılarının yükseldiği, eğitimcilerin tüm öğrenme stillerini dikkate alarak öğrencileri güdüleyecek, dikkatlerini çekecek uygun öğretim yöntem ve tekniklerin, araç-gereçlerin seçimine daha kolay karar vereceği vurgulanmaktadır (Acat, Özer ve Yenilmez, 2004; Alper, 2002; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ateş ve Altun, 2008; Babadoğan, 2000; Boydak, 2001; Cavanagh, Hogan ve Ramgopal, 1995; Felder, 1996; Kılıç, 2002; Laschinger ve Boss, 2006; Oral, 2003; Sutliff ve Baldwin, 2001; Şimşek, 2002).

Bu açıklamalar ışığında araştırmada, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme döngüsünün aşamaları ile öğrenme stillerinin belirlenerek, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölüm değişkenleri açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme döngüsünün aşamaları ile öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme biçimi ve öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre farklılığının sınanmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin öğrenme döngüsünün aşamaları öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenme döngüsünün aşamaları mezun oldukları okula göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin öğrenme stilleri mezun oldukları okula göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenme döngüsünün aşamaları mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin öğrenme stilleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme döngüsünün aşamaları ile öğrenme stillerini ve bu öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölüm değişkenleri ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tanımlayıcı araştırma yöntemine dayalı olarak planlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda 2005-2006 öğretim yılında öğrenim gören tüm öğrenciler (482 öğrenci) oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup, 482 öğrenciden gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 403 öğrenciye ulaşılmış, ancak 30 öğrencinin ölçekteki bazı maddeleri boş bırakmaları nedeniyle 30 bilgi formu değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada öğrencilerin %83.6'sına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bazı sosyo-demografik değişkenleri incelendiğinde;

- %26.5'inin (99 öğrenci) birinci sınıfta, %25.7'sinin (96 öğrenci) ikinci sınıfta, %24.9'unun (93 öğrenci) üçüncü sınıfta ve %22.8'inin (85 öğrenci) dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü,
- %38.6'sının (144 öğrenci) süper liseden, %29.2'sinin (109 öğrenci) düz liseden, %21.2'sinin (79 öğrenci) Anadolu lisesinden, %5.9'unun (22 öğrenci) sağlık meslek lisesinden ve %2.1'inin (8

öğrenci) ise önlisans programından mezun olduğu, %90.9'unun (339 öğrenci) fen bölümünü bitirdiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve D.Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır.

- *Kişisel Bilgi Formu:* Hemşirelik öğrencilerinin sınıfını, yaşını, mezun oldukları okulu, lisede öğrenim gördükleri bölümü, öğrenim döneminde kaldıkları yeri içeren sorular yer almaktadır.
- *Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri:* Öğrencilerin, öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla D.Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılmıştır.

Öğrenme Stilleri Envanteri sonuçlarında öğrenme döngüsünün aşamalarından elde edilen puanlar ve iki birleştirilmiş puan söz konusudur. Öğrenme Stilleri Envanteri'ni yanıtlayanların öğrenme döngüsünün Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma, Aktif Yaşantı aşamalarına verdikleri puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilmiştir. Daha sonraki adım ise, birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Birleştirilmiş puanlar; Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem şeklinde elde edilmiştir.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan çalışmada öğrenme döngüsünün aşamalarından elde edilen puanların güvenilirlik katsayıları;

- Somut Yaşantı: 0.58
- Yansıtıcı Gözlem: 0.70
- Soyut Kavramsallaştırma: 0.71
- Aktif Yaşantı: 0.65
- Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı: 0.77
- Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem: 0.76 olarak hesaplanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Bu araştırmada ise, öğrenme döngüsünün aşamalarından elde edilen puanların Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları;

- Somut Yaşantı: 0.61

Emine Akçin Şenyuva

- Yansıtıcı Gözlem: 0.72
- Soyut Kavramsallaştırma: 0.74
- Aktif Yaşantı: 0.69
- Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı: 0.81
- Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem: 0.80 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin hangi öğrenme stiline (Değiştiren, Özümseyen, Ayrıştıran, Yerleştiren) sahip oldukları ise, öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem aşamalarından elde edilen puanların Kolb Öğrenme Stilleri Diyagramına yerleştirilmesi ile elde edilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984).

Uygulama

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nun ve "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri"nin doldurulabilmesi için öncelikle yükseköğretim müdürlüğünden izin alınmış, daha sonra öğrencilere uygulayabilmek için uygun dersler belirlenmiştir. Derslerin öğretim elemanlarından gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilere formlar dağıtılmış, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra doldurmaları istenmiştir. Bilgi formlarının doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 10.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfın, mezun oldukları okulun ve bölümün belirlenmesi için yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölüm ile öğrenme döngüsünün aşamaları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu saptanan farklılığın hangi düzeyden kaynaklandığını belirlemek amacıyla anlamlılık testlerinden LSD (En Küçük Önemli Fark Testi) kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölüm ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson Ki-Kare testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bulgular, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve bölüme göre öğrenme döngüsünün aşamaları (Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma, Aktif Yaşantı) ve bileşenleri (Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı, Aktif Yaşantı-Yansıtıcı Gözlem) ile öğrenme stillerini (Değiştiren, Özümseyen, Ayrıştıran, Yerleştiren) kapsar şekilde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Öğrenme Döngüsünün Aşamaları

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre öğrenme döngüsünün aşamalarına ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (s) değerleri hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilerek, sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun birinci ($\bar{x}=34.91$, $S=6.32$), ikinci ($\bar{x}=32.12$, $S=6.32$) ve dördüncü ($\bar{x}=33.15$, $\bar{x}=6.50$) sınıflar olduğu, Yansıtıcı Gözlem aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun ise üçüncü ($\bar{x}=32.31$, $S=4.74$) sınıf olduğu belirlenmiştir. Cavanagh, Hogan ve Ramgopal (1995) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik gösteren bu bulgu, hemşirelik eğitiminin öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem aşamalarına ilişkin özelliklerini geliştirdiği/arttırdığı şeklinde değerlendirilmiştir. Günümüzde de hemşireliğin ve hemşirelik eğitiminin düşünsel temelleri ve tanımları, hemşirelerin bireyi yaşamın tüm aşamalarında sağlık-hastalık sürekliliği içinde tüm boyutlarıyla ve çevresiyle etkileşen bütüncü bir yaklaşımla ele alması gerektiğinde birleşmektedir. Bunun da ancak öğrencilerin sistematik düşünmesi, sorunları anlamak için sezgilerden ziyade bilimsel bir yaklaşımla mantık ve fikirleri kullanması, kuramsal bilgiyi uygulama alanlarına aktarması ile mümkün olduğu vurgulanmakta ve eğitim, bu temel öğeler üzerine temellendirilmektedir (An and Yoo, 2008; Kaya ve Akçın, 2002; Taşocak,2001; Taşocak 2002).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile öğrenme döngüsünün aşamalarının puan ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi'ne göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile öğrenme döngüsünün Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma

Tablo 1

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Öğrenme Döngüsünün Aşamalarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme döngüsünün aşamaları	Sınıf	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
Somut Yaşantı	1	99	21.12	4.47	3.456	.017	1. ile 4. sınıf
	2	96	22.22	4.37			
	3	93	22.04	4.49			
	4	85	23.23	4.49			
Yansıtıcı Gözlem	1	99	29.95	6.04	2.610	.049	1. ile 3. sınıf
	2	96	31.31	5.10			
	3	93	32.31	4.74			
	4	85	30.81	5.93			
Soyut Kavramsallaştırma	1	99	34.91	6.32	4.035	.008	1. ile 2. sınıf
	2	96	32.12	6.32			
	3	93	32.26	6.12			
	4	85	33.15	6.50			
Aktif Yaşantı	1	99	31.63	5.52	1.212	.035	
	2	96	31.90	6.30			
	3	93	31.29	6.01			
	4	85	30.32	5.55			
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı	1	99	13.79	9.43	4.001	.008	1. ile 2. ve 4. sınıf
	2	96	9.89	9.27			
	3	93	10.22	9.11			
	4	85	9.91	9.53			
Aktif Yaşantı – Yansıtıcı Gözlem	1	99	1.67	10.11	1.199	.310	
	2	96	.59	9.86			
	3	93	-.82	9.03			
	4	85	-.21	9.54			

ve Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı aşamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Farklılığı oluşturan sınıfı belirlemek için yapılan LSD analizine göre, Somut Yaşantı aşamasına ilişkin farklılığın birinci sınıf ile dördüncü sınıf; Yansıtıcı Gözlem aşamasına ilişkin farklılığın birinci sınıf ile üçüncü sınıf; Soyut Kavramsallaştırma aşamasına ilişkin farklılığın birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf; Soyut Kavramsallaştırma-Somut Yaşantı aşamasına ilişkin farklılığın birinci sınıf ile ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında olduğu belirlenmiştir. Laschinger ve Boss (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik taşıyan ve farklılığın ağırlıklı olarak birinci sınıf öğrencilerinden kaynaklandığını

gösteren bu bulgu, hemşirelik eğitiminde öğrencilere kazandırılması hedeflenen sorumluluk üstlenme, sorun çözme, karar verme, eleştirel düşünme, analiz-sentez yapma gibi nitelikleri kazandıracak öğrenme ortamlarının oluşturulduğunu, öğrenme fırsatlarının verildiğini dolayısıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bu nitelikleri kazanmaya başladıklarını düşündürmüştür. Literatürde de, kuramsal ve uygulamalı öğrenme-öğretme yaşantılarını içeren hemşirelik eğitiminde, öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün temele alındığı, sorumluluk üstlenme, sorun çözme, karar verme gibi yeterlikler açısından çok yönlü gelişimlerinin hedeflendiği vurgulanmaktadır (An and Yoo, 2008; Laschinger and Boss, 2006; Taşocak 2001).

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Öğrenme Stilleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre öğrenme stillerine ilişkin yüzdeler (%) ve ki-kare (χ^2) değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Yüzdeler ve Ki-Kare Sonuçları

Sınıf	Öğrenme stilleri	n	%
Birinci Sınıf (n: 99)	Değiştiren	3	3.0
	Özümseyen	52	52.6
	Ayrıştıran	41	41.4
	Yerleştiren	3	3.0
İkinci Sınıf (n: 96)	Değiştiren	6	6.3
	Özümseyen	43	44.8
	Ayrıştıran	41	42.6
	Yerleştiren	6	6.3
Üçüncü Sınıf (n: 93)	Değiştiren	6	6.4
	Özümseyen	36	38.7
	Ayrıştıran	46	49.5
	Yerleştiren	5	5.4
Dördüncü Sınıf (n: 85)	Değiştiren	13	15.3
	Özümseyen	32	37.6
	Ayrıştıran	36	42.4
	Yerleştiren	4	4.7
Toplam (N: 373)	Değiştiren	28	7.6
	Özümseyen	162	43.4
	Ayrıştıran	165	44.2
	Yerleştiren	18	4.8
Pearson χ^2 : 15.58 p: .076 p<0.05			

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin %44.2'sinin (165 öğrenci) ayrıştırıcı, %43.4'ünün (162 öğrenci) özümseyen, %7.6'sının (28 öğrenci) değiştiren ve %4.8'inin (18 öğrenci) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ağırlıklı olarak Özümseyen ve Ayrıştırıcı öğrenme stilline sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile öğrenme stilleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson ki-kare (χ^2) analizine göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile öğrenme stilleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pearson χ^2 : 15.58 p: .076).

Bu bulgular doğrultusunda birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ağırlıklı olarak özümseyen, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise ağırlıklı olarak ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Ateş ve Altun (2008), Çaycı ve Ünal (2007), Hasırcı (2006), Arslan ve Babadoğan (2005), Mutlu (2005), Peker (2005), Çağiltay ve Tokdemir (2004), Demirbaş ve Demirkan (2003), Oral (2003), Kılıç (2002) ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılarak yapılan ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun baskın öğrenme stiline ayrıştırıcı ve özümseyen olduğunu, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise sayısal olarak daha az olduklarını gösteren çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca çalışmalarda, bu sayısal azlığın, öğrenme-öğretme sürecinin baskın olan öğrenme stiline göre düzenlenmesi ve yerleştiren-değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ihmal edilmesi şeklinde ortaya çıkan olumsuzluğu da beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar, hemşire eğitimcilerin, öğrencilerin yaşama bakış açısını zenginleştirecek, sağlık alanında yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etmesini sağlayacak eğitim programlarını tüm öğrenme stillerini dikkate alarak düzenlemesi/yapılandırması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenme Döngüsünün Aşamaları

Öğrencilerin mezun oldukları okula göre öğrenme döngüsünün aşamalarına ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilerek, sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenme Döngüsünün Aşamalarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme döngüsünün aşamaları	Mezun olunan okul	N	\bar{X}	S	F	p
Somut Yaşantı	Anadolu Lisesi	79	22.32	3.88	.821	.535
	Süper Lise	144	22.10	4.26		
	Düz Lise	109	22.13	5.30		
	Sağlık Meslek Lisesi	22	20.59	4.51		
	Önlisans	8	22.00	4.37		
Yansıtıcı Gözlem	Anadolu Lisesi	79	31.84	4.93	1.290	.268
	Süper Lise	144	31.08	5.49		
	Düz Lise	109	30.32	5.98		
	Sağlık Meslek Lisesi	22	32.54	5.17		
	Önlisans	8	29.12	6.77		
Soyut Kavramsallaştırma	Anadolu Lisesi	79	31.81	6.57	1.737	.125
	Süper Lise	144	33.50	6.16		
	Düz Lise	109	33.24	6.61		
	Sağlık Meslek Lisesi	22	34.81	6.01		
	Önlisans	8	36.37	5.20		
Aktif Yaşantı	Anadolu Lisesi	79	31.78	6.49	.996	.420
	Süper Lise	144	30.96	5.56		
	Düz Lise	109	31.82	5.98		
	Sağlık Meslek Lisesi	22	29.59	5.25		
	Önlisans	8	29.50	6.84		
Soyut Kavramsallaştırma - Somut Yaşantı	Anadolu Lisesi	79	9.48	8.90	1.514	.185
	Süper Lise	144	11.39	9.21		
	Düz Lise	109	11.11	10.40		
	Sağlık Meslek Lisesi	22	14.22	8.77		
	Önlisans	8	14.37	5.01		
Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem	Anadolu Lisesi	79	-6.02	9.74	.979	.430
	Süper Lise	144	3.50	9.53		
	Düz Lise	109	1.5	10.20		
	Sağlık Meslek Lisesi	22	-2.95	8.31		
	Önlisans	8	.37	10.60		

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde; öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun süper lise ($\bar{x}=33.50$, $S=6.16$), düz lise ($\bar{x}=33.24$, $S=6.61$), sağlık meslek lisesi ($\bar{x}=34.81$, $S=6.01$) ve önlisans ($\bar{x}=36.37$, $S=5.20$), Yansıtıcı Gözlem aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun Anadolu lisesi

(\bar{x} =31.81, S=4.93), Aktif Yaşantı aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun diğer programlardan (fen lisesi, yabancı dil ağırlıklı lise ...) mezun olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları okul ile öğrenme döngüsünün aşamalarının puan ortalamaları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenme Stilleri

Öğrencilerin mezun oldukları okula göre öğrenme stillerine ilişkin yüzdeler (%) ve ki-kare (χ^2) değerleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okula Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Yüzdeler ve Ki-Kare Sonuçları

Sınıf	Öğrenme stilleri	n	%
Anadolu Lisesi (n: 79)	Değiştiren	4	5.1
	Özümseyen	38	48.1
	Ayrıştıran	33	41.7
	Yerleştiren	4	5.1
Süper Lise (n: 144)	Değiştiren	10	6.9
	Özümseyen	67	46.5
	Ayrıştıran	60	41.7
	Yerleştiren	7	4.9
Düz Lise (n: 109)	Değiştiren	12	11.0
	Özümseyen	36	33.0
	Ayrıştıran	55	50.5
	Yerleştiren	6	5.5
Sağlık Meslek Lisesi (n: 22)	Değiştiren	-	-
	Özümseyen	15	68.2
	Ayrıştıran	7	31.8
	Yerleştiren	-	-
Önlisans (n: 8)	Değiştiren	-	-
	Özümseyen	4	50.0
	Ayrıştıran	4	50.0
	Yerleştiren	-	-

Pearson χ^2 : 18.96 p: .215

Anadolu lisesinden, süper liseden ve düz liseden mezun olan öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseyen, sağlık meslek lisesinden mezun

olan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları okullar ile öğrenme stilleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson ki-kare (χ^2) analizine göre öğrencilerin mezun oldukları okullar ile öğrenme stilleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pearson χ^2 : 18.96 p: .215).

Peker (2003), Peker ve Aydın (2003) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik gösteren bu bulgu, hemşirelik eğitim programlarının ağırlıklı olarak özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerinin özelliklerini ve hemşireliğin özünü/temelini de yansıtır şekilde öğrencilerin karar vermesini, eleştirel düşünmesini, bilgiyi sentezlemesini, fikir üretmesini, sorumluluk üstlenmesini ve sorulara çözümler üretmesini, çevresiyle etkileşerek bireysel ve bütüncü yaklaşımı sergilemesini sağlayacak şekilde düzenlenmesinin/yapılandırılmasının önemli olduğu şeklinde değerlendirilmiştir

Öğrencilerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Öğrenme Döngüsünün Aşamaları

Öğrencilerin liseden mezun oldukları bölüme göre öğrenme döngüsünün aşamalarına ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilerek, sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5’deki veriler incelendiğinde; öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun Fen bölümü ($\bar{x}=33.10$, $S=6.36$) ve diğer bölümlerden (önlisans, sağlık meslek lisesi ...) ($\bar{x}=34.38$, $S=6.45$), Yansıtıcı Gözlem aşamasında en yüksek ortalamaya sahip olan grubun Türkçe-Matematik ($\bar{x}=33.81$, $S=4.44$) bölümünden mezun olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları bölüm ile öğrenme döngüsünün aşamalarının puan ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi’ne göre, öğrencilerin mezun oldukları bölümler ile öğrenme döngüsünün Yansıtıcı Gözlem aşaması arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Farklılığı oluşturan bölümü belirlemek için yapılan LSD analizine göre, Yansıtıcı Gözlem aşamasına ilişkin farklılığın Türkçe-Matematik ile Fen ve diğer (önlisans ve sağlık meslek lisesi...) bölümlerden mezun olan öğrencilerin ortalama puanları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Öğrenme Döngüsünün Aşamalarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme döngüsünün aşamaları	Mezun olunan bölüm	N	\bar{x}	S	F	p	Fark
Somut Yaşantı	Türkçe-Matematik	16	21.68	5.41	.874	.418	
	Fen	339	22.06	4.41			
	Diğer	18	23.44	5.30			
Yansıtıcı Gözlem	Türkçe-Matematik	16	33.81	4.44	3.294	.038	Türkçe-Matematik ile Fen ve Diğer
	Fen	339	31.01	5.52			
	Diğer	18	29.00	5.48			
Soyut Kavramsallaştırma	Türkçe-Matematik	16	32.31	7.09	.480	.619	
	Fen	339	33.10	6.36			
	Diğer	18	34.38	6.45			
Aktif Yaşantı	Türkçe-Matematik	16	30.06	6.76	.794	.453	
	Fen	339	31.44	5.82			
	Diğer	18	30.16	5.92			
Soyut Kavramsallaştırma - Somut Yaşantı	Türkçe-Matematik	16	10.62	10.88	.015	.985	
	Fen	339	11.04	9.42			
	Diğer	18	10.94	9.16			
Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem	Türkçe-Matematik	16	-3.75	9.44	1.545	.215	
	Fen	339	.49	9.70			
	Diğer	18	.27	8.35			

Öğrencilerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Öğrenme Stilleri

Öğrencilerin mezun oldukları bölüme göre öğrenme stillerine ilişkin yüzdeler (%) ve ki-kare (χ^2) değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Öğrenme Stillerine İlişkin Yüzdeler ve Ki-Kare Sonuçları

Sınıf	Öğrenme stilleri	n	%
Türkçe-Matematik (n: 16)	Değiştiren	2	12.5
	Özümseyen	8	50.0
	Ayrıştıran	5	31.3
	Yerleştiren	1	6.2
Fen (n: 339)	Değiştiren	25	7.4
	Özümseyen	143	42.2
	Ayrıştıran	154	45.4
	Yerleştiren	17	5.0
Diğer (n:18)	Değiştiren	1	5.6
	Özümseyen	11	61.1
	Ayrıştıran	6	33.3
	Yerleştiren	-	-
Pearson χ^2 : 4.320 p: .627			

Türkçe-Matematik ve diğer bölümlerden mezun olan öğrencilerin ağırlıklı olarak özümseyen, fen bölümünden mezun olan öğrencilerin ise ağırlıklı olarak ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin mezun oldukları bölümler ile öğrenme stilleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson ki-kare (χ^2) analizine göre öğrencilerin mezun oldukları bölümler ile öğrenme stilleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pearson χ^2 : 4.370 p: .627).

Ergür (2000) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik gösteren bu bulgu, öğrencilerin ağırlıklı olarak ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip olmaları ve yine ağırlıklı olarak fen bölümünden mezun olmaları (%90.9-339 öğrenci) nedeniyle, mezun oldukları bölümün öğrencilere kazandırabileceği nitelikleri de yansıtır şeklindedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin kapsamlı bilgileri anlama ve bunları mantıklı bir bütün haline getirme konusunda başarılı olduklarını, öğrenirken problem çözme, karar vermeyi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, insanlar yerine soyut düşünce ve kavramlar üzerinde odaklaşmayı tercih ettiklerini düşündürmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin ağırlıklı olarak öğrenme döngüsünün Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem aşamalarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve mezun oldukları bölüm değişkenleri açısından fark olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda eğitim ortamlarında Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem aşamalarına yönelik eğitim etkinliklerine yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Somut Yaşantı aşamasının ise öğrencilerin çok azı tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile “hissederek/dokunarak” öğrenme biçiminin, öğrencilerin çok azı tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda, Somut Yaşantı aşamasını geliştirici eğitim etkinliklerine yer verilmesi gerekir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin %44,2’sinin ayırıştırıcı, %43,4’ünün özümseyen, %7,6’sının değiştiren ve %4,8’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin ağırlıklı olarak tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul ve mezun oldukları bölüm değişkenleri açısından fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular ile Ateş ve Altun (2008), Çaycı ve Ünal (2007), Arslan ve Babadoğan (2005), Mutlu (2005), Peker (2005), Çağıltay ve Tokdemir (2004), Demirbaş ve Demirkan (2003), Hasırcı (2006), Kılıç (2002), Oral (2003) ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan araştırma bulguları birbirini destekler nitelikte olup, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stilini tercih ettikleri söylenebilir.

Bu sonuçlardan da görüldüğü gibi eğitim ortamında tek bir öğrenme stiline sahip öğrenciler değil, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler bulunabilmektedir. Bu sonuçlar ışığında şu öneriler yapılabilir:

- Eğitimciler ve öğrenciler öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmelidir.
- Eğitimciler, dört öğrenme stilini de dikkate alarak eğitim ortamlarını düzenlemelidir. Bu yaklaşımla öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stili dışındaki öğrenme stiline sahip öğrencilerin ilgilerinden, yeteneklerinden de yararlanılmalıdır.
- Eğitimciler, tüm öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim yaklaşımlarını, strateji, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri bilinçli bir şekilde seçmeli ve kullanmalıdır.

Kaynaklar/References

- Acat, B., Özer, N. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik öğrenme biçimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 26-45.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alper, Z. (2002). Eğitimde öğrenim biçimlerinin önemi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 9, 13-16.
- An, G.Y. and Yoo, M.S. (2008). Critical thinking and learning styles of nursing student at the baccalaureate nursing program in Korea. *Contemporary Nurse*, 29(1), 100-109.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 5(21), 35-48.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 30, 1-16.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınevi.
- Brock, K. and Cameron, B.J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preferences model. <http://www.apsanet.org/PS/june99/brock.cfm>, 24.03.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Butler, K.(1987). *Learning and teaching style in theory&practice*. Colombia: Conneticut University Phd Thesis.
- Cavanagh, S.J., Hogan, K. and Ramgopal, T. (1995). The assessment of student nurse learning styles using the Kolb learning styles inventory. *Nurse Education Today*, 15(3), 177-183.
- Çağiltay, N.E. ve Tokdemir, G. (2004). Mühendislik eğitiminde öğrenme stillerinin rolü. *I.Ulusal Mühendislik Kongresi*, 20-21 Mayıs, Eski Foça/İzmir.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Demirbaş, O.O. ve Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies*, 24(5), 437-456.

- Dunn, R. and Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approach for grades*. Massachusetts.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergür, D.O. (2000). Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarında öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 234-241.
- Felder, R.M. (1996). Matters of style: ASEE Prism, 6(4), <http://www.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>, 23.10.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Göçmen, A. (2003). *Yeniden öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gregorc, A.F. (1984). Style as symptom: a phenomenological perspective. *Theory into Practice*, 23(1).
- Hasırıcı, Ö.K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- Jonassen, D.H. and Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). Öğrenme biçimleri ve hemşirelik eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 31-35.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stili öğrenme etkinlikleri ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning development*. New Jersey, Englewood: Prentice Hall, Inc.
- Laschinger, H.K. and Boss, M.W. (2006). Learning styles of nursing students and career choices. *Journal of Advanced Nursing*, 9(4), 375-380.
- Mutlu, M. (2005). Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). <http://efdergi.yyu.edu.tr>, 22.0.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Özdamar, K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Peker, M. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 5(21), 200-210.

- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 167-172.
- Sutliff, R.I. ve Baldwin, V. (2001). Learning styles: Teaching technology subjects can be more effective. *The Journal of Technoludies*. Winter-Spring, 22-27.
- Şimşek, N. (2002). BİG16 öğrenme biçimler envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Tabak, R.S. (2000). *Sağlık eğitimi*. Ankara: Somgür Yayıncılık.
- Taşocak, G. (2001). Öğretmeden öğrenmeye: felsefi ve kuramsal temeller, stratejiler. *I. Uluslar arası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi*, 19-22 Eylül, Kapadokya/Nevşehir.
- Taşocak, G. (2002). *Hemşirelik eğitiminin çağdaş yönelimlerle irdelenmesi*. Afyon: Afyon Sağlık Meslek Yüksekokulu.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Qafqaz University*, 20,126-130. <http://www.qafqaz.edu.az/journal/13-20.pdf>, 09.09.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 569-585.

İletişim/Communication:

İ.Ü. Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu
Abide-i Hürriyet cad. 34381
Şişli/İSTANBUL
Tel: (0212) 440 00 00/27150
E-mail: esenyuva@istanbul.edu.tr

Received: 30/05/2008
Revision: 20/09/2008
Second revision: 06/02/2009
Accepted: 04/01/2009