



YÜKSEKÖĞRETİM'DE ÖĞRENME DENEYİMİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: COĞRAFYA EĞİTİMİ ÖRNEĞİ

Mehmet ŞEREMET*

Öz

Son yıllarda yükseköğretimdeki hem araştırma hem de eğitim-öğretim süreçlerine yönelik kalite beklentisinin artması nedeniyle öğrenme deneyimlerine yönelik araştırmalarda batılı ülkelerde yoğun bir artış olduğu görülmektedir. Özellikle üniversitelerde Coğrafya eğitimi alan bireylerin öğrenme stillerine yönelik araştırmaların hem ulusal hem de uluslararası çalışmalara konu olduğu dikkat çekmektedir. Buna rağmen, öğrencilerin öğrenme stilleri ile deneyimleri arasındaki ilişkinin görece zayıf bir düzeyde ele alındığı fark edilmektedir. Bu araştırma, öğrencilerin Coğrafya eğitimindeki öğrenme deneyimlerine yönelik literatürdeki mevcut araştırmaları da referans olarak eleştirel bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Coğrafya programında eğitim gören 346 öğrenciye yönelik bir anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın ortaya koyduğu temel bulgu öğrenme stilleri ile öğrencilerin deneyim beklentilerinin karşılanması noktasında bir uyumsuzluk olduğudur. Buna ek olarak, baskın öğrenme özelliği olan 'Özümseme' stilini benimseyen öğrencilerin ise, sayıları az da olsa, kendilerine öğretim elemanları tarafından sunulan eğitim öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarıyla beklentilerinin karşılandığını ifade edilmektedir. Araştırma, literatürdeki öğrenme stili ile ilgili çalışmaların sonuçları ve mevcut araştırmanın bulgularını eleştirel bir karşılaştırma çerçevesinde ele alan bir tartışma bölümü ile sona ermektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya eğitimi, öğrenme deneyimi, yükseköğretim, öğrenme stili.

* Yrd.Doç.Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi, mseremet@yyu.edu.tr

AN EVALUATION OF STUDENTS' VIEWS ON THEIR LEARNING EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY OF GEOGRAPHICAL EDUCATION

Abstract

In recent years, with the concern over the quality of teaching and learning in Higher Education, there has been great interest into the subjects on students' learning experience in Western countries. Particularly, the learning style of students reading Geography in Higher education have been received great attention by the international and national studies alike. There is, however, relatively little study which concentrates on the relationship between the students' learning styles and their learning experience in the Geography programmes. This study, therefore, aims to bring a critical approach to the studies conducted in the literature, comparing their results with those of the current study. In order to achieve this goal, a case study approach which includes a sample of 346 students in Geography department at Canakkale Onsekiz Mart University of Turkey has been employed. The major finding of this study shows that students' learning styles have not been met by the practice in the programme which they study. Nevertheless, the Assimilator students, while their numbers are relatively lower, tend to be agreeing that the teaching and learning activities in addition to the assessment approaches offered by the university lecturers are fit well with their expectations. The study has been concluded with a critical discussion part featuring a comparison of the current study's findings with those of the research on Geography students' learning styles in the literature.

Keywords: *Geographical education, learning experience, higher education, learning style.*

1. GİRİŞ

20.yy'ın son çeyreğinden itibaren yükseköğretim kendisine önemli görevler belirlemiştir. Bu misyonlar arasında beklenen en önemli değişmelerden biri bireylerin nitelikli bir iş gücüne dönüşmesidir (Business, Innovation and Skills BIS, 2009). Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde nitelikli iş gücüne artan ihtiyaç nedeniyle iş piyasasının yükseköğretimden en önemli taleplerini kalite ve çıktı odaklı eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle, özellikle gelişmiş ülkelerde, yükseköğretimin önemli paydaşları olan öğrenciler, veliler ve

işverenler tarafından eğitim-öğretim sürecinde öğrenci-odaklı yaklaşımların uygulanmasına yönelik önemli bir beklenti oluşmuştur (Şeremet ve Chalkley, 2015). Türkiye’de ise son dönemde Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK) kalite güvencesine ve yönetimine yönelik politikaları bu durumu destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Avrupa Birliği’nin de son dönemde Erasmus+ projeleri aracılığıyla eğitimdeki iyi örnek uygulamalarını işgücünün niteliğinin artırılması sağlamak amacıyla desteklemektedir (European Union-EU, 2015). Bu bağlamda, öğrencilerin üniversite eğitimi süresince yaşadığı çeşitli öğrenme deneyimleri kendilerinin mezuniyet sonrası istihdamlarına katkı sunabilecek en önemli bileşenler arasında yer almaktadır.

Coğrafya programları kendine özgü yönleri itibarıyla öğrenciye kazandırabileceği bilgi, beceri ve yeterlilikler açısından yararlanabileceği en önemli yaklaşımın Deneyimsel Öğrenme (‘Experiential learning’) teorisi çerçevesindeki uygulamalar olduğu bilinmektedir (Kent, Gilbertson ve Hunt, 1994; Haigh, 2000). Bu kapsamda yapılan araştırmalar göstermektedir ki Coğrafya öğrencilerinin öğrenme stilleri çerçevesinde öğrenme deneyimlerinin arazi çalışmaları, laboratuvar uygulamaları aracılığıyla desteklenmesi gerekmektedir. Ancak şu ana kadar yapılmış çeşitli araştırmalar olmasına rağmen (Geçit ve Delihasan, 2014; Özdemir, 2015), bu beklentinin hangi düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği konusu ve bu konuda yakın zamana ilişkin herhangi bir değişim olup olmadığının sorgulanması gerekmektedir. Bu anlamda, bu araştırma öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin bireysel öğrenme özellikleri çerçevesinde hangi düzeyde karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ortaya konulan sonuçlar literatürde mevcut yapılmış araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak öğrencilerinin Coğrafya eğitimini deneyimleme sürecinde ortaya koydukları stiller ile beklentileri arasında herhangi bir farklılık oluşup oluşmadığı eleştirel bir yaklaşım aracılığıyla sunulmaktadır. Ayrıca, ortaya çıkan sonuçlar

çerçevesinde bu sürecin nasıl daha iyi bir noktaya getirilebileceğine yönelik çeşitli öneriler geliştirilmektedir.

Yükseköğretimdeki araştırmalarda Batılı ülkelerin önemli bir liderliği bulunmaktadır. İngiltere bu ülkeler arasında en fazla ön plana çıkan ülkeler arasında yer almaktadır. Adı geçen ülkede bu konudaki ilk çalışmaların ortaya çıkışı 1960'lara dayanmaktadır, yoğunlaştığı zaman itibarıyla 1960 ile 1990 yıllar arası bu konuların yoğun olarak araştırıldığı dönemlerdir (Ashwin, 2005). Konu olarak yükseköğretimdeki ilk araştırmaların öğretim yöntemleri ve tekniklerine yöneldiği görülmektedir (Beard, 1968; McKenzie, 1970). Buna rağmen, bu alandaki araştırmaların günümüzde hala önemini koruduğu kabul edilmektedir. Bunun temel nedeni ise, ülkenin sahip olduğu iş gücü kalitesini ve ekonomik seviyeyi sürdürülebilir kılmaktır. Harvey ve Green (1993) tarafından da ifade edildiği gibi eğitim ve öğretim alanındaki yaklaşımlarda yapılabilecek değişimler eğitimin kalitesinin artırılmasında temel rol oynayacaktır. Bu nedenden ötürü özellikle öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelim büyük oranda artmıştır (Boud 2006). Sonuç olarak, öğrencilerin eğitim-öğretim gördüğü ortamlara yönelik araştırmalara yönelik bir eğilim görülmektedir.

Ramsden (1992), Prosser ve Trigwell (1999) ile Biggs ve Tang (1999, 2009) gibi akademisyenlerin yapmış oldukları derinlemesine araştırmalar yükseköğretimin pedagoji literatürüne önemli katkılar sunmuştur. Bu araştırmalar genel olarak yükseköğretimdeki öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin ve öğrenme çıktılarının kalitesinin nasıl artırılacağına odaklanmaktadır. Örneğin Ramsden'in kitabında (*Learning to teaching in HE*) Marton ve Säljö (1976) araştırmasını temel alan 'Yüzeysel' ve 'Derin' öğrenme yaklaşımında farklı öğrenme alanlarında yer alan öğrencilerin öğrenme stratejilerindeki değişimler üzerine odaklanmaktadır. Özellikle Ramsden (1992) öğrencilerin öğrenme ortamı hakkındaki görüşleri çerçevesinde onların öğrenme deneyimlerinin boyutlarını açıklamaya çalışmıştır.

Araştırmasının temel amacı üniversitede çalışan öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğrenme için uyguladıkları yöntemlerin farklı olabileceği, dolayısıyla da her öğrencinin farklı bir öğrenme stiline olabileceğidir. Buna rağmen, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve öğrenmelerine odaklanmanın zayıf olması, Ramsden tarafından gözden kaçırılan hususların başında gelmektedir.

Prosser ve Trigwell (1999) tarafından ise öğrencilerin geçmiş deneyimlerini de dikkate alan yeni bir yaklaşım ortaya koyulmuştur. Bu bilim adamlarının yaklaşımlarında temel nokta öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin ve deneyimlerinin şimdiki öğrenmelerini etkileyebileceğidir. Örneğin bir konu hakkındaki öğrencilerin görüşleri, daha önce bu konuyu nasıl deneyimledikleri ve bundan ne gibi ön bilgi oluşturdularındır. Araştırmacılar özellikle geçmiş deneyimlerin öğrencinin şu anki öğrenme davranışlarını ve tarzlarını etkileyebileceğini düşünmektedir.

Bunlara ek olarak, Biggs ve Tang (2009) tarafından ortaya konulan bir teori vasıtasıyla yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derse veya konuya karşı motivasyonlarının seviyesi öğrencilerin öğrenme için uyguladıkları yöntemlerdeki değişime neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmacılar öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımları ile destekledikleri 'Derin' öğrenme teorisi aracılığıyla düşük güdülemeye sahip olan öğrencilerin teşvik edilmesinin ve derse karşı ilgilerinin artırılması noktasında motivasyonlarının artırılmasının faydalı olabileceğine inanılmaktadır. Sonuç olarak ifade edilebilir ki yükseköğretimdeki pedagojik araştırmalar özellikle öğretim yöntem ve tekniklerinden öğrenme deneyimlerine doğru bir yönelim içerisindedir.

Yükseköğretime yönelik araştırmalar sadece pedagojik teoriler tarafından yönlendirilmemiştir. Bunlara ek olarak, ‘Phenomenography’*’ye dayalı araştırmalarda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğretim hakkındaki düşünceleri ile araştırma ve öğretim arasındaki ilişkiyi sorgulamaya yönelik araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Trigwell, Prosser ve Taylor, 1994; Prosser, Trigwell ve Taylor, 1994; Trigwell ve Prosser, 2004). Son on yıllık bir süreç içerisinde çok sayıda araştırmacı özellikle öğretim elemanlarının öğretim konusunun nasıl kavramlaştırıldığı ve nasıl yorumlandığı noktasına odaklanmışlardır. Kısmen de olsa, bu tarz araştırmalar Coğrafya öğretimine yönelik çalışmalar arasında da yer bulmuştur (örneğin Bradbeer, Healey ve Kneale, 2004). Benzer şekilde, bu konu Trigwell, Prosser ve Waterhouse (1999) tarafından ortaya konulduğu şekliyle öğretim elemanlarının öğretimi kavramsallaştırması ile öğrencilerin öğrenmeye karşı uyguladıkları öğrenme yaklaşımları arasında açık ve net bir ilişki bulunmaktadır.

Phenomenography’e dayalı araştırmalardan bahsettikten sonra, özellikle yükseköğretimdeki öğrenme teorilerine yönelik araştırmaların aktif öğrenme ve deneysel öğrenme yaklaşımlarına odaklandığını söylemek çokta yanlış olmaz. Özellikle Kolb (1985) tarafından geliştirilen deneysel öğrenmenin temeli, deneyimlerin transformasyonunu içeren süreçleri kontrol eden bilginin tecrübe ile elde edilmesiyle oluşturulduğunu ifade etmektedir. Kolb’un öğrenme teorisinin iki temel dayanağı bulunmaktadır: 1) öğrenmenin gerçekleşmesinin kişilerin ancak deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı; 2) her bireyin kendi zayıf ve güçlü yönlerinin olduğu bunun da temel nedeni olarak her bir bireyin farklı öğrenme stillerinin olduğu temel prensiplerine dayanmaktadır.

* Phenomenography bir nitel araştırma yöntemi olarak, hipotez test etme yerine özellikle durumun derinlemesine tespitine odaklanmaktadır (Laurillard, 2006).

Bu temel prensipler çerçevesinde Kolb (1985) tarafından bir öğrenme döngüsü tanımlanmıştır. Bu öğrenme döngüsü öğrenenlerin gerçek yaşam deneyimlerinin sonuçlarını kavramlar aracılığıyla yansıtan ve dört aşaması olan bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreç sadece örgün öğrenme sürecini değil, aynı zamanda bireysel yani örgün eğitim dışındaki günlük yaşamlarındaki öğrenmelerini de kapsar şekilde ele alınmaktadır. Bu öğrenme teorisinin en önemli çıktılarından bir tanesi öğretim elemanlarının derslerinin öğrenme çıktılarına ve öğrencilerinin öğrenme tarzlarına göre birçok farklı öğretim yöntemini uygulama olanağı sunması ve tavsiye etmesidir. Özellikle İngiltere yükseköğretim sisteminde, Coğrafya disiplini yükseköğretim seviyesinde bu konuya yönelik araştırmalara konu olan ve araştırma sonuçlarını en fazla dikkate alan bilim dalları arasında en başta gelmektedir (Healey ve Jenkins, 2000; Haigh, 2012). Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki bu teori henüz çok geniş bir düzeyde ampirik kanıtlara dayanmamaktadır.

Kolb'un ortaya koyduğu deneysel öğrenme kuramında yer alan 4'lü daire süreci şu kısımlardan oluşmaktadır: Somut Deneyim (Concrete Experience), Yansıtmacı Deneyimleyici (Reflective Observer), Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualism) ve Aktif Deneyimleme (Active Experimentation) süreçleridir. Bu süreçler birbirini tamamlayan dört farklı öğrenme stili olarak tanımlanmıştır. Bunlar ise, Ayrıştırma (Converger), Değiştirme (Diverger), Özümseme (Assimilator) ve Yerleştirme (Accommodator) biçiminde ifade edilmektedir (Healey ve Jenkins, 2000: 187).

Ayrıştırma süreci içerisinde yer alan Somut deneyim sürecinin (Concrete Experience- (CE)) hangi aktiviteler ile öğrenciler tarafından deneyimlenebileceği ele alınacak olursa; örneğin Coğrafi Bilgi Sistemleri eğitiminde öğrencilerin gerçek CBS projelerinin örnekleri ve örnek olay çalışmaları noktasında kendilerine bunların uygulama süreçleri gösterilerek ve deneyimlemeleri

sağlanarak gerçekleştirilebilir (örneğin Belediyenin Planlama bölümünü ziyaret ederek orada gerçekleştirilen temel CBS operasyonlarının gösterilmesi gibi). Bu süreç özellikle 'Ayrıştırma' yoluyla (Converging) öğrenen öğrenciler için faydalıdır (özellikle deneyimleyerek ve aktif olarak katılarak öğrenen öğrenciler için). Yansıtmacı Deneyim (Reflective experience) sürecinde ise öğrencilerin kavramları ve süreçleri gözleyebilmeleri için temel kavram altyapılarını, süreçlerini ve analizlerin arka planında yer alan yaklaşımları ve hipotezleri öğrencilerin klasik derslere katılımı ile sağlanabilir. Bu süreç özellikle 'Özümseme' (Assimilator) yoluyla öğrenen öğrenciler için faydalı olabilir. Çok ilginçtir ki örneğin Geçit ve Delihasan (2014) tarafından Türkiye'de yapılan Coğrafya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine yönelik yapılan araştırmalarında, öğrencilerin çoğunluğunun bu şekilde öğrenen öğrenciler olması bu anlamda dikkat çekicidir. Bunun temel nedeni ise, bu öğrencilerin daha çok gözlem, soyut kavramsallaştırma, okuma ve teorik dersler aracılığıyla öğreniyor olmaları ileri sürülebilir.

Bu konuda yapılmış araştırmalara bakılacak olursa Coğrafya öğrencilerinin öğrenme stillerinin tespitinde uluslararası araştırmaların daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Uluslararası literatürde, Healey ve Jenkins (2000) tarafından yapılmış araştırma kapsamında Kolb'un öğrenme stili teorisinin Coğrafya ve benzeri disiplinlerde yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Deneyimsel öğrenme teorisi kapsamında değerlendirilebilecek bu araştırmaların, en önemli yanlarından bir tanesi; hangi öğrenme tarzının hangi eğitim öğretim yönetimiyle desteklenmesine yönelik bulgular içermesidir. Diğer taraftan özellikle pratik uygulamalara yönelik olarak önemli bir teorik altyapı oluşturulmuştur.

Healey, Kneale ve Bradbeer (2005) tarafından yapılan araştırmada ise anadili İngilizce olan 4 farklı ülkede Coğrafya eğitimi alan öğrencilerin öğrenme

stillere yönelik Kolb envanteri aracılığıyla bir uygulama çalışması yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında ortaya konulan bulgulara göre Coğrafya öğrencilerinin öğrenme stillerinin genel olarak 'Özümseme' (Assimilators) (ABD, İngiltere, Avustralya ve Yeni Zelanda) seviyesinde olduğu ortaya konulmuştur. Sadece Amerika ve İngiltere özelinde ise 'Değiştirme' (Divergers) olduğu görülmektedir (Healey vd. 2005). Bu çerçevede özellikle İngilizce konuşulan Batılı ülkelerdeki durumu yansıtan bu araştırmanın yanı sıra diğer ülkelerdeki öğrencilerin öğrenme özelliklerinin de ortaya konulması gerekmektedir.

Türkiye'de bu konuda yapılan ve araştırma konusuna en yakın çalışmalardan bir tanesi de Geçit ve Delihan (2014) tarafından yapılan Türkiye'de eğitim gören 229 Coğrafya öğretmenliği öğrencisine yönelik yapılmış araştırmadır. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin öğrenme stillerinin daha çok 'Özümseme' (Assimilators) eğiliminde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en az görülen öğrenme stilinin ise 'Yerleştirme' (Accommodators) olduğu ortaya çıkmaktadır. İkinci yoğunlukta yer alan öğrenme stilinin ise yurtdışında yapılan çalışmaların aksine 'Ayrıştırma' (Convergers) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, tek bir programı kapsaması, eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik yapılmış olması, farklı ve benzeyen yanlarının ortaya konulması açısından bütünsellik ve konunun tamamlanması açısından farklı araştırmalarla tamamlanması gerekmektedir. Bu eksiklik, yakın zamanda Özdemir (2015) tarafından yapılan Coğrafya ve Coğrafya Öğretmenliği bölümü öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen kapsamlı araştırma da Coğrafya programı lisans öğrencilerinin 'Özümseme' (Assimilators) ve 'Ayrıştırma' (Convergers) stillerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Şu ana kadar yapılan araştırmaların birçoğunda öğrenme stillerine yönelik araştırmaların çoğunlukta olması nedeniyle, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme deneyimleri arasında bir ilişki kurulmasına yönelik boyut kısmen

boşlukta kalmıştır. Bu araştırma kapsamında daha önce öğrenme stilleri bilinen öğrencilere öğrenme deneyimlerini kritik etmeleri yoluyla eğitim deneyimlerinin hangi aşamalarının kendilerine uygun olup olmadığına yönelik eleştirel bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir. Bu amaç çerçevesinde örnek bir bölüm kapsamında Coğrafya eğitimi alan lisans öğrencilerine yönelik bir anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bunun temel nedeni araştırılan konu hakkında tek bir örnek üzerinden derinlemesine bilgi edinilmesi ihtiyacıdır (Bassey, 1999, Cousin, 2005). Durum araştırmasının sağladığı en önemli avantaj hem nicel hem de nitel veriler aracılığıyla öğrencilerin deneyimlerinin derinlemesine yansıtılmasını sağlamaktadır (Cousin, 2005). Bu anlamda, araştırmanın tarama araştırmalarında olduğu gibi genelleme yapmak gibi bir amacı bulunmamaktadır (Stake, 1995). Bu nedenle Pozitivist araştırma yaklaşımında olduğu gibi ‘olasılık’ tabanlı bir örnek seçilimi yerine ‘amaca yönelik’ bir örneklem seçilimi yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel veri toplanılması amacıyla 1992 sonrasında kurulmuş olan bir Coğrafya programındaki 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrenim gören öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu programın müfredat özellikleri ve içerikleriyle tipik bir Coğrafya programını temsil ettiği için birçok farklı programı temsil edebilecek düzeydedir. Bununla birlikte, ülkenin çeşitli

yerlerinden öğrenci çekmesi itibariyle, program öğrenci çeşitliliği ve farklılığı konusunda yeterli bir düzeydedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2014-2015 eğitim-öğretim döneminde öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel sorulardan oluşan bir anket örneklem grubunda yer alan öğrencilere yöneltilmiştir. Anket toplamda 346 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Anket araştırmacı tarafından altı adet kapalı ve iki adet açık uçlu soru olmak üzere, toplamda sekiz sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının gerçek uygulamaya geçmeden önce sorular üzerinde geçerlilik sağlanması amacıyla araştırmacının üniversitesinde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2.sınıf öğrencileriyle bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Anket üzerinde ayrıca bu alanda çalışan iki uzman tarafından da görüşler alınarak, ankete son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Anketten elden edilen nicel verilerin çıkarımsal düzeyde hem betimleyici hem de çok değişkenli istatistik teknikler aracılığıyla çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda, bağımsız (cinsiyet, sınıf ve ilgi alanı) ve bağımlı değişkenler (öğrenme deneyimleri) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ki-kare testi, akabinde ise değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymak amacıyla Ordinal Lojistik Regresyon Analizi uygulanmıştır (Solem, Kollasch ve Lee 2013). Bu iki tekniğin seçilmesindeki temel amaç elde edilen nicel verilerin nitel (kategorik), ordinal (sıralı) düzeyde ve parametrik olmayan verilerden oluşmasıdır.

Nicel verilerin elde edilmesinde kullanılan 6 adet sorunun akabinde öğrencilere 2 adette açık uçlu soru yöneltilerek öğrencilerin verdikleri yanıtlara yönelik

detaylı yorumlarını sunmaları istenmiştir. Bu kapsamda elde edilen yanıtlar çerçevesinde öğrenciler görüşlerini detaylı bir şekilde ifade etme ve bazı sonuçların yorumlanmasında daha derin bilgiler elde edilmesi sağlanmıştır. Elde edilen veriler tematik nitel veri analizi tekniğiyle ve online bir ara yüz olarak çalışan 'Wordcloud' programı aracılığıyla analiz edilerek nitel düzeyde daha görsel sonuçların ortaya konulmasına çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Yöntem kısmında da ifade edildiği gibi öğrencilerin Coğrafya'da öğrenme deneyimlerine yönelik kendilerine çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorular arasında öğrencilere öncelikli olarak cinsiyet, yaş ve ilgi alanlarına yönelik betimsel düzeyde demografik sorulardan oluşmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ankete vermiş oldukları yanıtlara göre cinsiyet dağılımının; yüzde 45'inin kadınlar, buna rağmen erkek öğrencilerin sayısının ise yüzde 55'e tekabül ettiği görülmektedir. ÖSYM'nin verilerine göre cinsiyet dağılımına yönelik göstergeler çerçevesinde Coğrafya programını tercih eden öğrencilerin cinsiyet açısından daha fazla erkek eğiliminde olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2014). Bu anlamda, anketin örneklem grubu Türkiye'deki diğer Coğrafya programlarındaki kadın-erkek dağılımıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin sınıf seviyesine göre dağılımına bakılacak olursa, öğrencilerin sınıflara göre hemen hemen eşit oranlarda dağıldığını söylemek çokta yanlış değildir (1.sınıf, 26,9; 2.sınıf, 25,1; 3.sınıf, 23,1; 4.sınıf, 24,9). Öğrencilerin Coğrafya'nın alt dallarına yönelik olarak ilgi alanlarının sorulduğu soruda ise öğrencilerin %36.6 ile en çok Fiziki Coğrafya, bunu %32.6 ile Beşeri Coğrafya'nın takip ettiği görülmektedir. En az ilgi alanının ise %6 ile Türkiye Coğrafyasına yoğunlaştığı görülmektedir.

Verilerin analizinde öncelikli olarak cinsiyet ve sınıf değişkeninin öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik kendi öğrenme stillerine yaklaşma durumu arasında bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu soru kapsamında

ortaya çıkan yanıtlar, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre analiz edilmiştir (Tablo 1). Bu anlamda, öncelikli olarak Ki-kare testi aracılığıyla öğrencilerin verdikleri yanıtlarla bu konu üzerinde herhangi bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu çözümlene sonucuna göre, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik kullanılan öğrenme-öğretme aktiviteleri arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($\chi^2=2.18$, $p>0.01$). Aynı zamanda, öğrencilerin ilgi alanlarının da benzer şekilde öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı analiz edilmiştir (Tablo 1). Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi bu değişkenin de verilen yanıtlar üzerinde herhangi bir etkisine rastlanmamıştır ($\chi^2=3.37$, $p>0.01$). Buna rağmen, öğrencilerin sınıf seviyelerinin öğrenme aktivitelerine yönelik verdikleri uygunluk yanıtlarında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($\chi^2=20.71$, $p<0.01$). Bu çerçevede araştırmanın detaylı analiz boyutunda Regresyon analizi aracılığıyla bu ilişkinin boyutlarına ilişkin daha detaylı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Model uyumluluk testi sonuçlarının da olumlu bir şekilde anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmış olması nedeniyle sonuçların yorumlanmasına geçilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre; 1.sınıf öğrencilerinin 4.sınıf öğrencilerine göre 'Evet' yani 'Uygundur' deme olasılıklarının 0,9 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üst sınıf (3. ve 4. Sınıf) öğrencilerine göre öğrenme stilleri ile sınıfta uygulanan öğrenme-öğretme aktivitelerinin daha az farklılaştığını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 1. Demografik Değişkenler ile Öğrencilerin Öğrenme-Öğretme Aktivitelerine Yönelik Deneyimleri Arasındaki İlişkinin Ölçülmesine Yönelik Olarak İstatistiksel Çözümlenmelere Göre Hipotez Testi Sonuçları

Ki-kare Değişkenleri	χ^2	Olasılık	H ₀ Kabul / Red
Cinsiyet	2,187	0,335	Kabul
Sınıf	20,711	0,002	Red
İlgi Alanı	3,371	0,909	Kabul

Evet izleyerek dinlemeyi ve derse katılmadan pasif izleyici olarak katılıyorum. Hocanın soru sorması beni rahatsız eder (Öğrenci 147).

Hocalarımız gelip ders anlatırlar ben o anlatılanlara defalarca çalışır ve başarılı olurum (Öğrenci 16).

Öğrencilerin dersin ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik deneyimlerini değerlendirmesine yönelik sorunun sonuçlarına bakılacak olursa, cinsiyet ve ilgi alanları ile ölçme yöntemleri arasında burada da benzer şekilde bireysel öğrenme özelliklerine etkisine ilişkin herhangi bir ilişki ortaya çıkmamaktadır ($\chi^2=1.67$; $\chi^2=8.03$, $p>0.01$) (Tablo 2). Bununla birlikte, öğrencilerin sınıflarına göre yapılan değerlendirme de ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($\chi^2=24.54$, $p<0.01$). Anlamlı farkın nedenlerini araştırmaya yönelik olarak yapılan regresyon analizi ile benzer şekilde cinsiyet değişkeninin etkisinin hemen hemen hiç olmadığı, buna rağmen ki-kare testinin sonuçlarında olduğu gibi, sınıf değişkeninin testin yorumlanmasına yönelik model uyumluluğu sonuçlarının anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($p<0.01$). Bu çerçevede 1.sınıf öğrencilerinin 4.sınıf öğrencilerine göre bireysel olarak öğrenme stillerine değerlendirme süreçlerinin 1.16 kat olasılıkla daha fazla uygun olduğuna yönelik görüş ifade etme eğiliminde oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu da benzer şekilde genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerinin daha fazla uygulamaya ve pratikle daha iyi öğreneceklerini düşünmelerine rağmen, alt sınıflarda teorik ağırlıklı derslerin daha fazla olması, buna istinaden derslerin değerlendirme sınavlarının ise daha çok açık uçlu sorulardan oluşan klasik yöntemle yapılıyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Hocaların verdiği ödev dersle ilgili ise hem tekrar yapılmış oluyor hem de konu üzerinde öğrenci araştırma yapmış olur (Öğrenci 27).

Sınav şu an için en uygun yöntem. Ayrıca bazı hocalarımızın finalde eklemek için yaptıkları ödevler iyi oluyor. Ancak sorulan sorular için aynısını söyleyemem (Öğrenci 61).

Öğretim yöntemlerine göre daha az bir yüzde ile ölçme yöntemlerini kendilerinin öğrenme stillerine göre uygun bulmayan öğrenciler de bulunmaktadır (%51.7). Bununla birlikte, sınav sistemine olumlu görüşler ifade eden öğrencilerin yanıtlarına bakılacak olursa, bu öğrencilerin bu tarz değerlendirme süreciyle, ezberci eleştirinin aksine, ilginç bir şekilde bilgiyi daha fazla özümstediklerini ifade etmektedirler.

Sınav vb. yöntemler tekrar niteliğinde olduğundan bildiklerimizi kâğıda aktarmamızı sağlar, kendimizi ölçeriz (Öğrenci 82).

Üniversiteye gelmiş bir insan bildiklerini ya da öğrendiklerini rahatça yazarak ifade edebilir. Bu yüzden uygun olduğunu düşünüyorum (Öğrenci 130).

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında coğrafya programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin öğrenme deneyimlerine yönelik gerçekleştirilen anketin sonuçları kapsamında literatürdeki coğrafya öğrencileri için üretilen öğrenme stilleri sonuçlarıyla bir karşılaştırma yapılarak bulgular eleştirel bir yaklaşımla sunulmuştur.

Literatürdeki bulgular ışığında Coğrafya öğrencilerinin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yatkın öğrenme stilleri arasında 'Özümseme' olduğu görülmektedir. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler için daha çok öğrenme

stillerini destekleyen öğrenme aktivitelerinin ise ders anlatımı, analogik anlatım, derse ek etkinlikler, model oluşturma, teori okumaları olduğu görülmektedir (Healey vd. 2005). Özümseme stiline yönelik etkinlikler ve uygulama örnekleri ele alındığında öğrencilerin aslında normal süreç içerisinde kendilerine verilen eğitim-öğretim etkinliklerinin bu model çerçevesinde gayet uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin çoğunlukla bu tarz öğrenme stillerine sahip olmalarına rağmen, kendilerine verilen öğrenme-öğretme aktivitelerine yönelik görüşleri arasında bir çelişki olduğu görülmektedir. Uyumsuzluğun ortaya çıkmasında öğrencilerin okul eğitiminden getirdikleri öğrenme özellikleriyle üniversite eğitimi sırasında deneyimledikleri süreci eleştirmelerine rağmen, aslında kendilerinin bu geleneğe uyum gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle de, eğer şu anda okul eğitiminde olduğu gibi kendilerine öğrenci merkezli etkinlikler çerçevesinde bir eğitime dönüştürmeleri söz konusu olduğunda ise, getirebilecekleri eleştirinin yetersiz bilgi ve derinlikten yoksun eğitim süreci olduğu öngörülebilir. Diğer taraftan eğer bu öğrenilmiş (pekiştirilmiş) bir durum ise öğrencilerin özellikle Kolb'un (1985:78) da ifade ettiği gibi bu tarz öğrenenlerin uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemekten uzak olduklarını ortaya koymaktadır (akt. Gencel, 2007: 129). Bu durum özellikle coğrafya öğrencilerinin arazi uygulamalarında bağımsız çalışma ve proje üretme noktasında kendilerini engelleyebilecek bir durumdur. Yine de bu tarz öğrencilerin grup-içi aktif öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmalarının bireysel iletişim becerilerini geliştirebileceği öngörülmektedir (Kolb, 1985: 78).

Buna rağmen, bulgular kısmında da ifade edildiği gibi özümseme grubuna giren öğrencilerin sayıları diğer öğrencilere göre daha fazla oranda da olsa, hem öğrenme stili açısından, hem de mevcut eğitim deneyimleri çerçevesinde daha iyi öğrendiklerini savunan öğrencilerin de bulunması literatürde ortaya çıkan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Diğer bir ifade ile kendilerinin

öğrenme özelliklerini çok daha iyi tanıyan öğrencilerin daha az olduğu da söylenebilir. Yaşar ve Şeremet (2010) tarafından ortaya konulan bulgular çerçevesinde ise yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin daha çok öğretim elemanı merkezli geleneksel anlatıma dayalı yöntemlerden oluştuğu görülmektedir. Buna rağmen, coğrafya programlarında azımsanamayacak düzeyde ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bulunması ve bu öğrencilerin ise daha çok beyin fırtınası, tartışma, problem çözme gibi teknikleri içeren öğrenme süreçleriyle daha iyi öğrenebildikleri düşünülecek olursa, yine eğitim-öğretim sürecinde bazı eksiklikler bulunmaktadır. Ancak coğrafya ve mühendislik alanlarında hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan çalışmalara göre öğrencilerin daha fazla uygulamalı eğitime yönelik bir beklenti içerisinde oldukları görülmektedir (Şeremet, 2016).

Ayrıştırıcı öğrenme grubuna giren öğrencilerin Kolb (1999: 7) tarafından da ifade edildiği üzere teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürme sürecinde iyi oldukları görülmektedir (akt. Gencel, 2007: 129). Bu da özellikle coğrafyanın uygulama süreçleri içerisinde yer alan laboratuvar ve arazi çalışmalarında başarılı olabilecek öğrenci grubunu göstermektedir. Literatürdeki araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi, bu tarz öğrencilerin sayısı hiçte azımsanamayacak düzeydedir (Özdemir, 2015). Bu anlamda, coğrafya programlarının doğası gereği üst sınıflarda karşılaşılabilen uygulama ve arazi çalışması dersleri bu tarz öğrenciler için önemli bir fırsattır. Bu araştırmanın bulguları arasında yer alan özellikle üst sınıflardaki beklentinin karşılanma durumunun ilk yıl öğrencilerine göre az olması bu durumun tersi bir göstergedir. Yine de bu tarz öğrencilerin Ergür (1998: 27) ve Kolb (1985: 77) tarafından da ifade edildiği gibi uygulama süreçlerinin iletişim becerileriyle birlikte işe koşulduğu problem çözme tabanlı takım çalışması içeren etkinliklerinin en ideal öğrenme ve öğretme süreçlerini oluşturmaktadır (akt. Gencel, 2007: 129). Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi,

coğrafya eğitiminde geleneksel yöntemlerin sıklıkla tercih edilen yöntemler arasında yer alması, bu öğrenciler için önemli bir engel oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, literatürdeki araştırmaların sonuçlarına göre özellikle coğrafya öğrencilerinin temel olarak iki temel öğrenme özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin beklentisi iki noktada toplanmaktadır. Bunlardan birisi, öğrencilerin etkin olarak öğrenme ve öğretme sürecine dâhil olmak istedikleri süreç, diğerinin ise öğretmenin temel bilgi kaynağı olduğu geleneksel öğrenme süreçlerinin takip edildiği öğrenme aktiviteleridir. Bu iki birbirine tezat ve farklı süreçleri bir ders içerisinde pekâlâ bir araya getirmek mümkündür. Bu anlamda, derslerin hem uygulama hem de teori temelli işlenmesinin iki grup öğrencinin de beklentilerini karşılama noktasında yeterli olacağı söylenebilir. Bu durumun dikkate alınması, öğrencinin öğrenme deneyimi kalitesinin artırılması adına önemlidir. Bununla birlikte konuda daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Ashwin, P. (2005). The Development of Learning and Teaching: The Changing Context. *Changing Higher Education: The Development of Teaching and Learning*. Oxon: Routledge.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. UK: McGraw-Hill Education.

Beard, R. M. (1968). *Objectives in higher education*. London: Society For Research into Higher Education (SRHE).

Business, Innovation and Skills (BIS) (2009). *Higher ambitions: the future of universities. a knowledge economy*. London: The Department for Business.

- Biggs, J. B. ve Tang, C. (1999). *Teaching for quality learning at university (First edition)*. Berkshire: Open University Press.
- Biggs, J. B. ve Tang, C. (2009). *Teaching for quality learning at university (3rd edition)*. Berkshire: Open University Press.
- Boud, D. J. (2006). "Aren't We All Learner-Centred Now?" The Bittersweet Flavour of Success. *Changing Higher Education: The Development Of Learning and Teaching*. Oxon: Routledge.
- Bradbeer, J. Healey, M. ve Kneale, P. (2004). "Undergraduate Geographers' Understandings of Geography, Learning and Teaching: A Phenomenographic Study". *Journal of Geography in Higher Education*, 28(1): 17-34.
- Cohen, L. Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th edition)*. London: Routledge Falmer.
- Cousin, G. (2005). "Case Study Research". *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3): 421-427.
- European Union, (EU). (2015). Erasmus+ Projeleri. 01.12.2015 tarihinde <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/> adlı siteden alınmıştır.).
- Geçit, Y. ve Delihasan, S. (2014). "Learning Styles of Candidates of Geography Teaching". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 120(1): 621-628.
- Gencil, İ. E. (2007). "Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2): 120-139.
- Haigh, M. (2012). "Writing Successfully for the Journal of Geography in Higher Education". *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1): 117-135.
- Harvey, L. ve Green, D. (1993). "Defining Quality". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1): 9-34.

- Healey, M. ve Jenkins, A. (2000). "Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education". *Journal of Geography*, 99(5): 185-195.
- Healey, M. Kneale, P. ve Bradbeer, J. (2005). "Learning Styles Among Geography Undergraduates: An International Comparison". *Area*, 37(1): 30-42.
- Kent, M. Gilbertson, D. D. ve Hunt, C. O. (1997). "Fieldwork in Geography Teaching: A Critical Review of The Literature and Approaches". *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3): 313-332.
- Kolb, D. (1985). *Learning styles inventory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *The Kolb learning style inventory*. Boston: Hay Resources Direct.
- Laurillard, D. (2006). E-Learning in Higher Education. *Changing Higher Education: The Development of Learning and Teaching*, 71-84. Oxon: Routledge.
- McKenzie, N. (1970). *Teaching and Learning. An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education*. Paris: The UNESCO press and the International Association of Universities.
- Marton, F. ve Saljo, R. (1976). "Learning Processes and Strategies: II. On Qualitative Differences In Learning: II. Outcome As A Function of The Learner's Conception of The Task". *British Journal of Educational Psychology*, 46(1): 115-127.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2014). *Turkish Higher Education Statistics 2014-2015*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, N. (2015). "A Comparative Study Regarding the Learning Styles Of Turkish Undergraduate Geography Students and Their Western Counterparts". *Firat University Journal of Social Sciences*, 25(1):71-88.

- Prosser, M., Trigwell, K. ve Taylor, P. (1994). "A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching". *Learning and Instruction*, 4(3): 217-231.
- Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Berkshire: Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Psychology Press.
- Solem, M. Kollasch, A. ve Lee, J. (2013). "Career Goals, Pathways And Competencies Of Geography Graduate Students In The USA". *Journal of Geography in Higher Education*. 37(1): 92-116.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Şeremet, M. ve Chalkley, B. (2015). "Student Perspectives on The Teaching of Geographical Information Systems (GIS) In Geography Degrees". *Journal of Geography in Higher Education*, 39(1): 18-36.
- Şeremet, M. (2016). "Denizcilik Programlarının İstihdam Boyutunun Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". *Yükseköğretim ve Bilim*, 6(2): 261-267.
- Trigwell, K. Prosser, M. ve Taylor, P. (1994). "Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science". *Higher Education*, 27(1): 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M., ve Waterhouse, F. (1999). "Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning". *Higher Education*, 37(1): 57-70.
- Trigwell, K. ve Prosser, M. (2004). "Development and Use of The Approaches to Teaching Inventory". *Educational Psychology Review*, 16(4): 409-424.
- Yaşar, O. ve Şeremet, M. (2010). "Yükseköğretim Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Materyallerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1): 675-702.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The quality of teaching is vital to promoting student learning experience in higher education. Not least because the students are one of the important stake-holders in the higher education sector which is recently turn its attention into promoting student employability. This means that the sector aims to be bespoke the students with the set of skills and the relevant experience which might make them employable in the job market. However, while assessing the learning experience of students in the Geography programmes, it would also be of interest in revealing the students' learning style that there are a few studies on this subject (see, for example, Healey and Jenkins, 2000; Healey et al. 1995; Geçit and Delihasan, 2014; Özdemir, 2015). This might suggest that there is relatively little study produced on the learning experience of students. This paper focuses, therefore, on this gap in the literature, providing a case study of one of the Geography programmes in Turkey.

The international and national studies (Healey and Jenkins, 1999; Healey et al. 1995; Geçit and Delihasan, 2014; Özdemir, 2015) on learning styles of Geography students showed that 'Assimilating' and 'Converging' are the major ways in which the Geography students tend to employ while learning. Although this is principally important findings for the practitioners, there is, however, little known of how these results would be related to the student's opinions on their learning experience featuring teaching and learning activities as well as assessment practice. This study therefore brings a critical approach by which a comparison of the results of papers in the literature has been made with those of the current study.

Method

This study uses a case study approach which depends on collection of data from the case(s) in the depth rather than the breath way (Stake, 1995; Cousin, 2005). A geography department located at the post-1992 university was selected due to such convenient reasons as its curriculum is not atypical, employing students from wide range of cities across the country and the department's goodwill against the researcher. A questionnaire was conducted to collect data on students' views on their learning experience in the Geography department.

Particularly, open-ended questions were followed the multiple choice questions to collect some qualitative data to explain the reasons which drives the student's item selection. 346 students spanning from four grades of the programme were surveyed. Some quantitative data as well as qualitative data were collected through this study. The quantitative data were analysed by employing Chi-square test and Nominal Logistic Regression. The tests were particularly selected to include the fact that the data were non-parametric as well as showing nominal scale. In order the qualitative data to be analysed, a thematic technique was employed to analyse the data collected through open-ended questions. The 'Wordcloud' approach was particularly of helpful to obtain a visual depiction of qualitative data. Therefore, an internet-based tool was used to create two sets of visualisations.

Findings (Results)

This study's major finding is related to the fact that most students tend to dissatisfied with the teaching and learning approaches to which they have exposed. Although, there is no effect of such variables as gender and field interest on students' views, there is a significantly difference between the grade variable and students' opinions on their learning experience in the Geography programme. This particularly suggests that the lower level students are more likely to be answering 'Yes' to teaching and learning as well as assessment activities than the upper grade students in the programme. This is particularly related to the fact that the freshman students are more tend to be facing with traditional teaching approaches and assessment methods (pencil and paper) while above 2nd year students and above are more engaged to students-driven modules such as fieldwork teaching and lab-based computer classes (e.g. GIS, statistics). However, it is not necessarily true that all students find the experience irrelevant. Where very small number of the students tend to be finding the traditional approaches are relevant, they inclined to say that this is the best way of learning.

Conclusion and Discussion

Given that there is a robust evidence that Geography students are tend to be learning in the way that they would like to be passive with employing the assimilator learning style (Healey and Jenkins, 2000; Healey et al. 1995; Geçit

and Delihasan, 2014; Özdemir, 2015). Interestingly, there is slightly a controversial result that many students opt to experience practical-based activities and assessment approaches. However, there are a small number of students who are satisfied with traditional approach which is historically more common in the Geography programmes, particularly at the level of first and second years. This is particularly a challenge for the students reading the Geography subjects who are learning in the way of more engagement. Nevertheless, for those students, there are modules where the students might be more active in the fieldwork and Geography-oriented projects, particularly at the later stages of the programme.

Nevertheless, the results of papers (Geçit and Delihasan, 2014; Özdemir, 2015) in Turkish literature suggest that there are also a number of students who are learning in 'Converging' style which is more relevant to the study subjects of Geography at the Universities. However, it is rather disappointing that the lecturers are tend to prefer lecturing methods in teaching Geography (Yaşar and Şeremet, 2010). Given that the students are learning in two-common-way ('Assimilating' and 'Converging'), the lecturers should be aware of the fact that there is always possible to deliver the module in a rather mixed style, particularly not omitting a practical aspect which is particularly important for increasing the quality of students learning experiences in the University education in order to promote the student employability.