

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN DERSTE
KULLANDIĞI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAHİP
OLDUĞU ÖĞRENME STİLLERİYLE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ
(Gaziantep İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESEN TURAN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2009

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN DERSTE
KULLANDIĞI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAHİP
OLDUĞU ÖĞRENME STİLLERİYLE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ
(Gaziantep İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESEN TURAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK

GAZİANTEP

HAZİRAN 2009

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandığı Öğretim
Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun
İncelenmesi
(Gaziantep İli Örneği)**

Esen TURAN

Tez Savunma Tarihi: 15.06.2009

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd.Doç.Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Doç.Dr. Zeynep HAMACI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Elçin GÖREN SUMMAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA

Yrd. Doç. Dr. Erhan BİNGÖLBALİ

ÖZET

10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN DERSTE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU ÖĞRENME STİLLERİYLE UYGUNLUĞUNUN İNCELENMESİ (Gaziantep İli Örneği)

TURAN, Esen

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr.Elçin GÖREN SUMMAK
Haziran 2009, 168 sayfa

Bu araştırma 2008–2009 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesine bağlı Özel Sanko Okulları'nda görev yapan iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve bu öğretmenlerin ders verdiği 30 adet 10. sınıf Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen öğrencileri ile gerçekleşmiştir. Araştırma, bu öğretmenlerin derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Özel Sanko Okulları, diğer okullardan daha önce çoklu zeka uygulamaları yapmış olduğu için evren olarak inceleme altına alınmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma ağırlıklı olarak nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stilleri Kolb (1984) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri ile belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derste öğrenme stillerini dikkate alıp almadığını belirlemek amacıyla anket, gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Toplanan verilerin işlenmesi sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri arasında, öğrenim görülen alan (Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen) açısından yüzdeler arasında bir farklılık bulunmadığı ancak cinsiyet açısından farklılıkların olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin derste öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almadığı gözlenmiştir. Bu araştırma Türkiye'de öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanıp uygulanmadığını inceleyen, bu yaş grubu (10. sınıf) öğrencilerle, bir özel okulda yapılan ilk nitel araştırma olması sebebiyle önemlidir. Öğrenme stili-öğretim yöntemleri uygunluğu ile gerçekleşen bir öğretim sürecinin daha etkili olabileceği ve öğrenci başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme stili, Öğretim yöntemleri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE CONFORMITY OF THE TEACHING METHODS USED BY HIGH SCHOOL TEACHERS WITH DIFFERENT LEARNING STYLES OF 10th GRADE STUDENTS (A Case Study in Gaziantep)

TURAN, Esen

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK

June 2009, 168 Pages

This study was carried out with thirty 10th grade students in two different fields of study (Turkish-Mathematics Classes and Mathematics-Science Classes) and two teachers of Turkish Language and Literature in Private Sanko Schools in Şehitkamil, Gaziantep during the academic year 2008-2009. The purpose of the study is to determine the conformity of the teaching methods used by these two teachers with the different learning styles of their students. The private Sanko Schools was selected as the whole population of the study because these schools are said to apply the Multiple Intelligences Theory in teaching-learning processes long before the other schools. The sample of the study was a typical case study which is one of the purposive sampling methods. The study is mostly a qualitative one. The learning styles of the students and the teachers in the study were determined with the use of Kolb's Learning Style Inventory (LSI) designed by D. Kolb in 1984. In addition, the questionnaire, observation and interview techniques were also used in order to get more information from the participants. After analyzing the data, it was found that there is no difference among the students with different learning styles in terms of the field of study. However the students seem to differ in learning styles in terms of gender. It was also found that the teaching methods used by the teachers do not match the learning styles of the students. This study is significant because this is the first qualitative study in the field which investigates the 10 grade 16-year-old students studying in a private school. It is believed that the teaching would be more effective if the teaching methodology matches the students' learning styles, and such a process is believed to improved students' academic success.

Key words: Learning style, Teaching methods, Turkish Language and Literature Teacher

ÖN SÖZ

Öğrencilerin biricik değerler olduğunu hatırlatan ve bireysel farklılıkları vurgulayarak öğretimin bu yönde şekillenmesine yardımcı olacağına inandığımız bu araştırmada sonsuz sabrı ve hoşgörüsüyle yardımlarını bir an olsun esirgemeyen sevgili hocam Yrd.Doç.Dr.Elçin GÖREN SUMMAK'a; araştırmanın analiz sürecinde değerli fikirlerinden yararlandığım Yrd.Doç.Dr.M.Semih SUMMAK ve Sedat KANADLI'ya; lisansüstü eğitimimin başlangıcından itibaren engin deneyimleri ve akademisyen kişiliğiyle hayatıma yön veren sayın hocam Prof.Dr.Hikmet Yıldırım CELKAN'a, lisansüstü eğitimim sürecinde değerli bilgilerini benimle paylaşan sayın dekanım Prof.Dr.Tokay GEDİKOĞLU ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi hocalarıma, bu yolda beni yüreklendiren değerli lisans hocalarıma; araştırmanın uygulama sürecinde ihtiyaç duyduğum her konuda bana yardımcı olan Özel Sanko Okulları öğretmen ve idarecilerine; beni bu alanda uzmanlık yapmaya teşvik eden ve desteklerini her zaman yüreğimde hissettiğim sevgili anne ve babama teşekkür ederim. Ayrıca tezin yazımı hususunda bana yardımcı olan Müjgan İLİK'e ve tez hazırlama sürecinde manevi desteklerini eksik etmeyen sevgili kardeşlerim Gizem ve Gazihan'a ve nişanlım Mesut ÖZPOLAT'a da yürekten teşekkür ederim.

Haziran 2009

Esen TURAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.5. SINIRLILIKLAR.....	8
1.6. SAYILTILAR.....	8
1.7. TANIMLAR.....	8
2. KAYNAK ÖZETLERİ.....	10
2.1. ÖĞRENME	10
2.2. ÖĞRENME STİLLERİ.....	17
2.2.1. Öğrenme Stilleri Modelleri.....	21
2.2.1.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	21
2.2.1.2. GregorcÖğrenme Stilleri Modeli.....	25
2.2.1.2.1. Somut Sıralı	27
2.2.1.2.2. Soyut Sıralı	27
2.2.1.2.3. Soyut Rasgele	28
2.2.1.2.4. Somut Rasgele	28
2.2.1.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli	30
2.2.1.3.1. Değiştiren (Diverger) Öğrenme Stili.....	37
2.2.1.3.2. Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili.....	37
2.2.1.3.3. Ayırıştırıcı (Converger) Öğrenme Stili	38
2.2.1.3.4. Yerleştirici (Accomoderator) Öğrenme Stili.....	38
2.2.1.3.5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Styles Inventory-1985).....	41
2.3. ÖĞRETİM.....	44
2.4. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	46
2.4.1. Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi.....	47
2.4.2. Tartışma Yöntemi.....	50
2.4.3. Örnek Olay Yöntemi.....	53
2.4.4. Problem Çözme Yöntemi.....	55

2.4.5. Bireysel Çalışma Yöntemi.....	57
2.4.6. Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	60
2.4.7. Soru-Cevap Yöntemi.....	62
2.4.8. Çözümleme Yöntemi.....	65
2.4.9. Birleşim Yöntemi.....	66
2.4.10. İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim Yöntemi.....	68
2.5. ÖĞRETMENLERİNİN DERSTE KULLANDIĞI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU ÖĞRENME STİLLERİYLE UYGUNLUĞU.....	71
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	85
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	86
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	92
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	97
3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	97
3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	97
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	98
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ.....	99
3.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN SAĞLANMASI.....	102
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	103
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	105
4.1. BULGULAR.....	105
4.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Ait Bulgular.....	105
4.1.1.1. Örneklem Giren Tüm Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Dağılımı.....	106
4.1.1.2. Alana Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Dağılımı...	107
4.1.1.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Dağılımı.....	108
4.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Ait Bulgular.....	108
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Ait Bulgular.....	110
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Ait Bulgular.....	111
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Ait Bulgular.....	117
4.2. TARTIŞMA.....	119
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	127
KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	145
ÖZGEÇMİŞ/VİTAE.....	168

TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Öğrenme stillerinin sınıflandırılması	20
Tablo 2.2. Çevresel koşullar	22
Tablo 2.3. Duyuşsal özellikler	23
Tablo 2.4. Sosyal tercihler	23
Tablo 2.5. Fiziksel özellikler	24
Tablo 2.6. Gregorc öğrenme stilleri özellikleri	29
Tablo 2.7. Kolb ve Fry öğrenme stilleri özellikleri	39
Tablo 2.8. Öğretim sisteminin başlıca öğeleri	46
Tablo 2.9. Gregorc ve Butler'in öğretimin öğrenme stillerine uydurulmasıyla ilgili önerileri	82
Tablo 2.10. Kolb'un dört öğrenme biçiminin özellikleri ve öğretme yöntemleri.....	83
Tablo 3.1. Somut yaşantı öğrenme biçiminin anket maddeleri.....	100
Tablo 3.2. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin anket maddeleri.....	100
Tablo 3.3. Soyut kavramsallaştırma öğrenme stiline anket maddeleri.....	101
Tablo 3.4. Aktif yaşantı öğrenme stiline anket maddeleri.....	101
Tablo 3.5. Kolb öğrenme stili envanterinin cronbach-alpha katsayıları.....	102
Tablo 4.1. İki öğretmenin gözlem süresince kullandığı yöntemlerin sıklığı.....	115
Tablo 4.2. Araştırma öğretmenlerinin öğrenme stillerine uygun öğretme stili özellikleri	116

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Öğrenmenin oluşumu	12
Şekil 2.2. Gregorc'un öğrenme stilleri modeli.....	26
Şekil 2.3. John Dewey'nin deneyimsel öğrenme modeli.....	31
Şekil 2.4. Lewin'in deneyimsel öğrenme modeli.....	32
Şekil 2.5. Kolb'un öğrenme çemberi.....	34
Şekil 2.6. Kolb öğrenme stili matrisi.....	40
Şekil 2.7. Kolb'un öğrenme stilleri.....	42
Şekil 2.8. Öğrenme stillerine göre meslek dağılımı.....	44
Şekil 2.9. Öğrenme stiliyle eşleşen öğrenme etkinlikleri.....	84
Şekil 4.1. Örnekleme giren öğrencilerin öğrenme stili dağılımları.....	106
Şekil 4.2. Alan-öğrenme stili dağılımı.....	107
Şekil 4.3. Cinsiyet-öğrenme stili dağılımı.....	108

KISALTMALAR LİSTESİ

LSI	: Kolb öğrenme stilleri envanteri (Learning Styles Inventory)
SY	: Somut yaşantı
YG	: Yansıtıcı gözlem
SK	: Soyut kavramsallaştırma
AY	: Aktif yaşantı
SPSS	: Sosyal bilimler için istatistik paketi (Statistical Package for the Social Sciences)
TDK	: Türk Dil Kurumu
t.y.	: Tarih yazılmamış
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar
p.	: Sayfa (ing.)
pp.	: Sayfalar (ing.)
bkz.	: Bakınız
a.g.e.	: Adı geçen eser
akt.	: Aktaran
diğ.	: Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm yedi alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde yapılan bu araştırmanın şekillenmesine yardımcı olan teorik arka plana yer verilmiştir. İkinci alt bölümde araştırmanın problemleri, üçüncü alt bölümde araştırmanın amacı ve dördüncü alt bölümde ise araştırmanın öneminin ne olduğu sunulmuştur. Sonraki iki alt bölümde ise sırasıyla araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtlıları ele alınmıştır. Bu bölüm araştırmada kullanılan tanımlar alt bölümü ile sona ermiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

“Geleceğin cahili okuyamayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.”

A.Toffler

İnsanlar pek çok yönden birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler. Bu durum insanların yaşamını, sosyal ilişkilerini, olaylara bakış açılarını, öğrenme tarzlarını ve daha birçok faaliyetlerini etkilemektedir. Öğrenme tarzı, öğrenme stili (biçemleri) olarak da literatürde yer almaktadır. Öğrenme stili kavramına geçmeden önce “stil” ifadesinin açıklamasını yapmak yerinde olacaktır.

Riding ve Rayner’e (1998:5) göre stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Bireyleri birbirlerinden farklı kılan bir özellik taşır, aynı zamanda stil bireye ait olan genel bir özelliktir. Bireyin kişiliğiyle olduğu kadar zihinsel fonksiyonları ile de ilgilidir. Stil kavramı eğitim programları, spor dalları, psikoloji, modacılık, mimari vs. birçok genel alanda kullanılabilmektedirken günümüzde bu kavram sınırlandırılarak öğrenen özellikleriyle ilgili bir tanım haline gelmiştir.

Butler’a (1988:2) göre bireyler diğer insanlarla birçok benzerliğe rağmen ilgi, beceri, kişilik, iletişimde bulunma, düşünme, algılama ve öğrenme şekilleri bakımından farklılık göstermektedir. Dinledikleri müzikte, okudukları yazıda, giyim tarzlarında vb. kendi beğenileri vardır.

Bilindiği gibi bireyler arasındaki farklılıklardan en dikkat çeken ve somut olarak da kolaylıkla gözlenebilen fiziksel özelliklerdir. Ancak bunun yanında bireyler zihinsel (bilişsel), kültürel, toplumsal ve psikolojik açılardan da farklılık göstermektedir. Bazı insanların kumral, bazılarının esmer olduğunu, bazılarının fiziksel olarak akrabalarına benzediği, bazılarının da hiçbir şekilde benzemediğini, bazılarının sosyal yönden oldukça gelişmiş, girişken, hümanist bir kişiliğe sahip olduğunu, bazılarının ise daha çok içe kapanık, insanlardan uzak tarzda hareketler sergilediğini gözleyebilmekteyiz.

Bu farklılıkların sebepleri altında kalıtım ve yaşantılar yer almaktadır. İnsanlar, doğumla birlikte sahip oldukları kalıtsal özelliklere göre farklılık göstermelerine ek olarak bir de yaşantıları sonucu kazandıkları tecrübelerle bu farkı daha da arttırmışlardır. Bunun neticesinde de insanlar arasında neredeyse “parmak izlerindeki farklılık” (Fuller, 2005:25) kadar çok sayıda fark meydana gelmiştir. Öğrenme sürecinin kişi ve çevresinin etkileşiminin bir ürünü olması nedeniyle, insanların sahip oldukları farklılıkları bu süreçte de gösterdikleri gözlenmektedir. Bu açıdan “Öğrenme Stilleri” ifadesi doğmuş ve ilk kez 1960’da Rita Dunn tarafından dile getirilmiştir (Güven ve Kürüm, 2006).

Öğrenme stilleri kavramının birçok tanımı olmasına rağmen, bütün tanımlamalarda ortak olarak kabul edilen gerçek; öğrenme stillerinin bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun bilgiyi algılama, işleme ve hatırlama tarzındaki farklı karakteristik özellikler olduğudur. Yani, bilgiyi nasıl algıladığımız ve nasıl işlediğimiz biz insanların farklı öğrenmelerinin sebeplerini işaret etmektedir.

Öğrenme stili, en genel anlamıyla, öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini, tutumlarını ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler bireyin ya da öğrencinin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir.

Her öğrencinin öğrenme farklılıkları kalıtım ve yaşantının yanı sıra o öğrencinin yaşı, cinsiyeti, kültürü ve başarı düzeyine göre de değişiklik gösterir (Özer, t.y.:151).

Günlük yaşamımızda devamlı olarak birşeyler öğrenir ve yaşama uyum sağlamaya çalışırız. Bu durum doğumla başlar ve ölüme kadar devam eder. Hayatın bu kadar önemli bir parçası haline gelen öğrenme olgusu, eğitim sürecinin de en önemli kavramlarından biridir.

Eğitim, davranış değiştirme ve geliştirme süreci olarak bireylerin özellikleriyle sürekli ilişki halinde olması gereken bir olgudur. Bu özelliklerin her birey için farklılık göstermesi sebebiyle, bireylerin neleri, nasıl, hangi yöntemlerle, hangi düzeyde öğrenebileceğinin eğitimde dikkate alınması oldukça önemlidir. Bu bireysel farklılıkların dikkate alınmaması durumunda hedeflenen davranışlara ulaşılması zor olacağı kadar, bireylerde istenmeyen, olumsuz davranışların da oluşması engellenemez bir duruma gelecektir. Bu nedenle eğitimde bireysel farklılıkların ele alınması ve sürecin bu şekilde tasarlanması büyük ölçüde başarı elde edilmesine yarar sağlayacaktır.

Tatar ve Tatar' a (2007) göre öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede daha çok bireyin kişisel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu özelliklerden zihinsel faaliyetler oldukça önemli olduğundan öğretim sürecinde her bir bireyin bilgiyi nasıl algılayıp nasıl işlediğinin de bilinmesi gerekir. Bu da bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme stilleri, öğretim süreçlerinde dikkate alınması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun için öncelikle çeşitli öğrenme stili envanterlerinden yararlanılıp öğretim sürecini öğrencilerin öğrenme stillerine göre tasarlayıp uygulamaya koymanın uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bu durumun hem öğretmenin, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını anlayabilmesini, hem öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olup o stilin gerektirdiği yöntemlerle çalışmalarını, hem de daha zayıf öğrenme stillerini zamanla geliştirmeye yönelik çabalarda bulunmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin tek bir öğrenme stilini değil, birçok stili farklı durumlarda kullanabilme becerisine sahip olabilmeleri ve farklı alanlarda beceri edinmeleri beklenir.

1739 sayılı Milli Eğitim Kanunun 8. maddesi “eğitimde fırsat ve imkan eşitliği”dir. Burada anlatılmak istenen yoksul ailelere sahip öğrencilerin de ekonomik durumu iyi olan aile çocukları gibi eğitimden eşit düzeyde faydalanması gerektiğidir.

Ancak bahsedilen maddi yoksulluğun yanında bir de bireysel eğitim yoksulluğu vardır ki bu eğitim sistemimizin şu zamana kadar gözden kaçırdığı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının bir kenara atıldığını gösteren önemli bir unsurdur. Saban (2005b:3), bu konuda 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunun 2.maddesinde de bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmesinin vurgulandığını ifade etmektedir.

Son yıllarda bilgi çağının gerektirdiği çabayla eğitim sistemimizde yapılandırmacı kuram ışığında yapılan köklü değişiklikler, öğretmenlerin öğretim sürecinde geleneksel sistemde kullandıkları anlatım, soru-cevap gibi sınırlı sayıdaki öğretim yöntemlerinin yanında, farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek çok sayıda değişik yöntemlere yer vermelerine yol açmaktadır. Bu durum beraberinde “etkin öğrenme” olgusunu da getirmektedir. Saban (2005a:246) etkin öğrenmeye yönelik şu ifadelerde bulunmuştur:

“..... Aktif öğrenme ilkesine göre öğrenciler pasif değildir; yani belli bir konudaki bilgiler pasif bir şekilde sıralarda oturan öğrencilerin kafalarına başkaları tarafından aktarılmaz. Öğrenciler çamur değil ki şekil verilsin, bilgisayar değil ki programlansın ve en önemlisi de hayvan değil ki kontrol edilsinler. Aksine, çocuklar öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılırlar ve öğrendikleri şeylerin kendileri için ne anlam ifade ettiğine yine kendileri karar verirler.....”

Yapılandırmacı yaklaşım ve etkin öğrenme birbirini bütünleyen, öğrencilerin öğretim sürecinde aktif halde olmasını, bilgiyi ezberleyerek değil, içselleştirerek ve benzer durumlara uygulayarak öğrenmelerini sağlayan iki önemli olgudur. Yapılandırmacı yaklaşımın içerdiği yöntemler de bu yöndedir. Ancak yapılandırmacı yaklaşım etkin öğrenmeyi de içine alan daha geniş bir yelpaze gibi düşünülebilir. Yapılandırmacılığın amacı öğrenmelerin kalıcılığını ve bilişsel becerilerin sadece bilgi ve kavrama basamaklarında kalmayıp daha üst basamaklara ulaşmasını sağlamaktır. Daha çok öğrenmeye ve bilginin uygulanmasına odaklanan yapılandırmacılığın ne olduğu konusunda ilk olarak Jean Piaget ve John Dewey açıklayıcı fikirler sunmuşlardır (Arslan, 2007). Bilindiği gibi diğer pek çok geleneksel yaklaşım etkin öğrenmeden çok ezber öğrenmeye, uygulamadan çok teoriye dayalı ve yararlı bilgiye ulaşmanın yerine gereksiz bilgilerin aşılandığı bir eğitime önem vermektedir. Öğretmenlerin bu yöntemlerden ve etkin öğrenme olgusundan haberdar olmalarının ve süreçte bu olgulardan faydalanmalarının

hedeflenen davranışları gerçekleştirmede önemli rol oynayacağı literatürde önemle vurgulanmaktadır (Savaş, 2007a:541; Genç ve diğerleri, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte gelişen öğretim yöntemleri, buluş yoluyla öğretim stratejileri içinde yer almaktadır. Bilindiği gibi öğretim stratejileri öğretim yöntemlerini içinde barındıran geniş bir öğretim çerçevesidir. Buluş yoluyla öğretim stratejisi, bilginin bir bütün halinde sunulmasını reddederek öğrencilerin parçalar halinde sunulan bilgilerden bir bütüne ulaşmalarını, dolayısıyla bunu yaparken de zihinsel açıdan aktif halde olmalarını öngörmektedir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapmasında öğrenme stilleri önem arz etmektedir. Bir sınıftaki öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra yapılması gereken ise her öğrencinin öğrenme stiline hitap edebilecek gerek yapılandırmacı gerekse geleneksel yaklaşımın içerdiği farklı öğretim yöntemlerinden yararlanmaktır.

Öğrenme stillerine göre öğretimin nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Ekici, 2003; Sünbül, 2003). Bu araştırmaların bulguları, öğrenme stillerini dikkate alarak gerçekleşen öğretim süreçlerinin amaçlanan öğrenme ürünlerine ulaşabilmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Aksi halde öğrenciler güvensizlik, düş kırıklığı, bıkkınlık gibi duygular yaşamakta, bu durum ise çeşitli olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Açıkgöz, 2000:52). Öğrenme stillerinin bilinmesinin öğrencilerin öğrenmelerine katkısı hakkında bilim adamları tarafından pek çok görüş ortaya atılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Örneğin Jenkins (2005; akt: Kanadlı, 2008);

“Kendi öğrenme stalinizle, öğretmenin öğretme modelinin çatıştığını fark ederseniz, bunun hakkında öğretmenle konuşun” demektedir. Jenkins’e göre sol beyni etkin olan (doğrusal) öğrenciler, sınıfta aktif bir dinleyicidir. Konferanslar, sol beyni etkin olan öğrenciler için uygun bilgiler verir. Sağ beyni etkin olan (global) öğrenciler, bir konferansa katılmadan önce bununla ilgili materyali okumalı ya da anlatılacak konu hakkında özet yapılmasını istemelidir.

Nolting (2003)’e göre öğrenme stillerini bilen öğrenciler, sınıf içinde ve dışında kendi öğrenme etkililiklerini geliştirebilirler. Bu bakımdan yazar, kitabında öğrencilere kendi öğrenme stillerini bilen öğretmenler bulmaları konusunda da tavsiyede bulunmuştur.

Yine, Van Blerkom (2008) öğrencilere sahip oldukları baskın öğrenme stilleri konusunda birkaç öneride bulunmuştur:

“.....En iyi nasıl öğrendiğinizi anlamak konsantrasyonunuzu da geliştirebilir. Öncelikli öğrenme stilinizle çalışırken, kendi ödevlerinize daha iyi yoğunlaştığınızı göreceksiniz. Verilen bir ödevde kendi öncelikli öğrenme stilinizle yaklaşmak daha iyi bir sonuç verecektir.....”

Coman ve Hearves (1998; akt: Kanadlı, 2008) ise yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme stillerinin yararları hakkında şu ifadeye yer vermektedir: “Eğer çalışmalara öncelikli öğrenme stilinizle yaklaşırsanız daha kısa sürede öğrenir, daha fazla hatırlar, daha iyi notlar elde eder, özgüveniniz artar ve kaygınız azalır.”

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere, bireylerin öğrenme stillerinin farkında olmasının ve bu stillere göre öğrenmelerinin onlara öğrenirken büyük kolaylık ve fayda sağlayacağı iddia edilmektedir. Öğrencilerin öğrenmeyi en fazla gerçekleştirdikleri mekanlar olan eğitim kurumlarında öğretmenlerin öğrenme stilleri bilgisine sahip olması ve onu süreçte göz önünde bulundurması oldukça önemli bir husustur. Öğretmenlerin öğrenme stili bilgilerine sahip olması ve öğrenme-öğretme sürecinde bu bilgileri göz önünde bulundurmasıyla, öğrenciler bilgi ve becerileri daha kısa sürede öğrenebilecek, daha kolay hatırlayabilecek, başarı elde edecek ve dolayısıyla psikolojik yönden de olumlu gelişmeler kat edebileceklerdir. Aynı zamanda öğrenciler okula büyük bir istekle devam edebileceklerdir. Öğretmenler ise bu süreçte verimli bir öğretim gerçekleştirebilecek ve öğrencilerle kuvvetli iletişim kurabileceklerdir.

1.2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ

Bu alt-bölümde araştırmanın yönünü tayin eden problemler bulunmaktadır. Bu araştırmanın yapılmasına yön veren beş problem cümlesi aşağıda sırasıyla sunulmaktadır:

1.2.1. Özel Sanko Okulları 10. sınıf TM (Türkçe-Matematik) ve MF (Matematik-Fen) alanlarında okuyan öğrenciler hangi öğrenme stiline sahiptir?

1.2.1.1. Öğrencilerin öğrenme stilleri tercih ettikleri alana göre farklılık göstermekte midir?

1.2.1.2. Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

1.2.2. Araştırma kapsamındaki öğretmenler görüşme sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olup olmadıklarını ifade etmişler midir?

1.2.3. Öğretmenler hangi öğrenme stiline sahiptir?

1.2.4. Öğretmenler öğretim sürecinde kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlere ya da kendilerine öğretilmiş olan yöntemlere mi ağırlık vermektedir?

1.2.5. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alıyor mu?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, öğrencilerin Kolb tarafından tanımlanmış öğrenme stillerinin belirlenmesini ve öğretmenlerin bu stillerin farkında olarak öğretim yöntemlerini öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edecek şekilde uygulayıp uygulamadıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu hedef doğrultusunda öğretmenlerde öğrencilere daha etkili öğrenme yaşantıları sunma bilincinin geliştirilmesine yardımcı olunacak ve bu konuda farkındalığı oluşan öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyonunu arttırması ve onların okula karşı olumlu tutum geliştirmesi kaçınılmaz olacaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kaynak özetleri bölümünde detaylı bir şekilde ifade edildiği gibi, öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi üzerine yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrenme stili ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir öğretim yapıp yapmadıkları ya da öğretmenlerin öğretim yöntemleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir uyumun söz konusu olup olmadığı şu ana kadar ciddi bir araştırma konusu olamamıştır. Bu çalışma bu yönde atılmış olan bir adım olup, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olarak bir öğretim yapıp yapmadıkları ve kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edip etmediğini araştırmayı amaçlaması açısından önemlidir. Bu araştırma Türkiye’de öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanıp uygulanmadığını inceleyen, bu yaş grubu (10. sınıf) öğrencilerle, bir özel okulda yapılan ilk nitel araştırma olması açısından önemli bir çalışmadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu alt bölümde araştırmanın gerçekleşmesi açısından sınırlılık teşkil eden durumlar ele alınmıştır. Bu sınırlılıklar aşağıda sırasıyla sunulmaktadır.

1. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulguları içermektedir.
2. Araştırma, Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesine bağlı Özel Sanko Okulları'nda okuyan 10. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Gaziantep ili, Şehitkamil ilçesine bağlı Özel Sanko Okulları'nda Türk Dili ve Edebiyatı dersine giren 2 bayan öğretmen ile sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Bu alt bölümde araştırmanın yapılması sürecinde göz önünde bulundurulan bazı sayıltılar bulunmaktadır. Bu sayıltılar aşağıda sırasıyla sunulmaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretmenler, Kolb'un öğrenme stilleri envanterini cevaplar ken azami özen göstermişlerdir.
2. Öğretmenler araştırmacı ile gerçekleştirilen görüşmede yer alan soruları cevaplar ken azami özen göstermişlerdir
3. Araştırma sonuçları, Özel Sanko Okullarıyla sınırlı olup, şehir veya ülke geneline baz oluşturmaz.

1.7.TANIMLAR

- **Öğrenme Stili:** Öğrencilerin öğrenmeye yönelik eğilimlerini, tutumlarını ya da tercihlerini gösteren özellikleridir (Özer, ty.:151).
- **Öğretim Stratejisi:** Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilecekleri içinde çeşitli yöntemlerin yer aldığı geniş bir öğretim çerçevesidir.
- **Öğretim Yöntemleri:** Öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu ve öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimleridir.

- **Öğretim Teknikleri:** Öğretim yöntemlerinin öğretmen tarafından uygulanma biçimidir.
- **LSI:** Learning Styles Inventory (Kolb Öğrenme Stili Envanteri)
- **SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Toplumsal yaşamda bireysel farklılıklardan haberdar olmak, hem bireysel hem de toplumsal açıdan faydalı bir durumdur. Zira birey toplumun çekirdeği olarak düşünüldüğünde onun özellikleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılan eğitimin hem birey hem de toplumun geleceği açısından fayda sağlayacağı herkesce bilinen bir durumdur. Bilindiği gibi insanlar arasında iletişim kurma oldukça önemli bir faaliyettir. Ancak etkili iletişim kurmak için de her bireyin kendine özgülüğü fark edilmelidir. Günlük yaşamda, iş yaşamında ve öğretimsel alanda bireyler mutlaka etkileşmektedir. Burada öğretimsel alandan kasıt hepimizin bildiği gibi okul ortamıdır. Okullarımızda bireyler arası etkileşim ve iletişim göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konudur. Bunun için de okulların vazgeçilmez öğeleri olan öğrenci ve öğretmenler yakından tanınmalı ve onlara farklı bir mercek altından bakılmalıdır. Kavramların daha iyi anlaşılması ve anlatıma netlik kazandırmak bakımından araştırmanın bu bölümünde bu araştırmayla ilgili "öğrenme", "öğrenme stilleri", "öğrenme stili modelleri", "öğretim", "öğretim yöntemleri" ve "öğretmenlerinin derste kullandığı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle uygunluğu" gibi ana konuların literatürdeki açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRENME

Öğrenme, bireylerin ilk var oluşundan itibaren yaşamlarını sürdürmek için verdikleri mücadeleler sonucunda elde ettikleri ve hala da elde etmeye devam ettikleri, onların topluma adapte olmasını sağlayan, yaşamını kolaylaştıran, benlik bütünlüğüne ulaşmasını sağlayan ve onları psikolojik olarak rahatlatan en önemli yetenektir. Ancak bu durum öğrenmenin olumlu yönlerini vurgulamaktadır. Bir de öğrenmenin olumsuz yönleri vardır. Bunlar da istenmedik şekilde gerçekleşen öğrenmelerdir. Sigara içme, alkol kullanma, saygısız davranışlarda bulunma gibi

okulun amaçlarına uymayan bu öğrenmelerin sebepleri arasında bireyin çevresindeki olumsuz yaşam şartları, olumsuz algılar, yanlış ilişkiler vs. yer alabilmektedir.

Titiz'e (2000:110) göre öğrenmek kişinin asli görevidir. Burada anlatılmak istenen bireylerin bu bilince sahip olup öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğidir. Çünkü yaşamak için, yaşamda yenilmemek ve mutlu olmak için öğrenmek şarttır. Yani bireyler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerinde, daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirecek ve hayatın zorluklarıyla baş edebilmek için bu bilgileri kullanma yeteneğine sahip olabilecektir. Bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri için öncelikle kendi öğrenme stillerinin farkında olmaları gerekir. Ayrıca bireylerin çoğu öğrenmelerinin gerçekleştiği öğretim ortamlarında da bu duruma önem verilmesi etkili öğrenmeyi destekleyecek bir yaklaşımdır.

İnsan, çevre ve öğrenme birbirlerinden etkilenen ve sürekli ilişki halinde olan olgulardır. Diğer canlılardan pek çok yönden üstün bir yaratılışa sahip olan insan, öğrenme ve çevresindeki olayları değiştirebilme yönünden de ayrı bir yeteneğe sahiptir. Yine, insanın öğrenmesi aracılığıyla çevreye bilinçli bir şekilde etki etmesi sonucu çevre de dönüşümlü olarak insanları etkileyebilmektedir. Bunun yanında öğrenme de, insanların doğuştan getirmiş oldukları güç ve çevrenin etkisiyle gelişmeye, gerçekleşmeye müsaittir. Konuşma, okuma, yazma, yürüme, beslenme, giyinme, koşma, spor yapma, diğer bireylerle yaşama gibi birçok davranışı öğrenme sonucu kazanırız. Bu açıdan bakıldığında ailede başlayan öğrenme sürecinin okullarda da devam ettiğini görülmektedir. Her iki kurumda da amaç, bireylerin olumlu öğrenmeleri kazanmasıdır.

Öğrenmeyle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar arasında en yaygın olarak bilineni, öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve görece kalıcı izli davranış değişikliği olmasıdır (Fidan, 1996:10-11). Bu tanımda öğrenmenin üç önemli özelliğinden bahsedilmektedir:

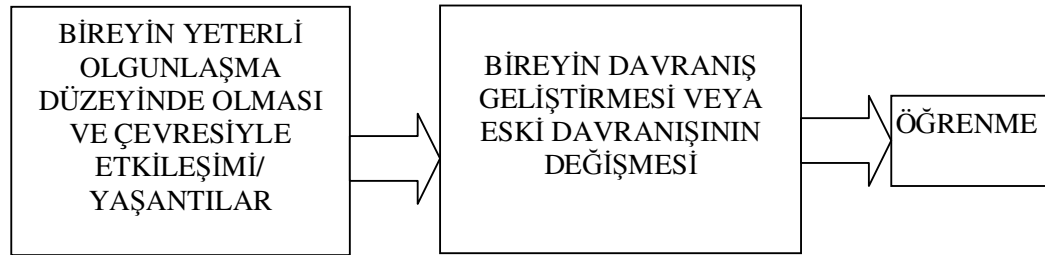
1. Yaşantı sonucu gerçekleşmesi, yani; davranışın fizyolojik değişim, psikolojik, refleksif ya da geçici davranışlardan (boy uzaması, tik hareketleri, limon görünce ağzın sulanması, alkol ya da ilaç etkisi vs.) oluşmamış olması,
2. Kalıcı izli, yani; geçici olmaması ve

3. Bireyin davranışında bir değişikliğin olmasıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:17).

Burada anlatılması gereken, öğrenmeyle sık sık karıştırılan bir konu da, birçoğumuzun öğrenme olarak bildiğimiz ancak öğrenme kapsamına girmeyen durum ve davranışların mevcut olduğudur. Büyükkaragöz ve Çivi'nin (1999:18) de belirttiği gibi bu durum ve davranışlar; bireyin doğuştan getirdiği ya da elinde olmadan yaptığı tik ve refleks hareketler; boy ve ağırlığın artması gibi büyüme ve gelişme ile ilgili olan fizyolojik temelli değişimler; bayılma, aşırı sarhoşluk, ilaç alma ve yorgunluk durumlarında yapılan hareketlerdir. Bu davranışlar çoğu zaman “öğrenilmiş davranışlar” olarak adlandırılmaktadır. Bu ifadeyle anlatılmak istenen bireyin herhangi bir etkileşimde bulunmaksızın, yaratılıştan getirmiş olduğu yetenekler veya özellikler yoluyla sahip olduğu davranışlardır. Zira, öğrenme tanımlarında belirtildiği üzere öğrenme; bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Örnek verecek olursak; alkol kullanan bireyler alkolün etkisiyle normal olarak davrandıklarından daha farklı davranışlarda bulunabilmektedir. Bu durumda, kimi bireyler olduklarından daha sakin tepkiler verebilirken, kimileri sinirlenip olumsuz durumlara yol açabilmektedir. Yani alkol herkes üzerinde aynı etkiyi bırakmamaktadır. Bu nedenle, böyle bir örnek elbette ki öğrenme kapsamı içinde yer almamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, bir davranış değişikliğinin öğrenme olabilmesi için onun, yaşantı sonucu gerçekleşmesi ve kalıcı izli olması gerekmektedir.

Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999:16) göre yeni psikologlar öğrenmeyi “Bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir” şeklinde açıklıyorlar (Bkz. Şekil 2.1.).



Şekil 2.1: Öğrenmenin oluşumu

Akbağ (2007:34) ise öğrenmeyi, bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucuna yaşantı (deneyim) yoluyla açığa çıkan kalıcı ve hem olumlu hem de olumsuz yöndeki davranış değişimi olarak tanımlamaktadır. Öğrenmeyle ilgili tanımlayıcı özelliklerin bazılarıyla ilgili olarak davranışçı ve bilişsel akım temsilcilerinin ana hatlarıyla görüş birliği içinde olduğu gözlenmektedir. Tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Akt: Açıkgöz, 2005:8):

- Wittrock’a (1977) göre öğrenme yaşantı yoluyla değişme süreçlerini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Öğrenme; “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir.
- Gagne (1985) ise öğrenmeyi “insanın durumu ya da yeterliliğinde yalnızca büyüme süreçlerinin etkisiyle meydana gelmeyen ve belli bir kalıcılığı olan değişme” olarak ele almaktadır.
- Mayer (1987) ve Woolfolk (1990) ise, öğrenmeyi “bir kişinin bilgisinde ya da davranışında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişiklik” olarak tanımlamaktadır.

Her iki akımın öğrenme hakkında görüş birliği içinde oldukları bir başka konu da, öğrenmeyi hem çevresel hem de içsel etkenlerin etkiliyor olmasıdır. Ancak bu noktada davranışçıların çevreye, bilişselcilerin de içsel etkenlere daha ağırlık verdikleri bilinmektedir (Açıkgöz, 2005:10). Öğrenmeyle ilgili bilişselci ve davranışçı akımın ortak olduğu kadar farklı düşünceleri de bulunmaktadır. Greeno’ya (1980) göre bu iki akımın öğrenme ilgili ayrıldığı en önemli nokta öğrenme sürecinin ürünüyle ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü “davranış değişikliği” olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kavramlarının odak noktasını bilgi edinme yolları ya da bilgi yapılarındaki değişiklikler oluşturmaktadır. Bir başka araştırmada da (Güven, 2004:4) yine davranışçı yaklaşımda bireyin kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirmesi ve bu tepkilerin bireyin gözlenebilir davranışlarıyla gözlemlendiği ifade edilerek öğrenmenin bu şekilde gerçekleştiği savunulmaktadır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenmenin gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içinde bulundurduğu öne sürülmüştür. Yani davranışçılar öğrenmeyi gözlenebilir davranışlar dahilinde ele alırken, bilişselciler öğrenmenin içsel (zihinsel) yollarla gerçekleşebildiğini ileri sürmüşler. Açıkgöz’e (2005:10) göre

davranışçılar, öğrenme sürecinde bireyi edilgen yani pasif olarak adlandırırken bilişselciler ise bireyin süreçte etkin bir rol oynadığını ifade etmektedir.

Genel bir tanım olarak ele alındığında, öğrenme kavramı literatürde, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişimleri içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2001; Kaya ve Akçin, 2002; Senemoğlu, 2005:94; Senemoğlu, 2006:140; Yılmaz, 2006:125; Çırak, 2007:260).

Bu tanımlarda vurgulanan “davranış değişikliği” ifadesi sadece gözlenen davranış değişikliklerinden ibarettir. Ancak bu davranış değişikliğinin aynı zamanda bilişsel, devimsel, duyuşsal ve nörofizyolojik boyutlardan kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Ekici (2001) Ormrod’un öğrenmeyi, davranış değişikliklerinin açık bir şekilde gözlenmesine gerek duyulmayan, zihinsel çağrışım biçimini kapsayan ve yeni bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişki kurulduğu bir süreç olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Demir’e (2008) göre öğrenme genellikle kişinin ilk olarak herhangi bir durum veya bilgi ile karşılaşmasıyla başlamaktadır. Bu durum bireyin o bilgiyi duyu organları aracılığıyla algılama, zihinde yapılandırma ve beyne yerleştirme süreci ile devam etmektedir. Spoon ve Schell’e (1998) göre yerleşmiş öğrenme teorisi (situated learning theory), öğrenmenin esas olarak sosyal bir olgu olduğunu, özel bir bağlamda yer aldığını ve öğrenenin ilk bilgisine dayandığını varsayar. Aynı zamanda bu teori, elde edilen bilginin o bilginin transferinin benzer durumlarda uygulanmasıyla sınırlı olduğunu kabul etmektedir.

Öğrenmenin bilişsel, devimsel, duyuşsal ve nörofizyolojik gibi boyutlardan oluşan karmaşık bir süreç olması nedeniyle bu süreci açıklamaya çalışan kuramlar da çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme kuramları ile ilgili çalışmalar başlangıçta davranışsal/uyarıcı-tepki kuram olarak ele alınmış, zamanla bilişsel kuram, duyuşsal kuram ve nörofizyolojik kuram olarak günümüze kadar gelmiştir. Pek çok tanımı mevcut olmasına rağmen bu çalışmada öğrenme kavramı; bireyin bilişsel, devimsel, duyuşsal açıdan davranış, beceri ve tutumlarında meydana gelen değişiklikler olarak esas alınmıştır.

Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999:17) göre öğrenme, kendiliğinden öğrenme ve yönlendirilmiş öğrenme olmak üzere iki şekilde meydana gelebilmektedir: Kendiliğinden öğrenme, bireyin kendi kendine içsel ya da dışsal faktörlerle etkileşimde olması sonucu meydana gelirken, yönlendirilmiş öğrenmede ise birey öğrenme sırasında öğrenme için gerekli ortamı hazırlayan bir kişi ya da araç yoluyla içsel ya da dışsal faktörlerle etkileşimde bulunabilmektedir. Yani her iki şekilde de öğrenme gerçekleşebilmektedir.

Literatürde, son zamanlarda önem kazanan “etkin öğrenme” kavramını incelemek öğrenmenin çeşitliliğini anlamak bakımından yararlı olacaktır. Etkin öğrenme ise gerek kendiliğinden, gerekse yönlendirilmiş öğrenme ile, bireyin süreci etkin bir şekilde yaşaması, araç-gereçlerle doğrudan etkileşmesi, konuyla ve insanlarla doğrudan bir ilişki halinde olması ve bunun sonucunda edindiği tecrübelerini yorumlayarak, kendine özgü yeni anlayışlar geliştirmesi söz konusudur. Etkin öğrenmede birey etkileştiği durumu zihninde yorumlayıp, içselleştirebilmektedir. Bu durum da şu anki eğitim sistemimizde yararlanılan yapılandırmacılık kuramıyla (yapısalcı, oluşturmacı) iç içedir. Zira, yapılan birçok araştırmaya (Yaşar, 1998; Şaşan, 2002; Yazıcıoğlu, 2006; Ergün, 2008) göre yapılandırmacı öğrenme kuramı; bireyin karşılaştığı uyarıcıların edilgen bir alıcısı olmadığı, aksine onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusu olduğu ve öğrenilen bilgilerin bireyin zihnindeki öğrenmelerle ilişkilendirilerek yapılandırıldığı ifadesiyle açıklanmıştır.

Özer'e (t.y.:150) göre etkili öğrenme, öğrenme sürecinin bilinçli olarak ve öğrenmeyi sağlayıcı yollarla gerçekleştirilmesidir. Aslında öğrenmenin kendisi etkin bir süreçtir (Ramsland, 1998:7). Dolayısıyla öğrenmede hedeflenen başarıya, öğrenme ürünlerine ulaşmak için öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri sünger gibi emerek pasif bir şekilde beklemesinin aksine olabildiğince aktif ve hevesli olmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin süreçten zevk almaları ve başarı hazzını yaşayabilmeleri sağlanacaktır. Çünkü bir eylemi başarı ile tamamlayan insanoğlu mutluluk duymaktadır.

Bilindiği gibi her birey öğrenme sürecini yaşar. Ancak bireylerin bu süreçte farklı tercihlerde bulunmaları, onları farklı birer insan haline getirir. İnsanların neden birbirinden farklı olduğunu anlamak, bu tercihlerin farkına varmakla mümkündür.

Son yıllarda eğitim araştırmalarında yaygın olarak kabul gören yapılandırmacılık yaklaşımı ile bireysel farklılıkların ön plana çıktığını görebilmekteyiz. Tatar ve Tatar (2007), yapılandırmacı yaklaşımda bilginin kişinin dışında gelişmediğini ve onların ilgisi haricinde aktarılacak gerçekler bütünü olmadığını ifade etmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda bilginin ancak kişi tarafından içselleştirilerek yapılandırılabilirliğini savunmaktadır. Burada anlatılmak istenen bilgiyi içselleştirmede bireyin kendi kişisel özelliklerinin devreye girdiğidir. Birey bilgiyi kendi zihninde kendi öğrenme tarzına uygun bir şekilde algılayıp işleyebilmektedir. Yani her birey bilgiyi farklı yollarla elde etmektedir. Bireylerin bilgiyi nasıl algılayıp işlediği konusu son yıllarda öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bir konu olarak vurgulanmaktadır. Bu durum son günlerde daha da popüler olan **“öğrenme stili”** kavramını akla getirmektedir.

Tatar ve Tatar (2007), bireysel farklılıkların uzun süredir eğitimciler tarafından dikkate alındığını ancak uygulamada bu farklılıkların dikkate alınmadığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenme stiline; bireysel farklılıkları ifade eden en önemli kavram olarak bilindiğini de ifade etmektedir. Bu farklılıkların işareti olabilecek pek çok etken vardır. Bu etkenleri Erden ve Altun (2006:20) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

“.....Her öğrencinin geçmiş yaşantıları ve ön bilgileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle aldığı uyarımları farklı biçimde algılar. Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği ya da öncelik verdiği duyu organı farklı olabilir. Bir öğrenci işittiğini anlamaya çalışırken, diğeri öğretmeninin davranışlarına ya da önünde açık bulunan kitaptaki yazı ve resimlere dikkat edebilir. Bazı öğrenciler öğrendikleri bilgileri kolay ve hızlı biçimde hatırlarken, bazıları hatırlamada ve var olan bilgileri örgütlemekte zorluk çekerler. Bazıları grup içinde öğrenmekten hoşlanırken, bazıları bu durumdan rahatsızlık duyabilir.....”

Bireysel farklılıkların geçmiş yaşantılar ve önbilgilere dayalı olarak ortaya çıktığı ve öğrenme stiline de geçmiş yaşantılar ve önbilgilerle ilişki halinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin ve eğitimcilerin bu konuda bilinçli olması gerektiği düşünülmektedir. Tezin bundan sonraki kısmında öğrenme stilleri; tanımı, önemi, modelleri ve dikkate alınması durumunda faydaları bakımından ele alınmaktadır.

2.2. ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrenme stilleri bilgisi eğitim-öğretim süreci boyunca dikkate alınması ve dolayısıyla öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir bilgidir. Bu durum bir kaynakta şöyle ifade edilmiştir (Learning styles, t.y.):

“.....Öğrenme stilleriyle ilgili bilgiler öğrencilerin stilleriyle uyumlu ya da uyumsuz öğrenme deneyimlerinin düzenlenmesinde bir rehber olarak hizmet edebilir.....”.

Bu bölümde öğrenme stili kavramına ilişkin tanımlar beş farklı kategoride ele alınmaktadır. Her bir kategori öğrenme stilleri hakkında benzer ifadeleri belirten farklı tanımlamalardan oluşmaktadır. Örneğin ilk kategori öğrenme stiline kalıtsal olduğu ve doğuştan getirildiği düşüncesini iddia eden tanımlamalara yer vermektedir. Bu konuda genel olarak “öğrenme stillerinin kalıtsal özellikler olduğu” şeklinde iddialar bulunmaktadır (Kaplan ve Kies, 1995; Kaya ve Akçin, 2002). Burada kalıtsal ifadesiyle anlatılmak istenen, öğrenme stillerinin doğumla birlikte genetik yollarla bireylere geçtiği ve kolay kolay değişemeyen sabit özellikler olduğudur.

İkinci kategoride öğrenme stiline çevreden ve kültürel deneyimlerden etkilendiği düşüncesini iddia eden tanımlamalar yer almaktadır. Bu konuda genel olarak “öğrenme stillerinin kültürel deneyimlerden etkilenen, çevrenin istekleriyle gelişen ve diğer davranışlar gibi kültürel davranışları yansıtan sürekli bir çalışma yolu olduğu” şeklinde iddialar bulunmaktadır (Hein ve Budny, 1999; Yaakub, 1999; Zhenhui, 2001; Kaya ve Akçin, 2002; Güven ve Kürüm, 2006; Kolb, t.y., Akt: Yıldırım ve diğ., 2008).

Üçüncü kategoride öğrenme stiline bireylerin başarısını ve davranışlarını etkileyen özellikler olduğunu iddia eden tanımlamalar yer almaktadır. Bu konuda genel olarak “öğrenme stillerinin bireyin sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellik olduğu” şeklinde iddialar bulunmaktadır (Boydak, 2004; Güven ve Kürüm, 2006).

Dördüncü kategoride ise öğrenme stiline öğrencinin bilgiyi ya da çevreyi nasıl algıladığı, nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığıyla ilgili olduğunu iddia eden tanımlamalar yer almaktadır. Bu konuda genel olarak “öğrenme stillerinin, öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve bu çevreye yönelik tepkilerin az çok kalıcı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler olduğu” şeklinde iddialar bulunmaktadır

(Honey ve Mumford, 1982, Akt: Güven ve Kürüm, 2006; Keefe, 1982; Dunn, 1988, Akt: Açıkgöz, 2005:56; Ülgen, 1997:38; Hein ve Budny, 1999; Yaakub, 1999; Eren, 2002; Kaya ve Akçin, 2002; Brown, 2003; Güven, 2004:34; Vural, 2005; Doğanay ve Karip, 2006; Mutlu, 2006; Şimşek, 2006:97; Çaycı, 2007:58).

Her insan gerçekleri farklı olarak algılar ve farklı yöntemlerle zihnine yerleştirir. Kimi hissederek, kimi izleyerek, kimi düşünerek ve kimi ise yaparak gerçeklerin farkına varabilmektedir. Bu ifadeden hareketle öğrenme stilinin bireylerin öğretim yapılan ortamı algılamalarını, ortamla nasıl etkileştiklerini ve öğrenilen bilgilere nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan kişisel tercihler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, herkesin rahatça öğrenebildiği öğrenme ortamları da farklıdır. Kimimiz çalışırken ortamdaki en ufak bir sestten dahi etkilenirken, kimimiz gürültüleri bile duymayız. Hatta müzik eşliğinde ders çalışan insanlar bile mevcut. Bu açıdan bakıldığında hepimizin konsantre olma yollarının da farklılık gösterdiği söylenebilir. Örneğin; kimimiz masa başında düzenli bir ortamda çalışırken, kimimiz uzanarak çalışmaktan hoşlanırsınız (Güven, 2004:34). Konsantre olduğumuz zamanlar da birbirinden farklıdır. Örneğin; günün bazı saatlerinde dikkatimizi toplarken, diğer zamanlarda dikkat toplamakta zorluk çekebiliriz. Bu durum da bizi “öğrenme stilleri” kavramına yöneltir. Öğrenme stilleri Dunn (1988) tarafından “bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” olarak ele alınmaktadır. Ona göre öğrenme stili, bir sınıftaki öğrencilerin gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket ve gruplanma ile ilgili ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ile ilgilidir. Ayrıca öğrenme stilleri öğrencileri duyarak mı, konuşarak mı, yaparak mı yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğini belirler (Akt: Açıkgöz, 2005:56).

Beşinci kategoride ise öğrenme stilinin birey ile ilgili ipucu veren gözenebilir davranışları içerdiğini iddia eden tanımlamalar yer almaktadır. Bu konuda genel olarak “öğrenme stillerinin, her birey ile ilgili ipucu veren gözenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içerdiği” şeklinde iddialar bulunmaktadır (Butler, 1987; Kaplan ve Kies, 1995). Ancak burada karıştırılmaması gereken bir nokta, öğrenme stillerinin bilişsel stillerle aynı olmadığıdır. Zira her iki kavram da eş anlamlı olarak düşünülmektedir. Literatürde bu iki kavramın farklı olduğu vurgulanmaktadır (Knowles ve diğ., 2005). Knowles ve diğerleri (2005), bilişsel stilin bireylerin bilgiyi tipik bir şekilde alma ve işleme durumunun sabit bir özelliğini

sunduğunu ileri sürmektedir. Arthurs (2007) ise, bilişsel psikologların bireylerin bilgiyi alma ve işleme yollarını üç kategoride incelendiğini ve bunların görsel, sözel ve dokunsal ya da kinestetik yollar olduğunu ifade etmiştir. Knowles ve diğerlerine (2005) göre öğrenme stili, bilişsel fonksiyonları içeren ve öğrenme yöntem ve ortamları için genel tercihleri gösteren geniş bir kavramdır. Tüm bu tanımlara bakıldığında yapmakta olduğumuz bu çalışmada öğrenme stillerinin “kalıtsal ve doğuştan getirilmiş olduğu ancak, çevresel etmenlerle (uygun yöntemlerle) daha da geliştirilebileceği ve baskın olmayan öğrenme stillerinin de yapılan etkinliklerle vs. geliştirilebileceği” düşüncesinden yola çıkarak birtakım incelemelerde bulunuldu.

Bunun yanında, çoğu kez bireysel bir farklılık olarak ortaya çıkan öğrenme stilleri nitel bir değişkendir, fazla sayısallaştırılmaz ve kolayca değişim göstermez. Öğrenme stillerinin öğrenci ve öğretmenlerce bilinmesi, eğitim sürecinde bireylerin tanınmasına, aralarındaki farklılıkların görülmesine, anlaşılmasına ve bu stillere öğrenme ortamında yanıtlar alınmasına imkan verir. Başka bir açıdan bakıldığında, öğrenme stillerinin öğrenci ve öğretmenlerin yanında anne-baba ve toplumun tüm üyelerince bilinmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu durum öğrencilerin “tembel” ya da “yaramaz” olarak etiketlenmesini engellerken, aslında böyle adlandırdığımız pek çok çocuğun sadece öğrenme stili bilinmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenemediği anlaşılabacaktır.

Öğrenme stilleri 1960'lı yıllardan beri çalışılmakta olan bir kavram olmasına rağmen, ancak 1980'li yıllardan sonra sayı ve nitelik açısından arttığı gözlenmiştir. Ülkemizde ise bu konuda çok sayıda çalışma bulunmamaktadır. Türkçe kaynaklarda genellikle görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinden bahsedilmektedir. Oysaki diğer öğrenme stilleri de bu üç tür öğrenme stiline kaynaklık eden modellerdir. Bu modeller yıllara ve yazarlarına göre aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Şimşek, 2006:101-111):

- Alan bağımlı-Alan bağımsız (Asch ve Witkin 1948)
- Düzleştirici-Keskinleştirici (Holzman ve Gardner 1960)
- Girişken-Yansıtıcı (Kagan ve diğerleri 1964)
- Birleştirici-Yansıtıcı (Guilford 1967)
- Bütüncü-Sıralayıcı (Pask ve Scott 1972)
- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Dunn ve Dunn 1974)

- Grasha ve Riechmann Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Grasha ve Riechmann 1975)
- Kolb Öğrenme Stilleri Modeli (Kolb 1976)
- Reinert Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Reinert 1976)
- Jung Öğrenme Türü Kuramı (1977)
- Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli (1982)
- Honey ve Mumford Öğrenme Tercihleri (Honey ve Mumford 1986)
- Özümseyici- Buluşçu (Kaufmann 1989)
- Bütüncü-Çözümlemeci ve Sözelci- İmgeci (Riding ve Cheema 1991)
- Uyarlayıcı-Yenilikçi (Kirton 1994)

Bu konuda yapılan başka bir sınıflama ise Tablo 2.1.'de özetlenmiştir:

Tablo 2.1. Öğrenme stillerinin sınıflandırılması (Akt: Kanadlı, 2008)

Temel Alınan Özellik	Öğrenme Stilleri Modelleri
Duyu	Görsel, İşitsel, Kinestetik Model
Algı	Herrmann'ın Baskın Beyin-Yarımküreleri Modeli
Biliş	Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli Asch ve Witkin'in Öğrenme Stilleri Modeli Riding ve Cheema Öğrenme Stilleri Modeli
Kişilik	Myers-Briggs'in Öğrenme Stilleri Modeli Jung'un Öğrenme Stilleri Modeli
Yetenekler	Gardner'in Çoklu Zeka Öğrenme Stilleri Modeli
Sosyal İlişkiler	Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli
Uyarıcı –Tepki	Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stillerine ait birçok sınıflama bulunmaktadır. Ancak öğrenme stilleri modelleri genel olarak üç başlık altında incelenmektedir: Eğitimsel tercih modelleri, bilgi işleme modelleri ve kişilik modelleri. Bu çalışmada Kolb öğrenme stili modeli kullanılmasına rağmen, öğrenme stili modellerinin çeşitlilik göstermesi açısından yaygın olarak kabul gören üç model örnek olarak ele alınmıştır;

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli,
- Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli ve
- Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stilleri modellerine geçmeden önce, öğrenme stillerinin asla bireylerin başarılı ya da başarısız olduğunu, karakterinin iyi ya da kötü olduğunu, zekasının yüksek ya da düşük olduğunu belirleyip insanları kategorileştirmedığını

hatırlatmakta yarar vardır. Bu fikri savunan bir çok çalışma mevcuttur (Hein ve Budny, 1999; Erden ve Altun, 2006:21; Mutlu, 2006;). Bireylerin sadece bir öğrenme stiline sahip olduklarını söylemek de yanlış olacaktır. Zira, çoğu insan belirlenen stillerden biri ağırlıklı olmak üzere diğer öğrenme stillerine de farklı ölçülerde sahiptir. Yani bireyler genel olarak farklı derecelerde birçok stile sahiptir. Ancak kuşkusuz her sınıfta sadece bir öğrenme stiline sahip bir ya da iki öğrenci bulunabilir. Bir sonraki kısımda öğrenme stilleri modellerine yer verilmiştir.

2.2.1. ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ

Araştırmanın bu kısmında öğrenme stilleri modellerinden yaygın olarak kullanılan üç model açıklanacaktır. Bu modeller sırasıyla Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, Gregorc öğrenme stilleri modeli ve son olarak Kolb öğrenme stilleri modeli şeklindedir.

2.2.1.1. DUNN VE DUNN ÖĞRENME STİLİ MODELİ

Dunn'a (1992, 1993, 1999) göre öğrenme stilleri, öğrencilerin yeni ve zor bilgilere konsantre olmaya başladığı, onları işlediği, kavradığı ve unutmadığı yoldur. Bu öğelerin etkileşimi her bireyde farklı bir şekilde gerçekleşir. Bu yüzden, her öğrencinin konsantrasyonunu en iyi neyin tetiklediği, bu konsantrasyonu nasıl sürdürdüğü ve bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirirken onun doğal işleme sürecinde nasıl karşılık verdiğini belirlemek gereklidir. Bu doğal eğilim ve stilleri açığa vurmak ve her öğrencinin psikolojik, fiziksel, sosyolojik, duygusal ve çevresel öğelere karşı güç ve tercihlerini tanımlayan bir öğrenme stili modeli kullanmak önemlidir (International Learning Styles Network, 2008).

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli yetişkin öğrencilerin kullanımıyla yaygındır, bunun yanında mühendislik ve fen bilimlerinde kullanımı oldukça sınırlıdır. Model beş farklı kategoriye dayanır: 1) Çevresel, 2) Duygusal, 3) Sosyolojik, 4) Fizyolojik ve 5) Psikolojik (Hein ve Budny, 1999;). Ancak Dunn ve Dunn (1979) ilk olarak modeli dört farklı kategoride tanımlamıştır. Model öğrencilerin çeşitli uyarıcılara verdiği tepkilere dayanmaktadır. Her kategori çeşitli

alt öğeler içermektedir. Ona göre etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretme-öğrenme sürecinde bu öğelerin dikkate alınması gerekir (Butler, 1987). Bu öğeler aşağıdaki gibidir:

1. Çevresel Öğeler: Ses, Işık, Sıcaklık ve Ortam
2. Duygusal Öğeler: Motivasyon, Sebat, Sorumluluk ve Planlama İhtiyacı
3. Sosyolojik Öğeler: Yalnız, Eşle, Yetişkinle ya da İki ya da Daha Fazla Kişiyle Çalışma
4. Fizyolojik Öğeler: Algısal Güç, Yeme-İçme, Günün Saati ve Hareket İhtiyacı.
5. Psikolojik Öğeler: Bütüncül/Analitik Stil, Beyin Yarıküreleri Tercihleri ve Düşünce Biçimi Unsuru (The University of North Carolina, 2008; Hein ve Budny, 1999).

Dunn ve Dunn'a (1979) göre insanlar ısıya farklı şekilde tepki gösterirler; kimi ortamı ılık hissederek daha verimli çalışabilirken, diğerleri ise konsantre olmak için daha serin bir ortama ihtiyaç duyar. Bilindiği üzere sıcak ve soğuk görecelidir ve bireyler ısıyı kendi kişisel tepkimelerine göre tanımlarlar. İnsanlar ışık miktarına da farklı tepki gösterirler. Kimi az aydınlık ortamda daha iyi düşünürken diğerleri aydınlatma parlak olmadıkça uyuklu olabilmektedir. Ses için de durum farklıdır; kimi insan kesinlikle sessiz ortamda konsantre olabilmektedir, ancak kimi insan sesle motive olmaktadır. Benzer şekilde duygusal, sosyolojik ve fiziksel öğelerin her birinin her insanın ihtiyacına göre kullanım açısından farklılık gösterdiğini görebilmekteyiz. Güven (2004:32-38), her bir öğeyi daha ayrıntılı ifade etmektedir:

Çevresel Koşullar: dört etmeni içerir. Bunlar ses, ısı ve ışık durumu ile seçilen ortamla ilgili koşullardır. Modele göre öğrenci öğrenirken bu koşullardan birini tercih etmektedir. Bu koşullar şu şekilde açıklanabilmektedir:

Tablo 2.2. Çevresel Koşullar

Ses düzeyi	Sesli bir çalışma ortamı Sessiz bir çalışma ortamı
Işık durumu	Parlak ışıklı bir çalışma ortamı Loş ışıklı bir çalışma ortamı
Isı durumu	Serin bir çevre Sıcak bir çevre
Ortam	Düzenli bir çalışma ortamı Düzensiz bir çalışma ortamı Kütüphanede çalışma Sandalye, yatak yer, minder ya da halı üzerinde çalışma Mutfak ya da oturma odasında çalışma

Duyuşsal Özellikler, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özelliklerle ilgilidir. Duyuşsal özelliklerin alt basamakları tablo 2.3.'de açıklanmaktadır:

Tablo 2.3. Duyuşsal Özellikler

Güdülenme	Güdülenmiş olma Güdülenmemiş olma
Sorumluluk	Sorumlu olma Sorumlu olmama Uyum sağlama Uyum sağlamama Birşeyler yapma düşüncesi Birşeyler ile ilgilenmeme
Süreklilik	Çalışmada süreklilik Çalışmada sürekli olmama Görevini tamamlama Görevini yarıda bırakma
Öğrenmede Yapılanmışlık	Belli ödev ya da belli kurallarla yapılaşmamış öğrenme ortamında olma Az yapılaşmış öğrenme ortamında olma Belli yönlendirmeleri tercih etme Kendi kararlarını tercih etme

Güven'e (2004:35) göre kimi öğrencilerin öğrenmeleri için içten güdülenmeleri önem taşırken kimi öğrenciler buna gereksinim duymamaktadır. Kimi öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma biçimini tercih ederken, kimileri böyle bir çalışma biçiminden uzak olabilirler. Kimi öğrenciler yapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlar. Ödevleri zamanında yapar ve istenilen kurallara uyarlar. Kimi öğrenciler ise, böyle yönlendirmelerden çok, kendi kararlarını tercih ederler.

Sosyal Tercihler, öğrenme grupları, otorite görüntüsü ve öğrenmenin çeşitli yolları biçiminde sıralanabilir. Başka bir deyişle sosyal tercihler, öğrencilerin nasıl

bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir. Sosyal tercihlerin alt basamakları şöyle sıralanabilir:

Tablo 2.4. Sosyal Tercihler

Öğrenme Grupları	Kendi kendine öğrenmeyi tercih etme Bir akranla öğrenmeyi tercih etme Gizli düşünme, karar verme ve bütünleştirme
Otorite Görüntüsü	Yetişkinle öğrenmeyi tercih etme Yetişkinle öğrenmeyi tercih etmeme
Öğrenmenin Çeşitli Yolları	Çalışma programı Sosyal grupların çeşitliliği

Sosyal özellikler açısından bakıldığında Güven (2004:36), kimi öğrenciler kendi başlarına, kimileri de arkadaşlarıyla çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Ona göre kimi öğrenciler bir yetişkinle öğrenmeyi tercih ederken, kimi öğrenciler yetişkinlerle öğrenmeyi tercih etmemektedirler. Kimi öğrenciler bir program ile çalışırken, kimi öğrenciler çeşitli gruplarla bir araya gelerek çalışmayı tercih ederler.

Fiziksel Özellikler, öğrencilerin öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyecek ve harekete ihtiyaç duyup duymama ile ilgili özelliklerdir. Bunların alt basamakları ise şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 2.5. Fiziksel özellikler

Duyusal tercihler	Duyuma	Görme	Dokunma	Devinsel
	Dinleme Ders anlatma Tartışma Kayıt etme	Okuma Şekiller Gözlerini kapatarak yineleme	Ellerini kullanma Altını çizme Not alma	Görüşme Gerçek yaşam deneyimleri Drama Ziyaret Oyun oynama
Yiyecek	Yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma Bunlara gereksinim duymama			
Günün zamanları	Sabahın erken saatleri Öğleye doğru Öğleden sonra Akşam saatleri			
Hareket	Hareket gereksinimi Sürekli oturma			

Güven (2004:37-38), öğrencilerin öğrenme amacıyla duyu organlarını seçmede farklılık gösterdiklerini ifade etmektedir. Örneğin, kimi öğrenciler işitme ya dokunma duyularını işe koşarken, kimi öğrenciler öteki duyu organlarını kullanırlar. Kimi öğrenciler sabahın erken saatlerinde, kimi öğrenciler öğleye doğru, kimi öğrenciler öğleden sonra, kimileri ise akşam saatlerinde çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrenciler çalışırken hareket gereksinimi duyarken, kimileri hareket etmezler. Dunn ve Dunn bu çevresel koşulların, sosyal tercihlerin, duyuşsal ve fiziksel özelliklerin bireylerin öğrenme stillerini etkilediğini söylemektedir.

Modelin temelini biliş ve beyin yerleşim teorisi oluşturmaktadır. Bireylerin beyinlerinin bir kısmını daha baskın şekilde kullandıklarını açıklayan beyin yerleşim teorisine göre beyin, zihinsel etkinlikler açısından A, B, C, D olarak dört çeyreğe ayrılmaktadır. A çeyreğinin olgusal, analitik, mantıksal ve eleştirel düşünmeyi..., B çeyreğinin organize, planlı, disiplinli, kararlı düşünmeyi..., C çeyreğinin kinestetik, insanî ilişkilere önem veren ve sembolik karakterleri..., D çeyreğinin ise görsel, yenilikçi, yaratıcı, sezgisel karakterleri... temsil ettiği ileri sürülmektedir (Kaya ve Akçin, 2002).

Dunn öğrenme stili envanterinin, Dunn tarafından okullarda başarısız öğrencilerin öğrenme tercihleri araştırılırken geliştiği belirtilmektedir. Aynı kaynakta Dunn Öğrenme stillerinin uygulama ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

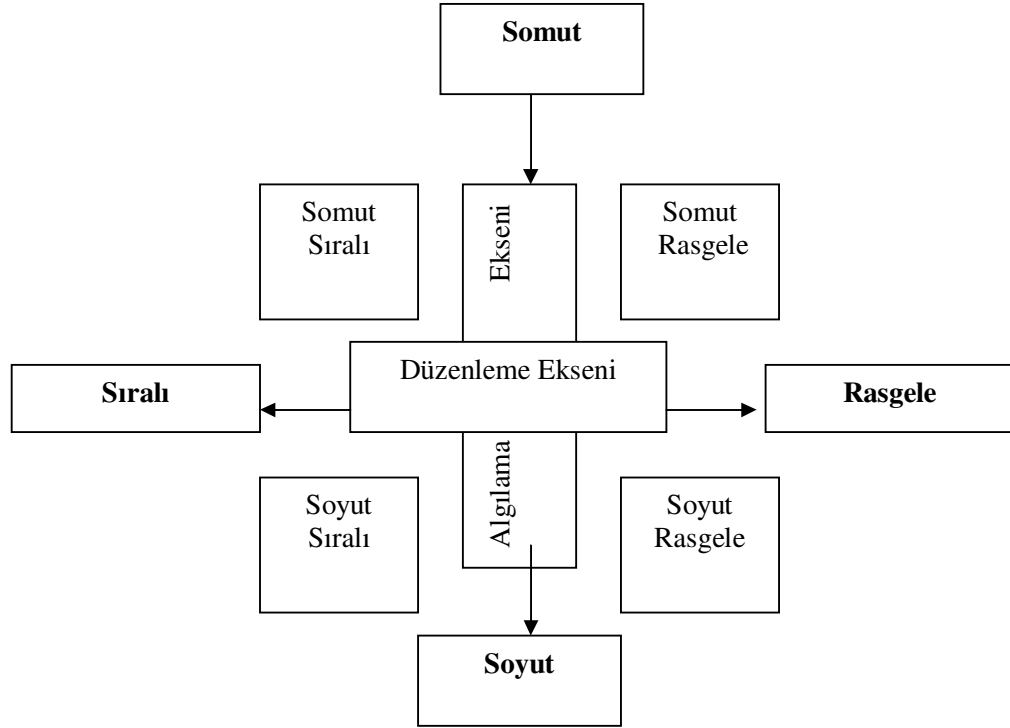
1. İnsanların çoğu öğrenebilir,
2. Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir,
3. Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır,
4. Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir,
5. Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar,
6. Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler (The University of North Carolina, 2008).

2.2.1.2. GREGORC ÖĞRENME STİLLERİ MODELİ

Gregorc'un öğrenme biçimleri modeli, yakın zamanda geliştirilmiş olup insan zihninin bilgiyi en etkili biçimde alma ve açıklama kanallarına sahip olduğunu ileri süren “kolaylaştırıcı yetenek” kuramını temel almaktadır. Bu kurama göre

kolaylaştırıcı yetenek, algılama (bilgiyi yakalama) ve düzenleme (yerleştirme/sentezleme) olmak üzere iki türdür (Şimşek, 2006:106). Gregorc'un öğrenme stili modeli, bilginin "algılanması" ve "düzenlenmesi" yetenekleri üzerine odaklanmıştır. Algılama, bilgiyi elde etmede kullandığımız araçları ifade eder; düzenleme ise algılanan bilgilerin işlenmesi ve sistemleştirilmesi yöntemidir (Akt: Açıkgöz, 2005:58). Şimşek (2006:106), algılamanın somutlaştırma ve soyutlama, düzenlemenin ise sıralı ve rasgele olmak üzere iki tipi olduğunu ifade etmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere, öğrenme olayının somut-soyut ve rasgele-sıralı deneyimlerin bileşiminden oluştuğu ileri sürülmektedir. Somut algılayıcı beş duyu organına dayanır. O anda ve yanında olanlarla ilgilenir, gördüğüne inanır. Bunlara "sol beyni baskın olan kişiler" de denir. Soyut algılayıcı ise sezgiye, zekaya ve hayal gücüne dayalı algılar. Görünüşün arkasındakine bakar, "hiçbir şey görüldüğü gibi değildir" düşüncesine sahiptir. Bu kişiler de "sağ beyni baskın olan kişiler" olarak tanınmaktadırlar. Sıralı işlemede, düşünceyi adım adım ilerletme, mantıksal sıra içinde işlem yapma söz konusudur. Rasgele bilgi işlemede ise işlem sırası önemli değildir. Hangisi önemli görülürse o öne alınır (Öğrenme Stilleri, 2008). Gregorc'un geliştirmiş olduğu bu model, Kolb'un öğrenme stili modeline oluşum bakımından benzetilmektedir. Kolb da benzer şekilde öğrenme olayının somut-soyut ve aktif-yansıtıcı deneyimlerinin bileşiminden oluştuğunu ileri sürmektedir.

Gregorc'a (1982) göre her beynin dünyayı somut veya soyut olarak algılama ve sıralı ya da rasgele düzenleme yeteneği vardır. Kimi insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Kimileri de bilgileri daha düzenli sıralar ya da bunun tersi de olur. Algılama yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de sıralıdan rasgeleye uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir. Algılama sürecinde ve bilgiyi düzenleme sürecinde ikili kategoriler bir araya getirildiğinde dört farklı öğrenme stili ortaya çıkmaktadır. Gregorc'un bireylerin öğrenme stillerine ilişkin oluşturduğu kategoriler şunlardır: Somut-Sıralı, Soyut-Sıralı, Somut-Rasgele ve Soyut Rasgele.



Şekil 2.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli (Akt: Açıkgöz, 2000)

Gregorc'un öğrenme stili modelinin kategorilerini ayrıntılı incelemek yararlı olacaktır. Bu kategoriler sırasıyla aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

2.2.1.2.1. Somut Sıralı

Somut-sıralı öğrenme stiliyle öğrenenler, genelde pratik ve ayrıntıcıdır, sakin ve iyi düzenlenmiş öğrenme ortamlarını yeğlerler. Gerçekliği fiziksel duyu organları yoluyla algılayan ve sıralı ya da düzenli bir biçimde düşünmeyi yeğleyen bu bireyler, sürekli olarak yetkinlik peşindedirler ve ne yapacaklarının kendilerine söylenmesini isterler. Çalışmayı bir görev olarak görürler, derslere fiziksel olarak ve etkin biçimde katılmaktan hoşlanırlar (Şimşek, 2006:106). Düşünceleri uygulamaya koymayı, somut ürünler çıkarmayı severler. Bunu yaparken ise belirli bir plan çerçevesinde sistematik olarak çalışırlar. Grup içinde arkadaşlarıyla çalışmayı pek sevmezler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler konunun özüne dönük, sistemli ve yapılandırılmış davranışlar ortaya koyarlar. Planlı zamanlamalar yaparlar ve düzenli kayıt tutarlar. Davranış özellikleri de "işe dönüklük, güvenilirlik ve netlik"tir (Açıkgöz, 2005:58).

2.2.1.2.2. Soyut Sıralı

Soyut-sıralı öğrenme stiliyle öğrenenler, öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir çerçeve yapı oluştururlar. Bu çerçeve konuları resim veya harita olarak değerlendirebilecek şekildedir. Daha sonra konu hakkında kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları harita-resim çerçevesinin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışır. Onlar için bir şekil/sembol yüzlerce kelimeden değerlidir. Fikirlerle ve kavramlara önem verirler. Fikirleri çözümlmekten, araştırmaktan zevk alırlar. Kitap, otorite veya tecrübeli bir kişi aracılığı ile bilgiye ulaşmayı tercih ederler (Ekici, 2003:49). Yapararak, uygulayarak öğrenmektense daha çok gözleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Herhangi bir konuya uzun süre odaklanmayı sevmezler. Bu stile sahip bireyler zihinsel açıdan uyarıcı, düzenli ve sakin ortamları yeğlerler. Bu öğrenciler, öğretmenlere güvenirlir, onları kendi alanlarının uzmanı olarak görürler ve anlatım türü yöntemlerden daha iyi öğrenirlir (Şimşek, 2006:107). Entelektüel, mantıklı ve çalışkandır. Filozoflar ve araştırmacılar daha çok bu gruba girer. Davranış özellikleri “zamanın azlığından şikâyet etme”, “kendilerini filozof, araştırmacı ve uzman olarak görme”dir (Açıkgöz, 2000:48).

2.2.1.2.3. Soyut Rasgele

Soyut-rasgele öğrenme stiliyle öğrenen bireyler; bilgileri karışık bir şekilde algıladıklarından, onlar için öğrenilecek bilgilerde bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu yüzden daha çok çoklu duysal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte başarılıdır. Bilgileri organize etmekte de kuraldan hoşlanmazlar. Bu sebeple, elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Bu bireyler kendilerini ifade edebildikleri ve diğer kişilerle fikir alışverişinde bulunabildikleri öğretim ortamlarını tercih etmektedirler (Ekici, 2003:50). Duyarlı, kendiliğinden davranmayı seven, ölçülü ve yorumlayıcı kişilerdir. Bu bireylerin düşünme süreçleri çok boyutlu, doğrusal olmayan, duysal, alıcı ve eleştireldir. Farklı, etkin, özgür ve renkli ortamları yeğlerler, başkalarıyla ilişkilere büyük önem verirler ve aşırı yapılandırılmış görevleri sevmezler (Şimşek, 2006:107). Sosyal ilişkilere dayalı alanlarda başarılıdır. “Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler, duyarlı danışmanlar bu grupta yer alırlar”. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin

davranış özellikleri; risk almaktan ve değişiklik yapmaktan hoşlanma, değişik fikirler üretebilme ve problem çözmedir (Açıkgöz, 2005:59). Olaylara bütüncül yaklaşırlar.

2.2.1.2.4. Somut Rasgele

Bu öğrenme stiliyle öğrenenlerin, problem çözme becerileri oldukça gelişmiş olup bilgileri elde etmeye çalışan araştırmacı kişilikleri bulunmaktadır. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine gerek duymazlar. Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmayı severler. Başka insanları içtenlikle dinleyebildiklerinden ve onlarla ilişki kurmakta başarılı olduklarından grup içinde uyum sorunu yaşamazlar (Ekici, 2003:50). Bu stile sahip bireyler, bilgiyi üç boyutlu olarak işleme, sezgisel düşünme, güdülerıyla hareket etme ve bağımsız davranma eğilimindedirler. Değişik düşünmekten ve buluş yapmayı kolaylaştıracak ortamlardan hoşlanan bu bireyler, bir sorunu çözmek için fazla ayrıntı istemez, bunun yerine kendi oluşturdukları ölçütlere göre çalışırlar (Şimşek, 2006:107). Risk almayı, alternatif seçenekler üretmeyi, uygulamaya dayalı araştırmalar yapmayı severler ve onlardan iyi bir yapımcı olur. Çünkü var olanı değişik formlara sokmakta oldukça iyidirler. Onlar için önemli olan önceden yapılmamış olanın yapılması ve yaşatılmasıdır. Bu stile sahip kişilerin davranış özellikleri; kişiler arası ilişkileri başarılarından üstün tutma, rekabetten kaçınma, sanata önem vermedir (Açıkgöz, 2000:48).

Tablo 2.6. Gregorc öğrenme stilleri özellikleri (Açıkgöz, 1996).

Gregorc Öğrenme Stili	Özellikleri	Nelerden Faydalanır?
<u>Somut sıralı</u> <u>(doğrusal)</u>	Pratiklik, İşe dönüklük, Güvenirlilik, Netlik Düzenli zamanlamalar, Düzenli kayıtlar, Yapılandırılmış davranışlar	Alıştırma kitapları, Laboratuvar kitapları, Programlı öğretim, Bilgisayar destekli öğretim, Yapılandırılmış alan gezileri, Alıştırma, Uygulama yapma
<u>Soyut sıralı</u> <u>(doğrusal)</u>	Entelektüel, Mantıklı, Kavramsal, Okumak için zamanın azlığından şikâyet etme, Kitapçıların önünde durmadan ya da kitap almadan geçip gitmeme, Kendilerinin düşünür, araştırmacı ve uzman olduğunu düşünme.	Düz anlatım, Kasetler, Ders kitapları, Danışmanlı bireysel çalışma, Slayt, Telafl okumaları.
<u>Soyut rasgele</u> <u>(dağınmk)</u>	Duygusal, Yorumlayıcı, Hassas, Bütüncüldürler, Duygulara dayalı alanlarda çalışırlar, Şarkıcı, yazar ya da öğrenciyle bütünleşen bir öğretmen olabilme,. Değişiklikten hoşlanma, Problem çözücölük, Risk almaktan kaçınmama, Değişik düşünceler üretme.	Televizyon, Film, Grup tartışması, Müzik eşliğı
<u>Somut rasgele</u> <u>(dağınmk)</u>	Deneysel araştırmacı, Seçenek üretme, Risk alma, Yapılmamış olanı yapma, İlişkiler önemli, Yarışmama, Sanata değer, Var olanı değiştirici işler yapma, Bağımsız çalışma.	Bilgisayar ve diğer oyunlar, Açık uçlu problemler, Araştırma, Seçenekli okuma ödevleri.

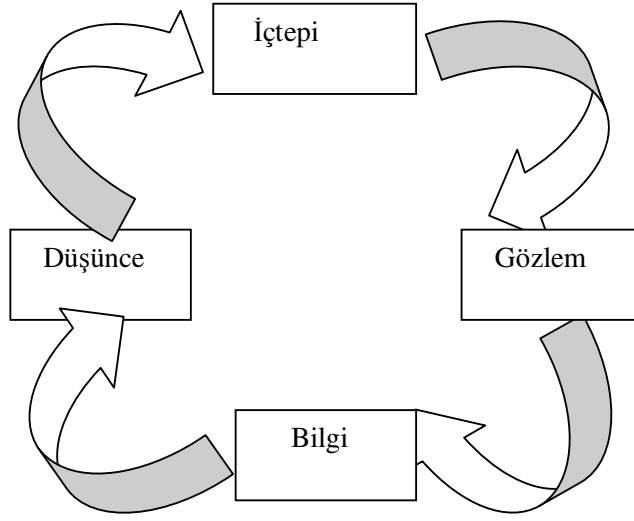
Özetlemek gerekirse; Gregorc'un öğrenme stilleri modeli yakın zamanda geliştirilmiş olup, bireylerin bilgiyi algılama ve düzenleme yetenekleri üzerine odaklanmıştır. Modelde algılama süreci somut ve soyut, düzenleme süreci ise sıralı ve rasgele şeklinde adlandırılmıştır. Benzer şekilde bir sonraki bölümde açıklanacak olan Kolb öğrenme stilleri modeli de yakın zamanda geliştirilmiş olup, bireylerin

bilgiyi algılama ve düzenleme (işleme) yetenekleri üzerine odaklanmıştır. Ayrıca bu modelde de algılama süreci somut ve soyut olarak adlandırılmıştır. Ancak bu iki model arasında bazı farklılıklar da yer almaktadır. Bu farklılıklardan biri, Kolb öğrenme stili modelinin bireylerin kendi öğrenme stillerine uygun mesleklere yer vermesidir. Diğer ise model için geliştirilen envanterin yakın zamanda Türk kültürüne uyarlanmış olmasıdır. Bu durum da zaten bizim yapmakta olduğumuz bu tezde, Kolb öğrenme stili modelinden yararlanmamızın esas sebebidir.

2.2.1.3. KOLB ÖĞRENME STİLLERİ MODELİ

Öğrenme stilleriyle ilgili en çok çalışma yapanlardan birisi David A. Kolb'dur (Korkmaz, 2005:23). Bu çalışmalar sonraki birçok çalışmaya ışık tutmuş olup öğrenme stili kavramı Kolb'un geliştirdiği yaşantısal öğrenme kuramı ile oldukça önemli bir yer edinmiştir. Demir (2008), Kolb'un yaşantısal öğrenme modelinin, 1923 yılında Jung tarafından ortaya konulan öğrenme döngüsü modeline dayandığını ifade etmektedir. Kaya ve Akçin'e (2002) göre Kolb modelini, kişilerin, olay, olgu ve fikirlere nasıl yaklaştıklarını ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için hangi yollara başvurdıklarını inceleyerek oluşturmuştur. Bugün bu model akademisyenler, öğretmenler, idareciler ve eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Model, öğrenmenin yaşamda edinilen tecrübeler, yapılan etkinlikler ve düşünce arasındaki bağ yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Kolb, bu kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden etkilenmiştir. Bu kurama göre düşünceler durağan değildir, deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir ve bireyler kendi yaşantılarından, öğrenirler.

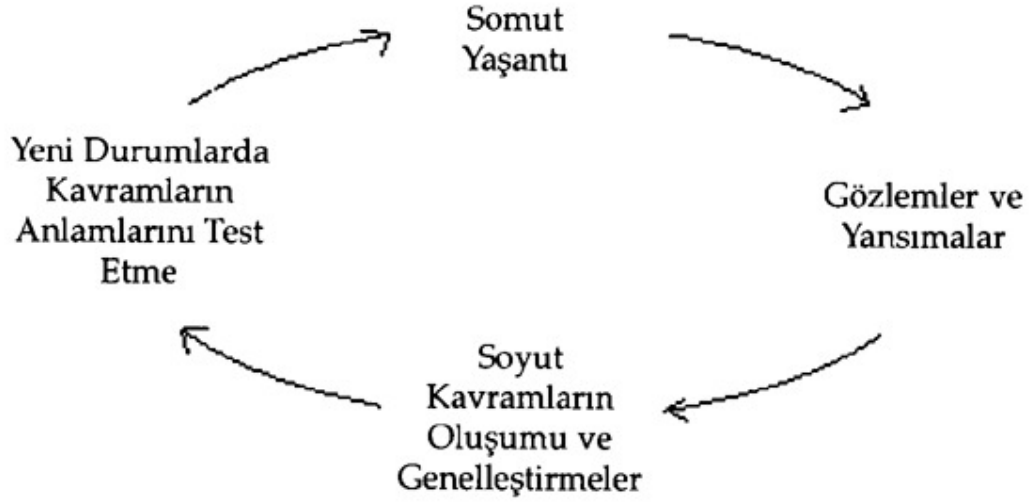
Dewey, Lewin ve Piaget yaşantıların önemini teorilerinde temele alan diğer çalışmacılardır. Dewey'nin felsefi pragmatizmi, Lewin'in sosyal psikolojisi ve Piaget'in bilişsel-gelişimsel genetik epistemolojisi öğrenme ve gelişme üzerine eşsiz bir bakış açısı sunmaktadır (Kolb ve diğ., 2000).



Şekil 2.3: John Dewey'nin deneyimsel öğrenme modeli (Utah State of Education, 1997).

Dewey'in öğrenme döngüsü; içtepi, gözlem, bilgi, düşünce aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde öğrenmenin gerçekleşmesi için, yaşantılar bireydeki içtepinin oluşmasına neden olur. İçtepi, bir işi yapmak, harekete geçmek için duyulan ve bireyin engelleyemeyeceği kadar güçlü istek olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2008). Bu içtepinin etkisiyle çevredeki şartlar gözlenir, geçmişteki benzer durumlarda ne olduğu bilinir, onların ne anlam ifade ettiğini görmek için gözlenen ve hatırlanan şeyleri birlikte düşünme sürecinden geçilir. Sonuçta, oluşan düşünce bireyde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlar ve öğrenme döngüsü devam eder (Peker, 2003).

Lewin'in öğrenme modeli John Dewey'in modeline genel olarak benzemektedir. Lewin'in yaşantısal öğrenme modeline göre öğrenme, şekildeki gibi dört aşamadan oluşan bir döngüdür.



Şekil 2.4: Lewin'in deneyimsel öğrenme modeli (Kolb, 1984:21).

Lewin'in modelinin iki önemli yönü vardır. Bunlardan birincisi, zihinde soyut kavramların oluşabilmesi için gözlem ve yansımalarla temel oluşturan soyut yaşantının önemini vurgulamasıdır. Burada soyut yaşantı ifadesinden kasıt; bireyin zihinsel, ruhsal, içgüdüsel vb. yollarla edindiği yaşantılar olarak düşünülebilir. Modelin ikinci önemli yönü ise, araştırma ve laboratuvar çalışmasının geri dönüt işlemlerine dayanmasıdır (Kanadlı, 2008:20-21). Yani şekilde görüldüğü gibi soyut kavram ve genellemelerin oluşumu için öncelikle somut bir yaşantı gerçekleşmektedir. Somut yaşantı, gözlem ve yansımalarla soyut kavram ve genellemelere dönüşmekte ve bu durum soyut kavramların anlamlarının test edilmesi süreci ile tamamlanmaktadır.

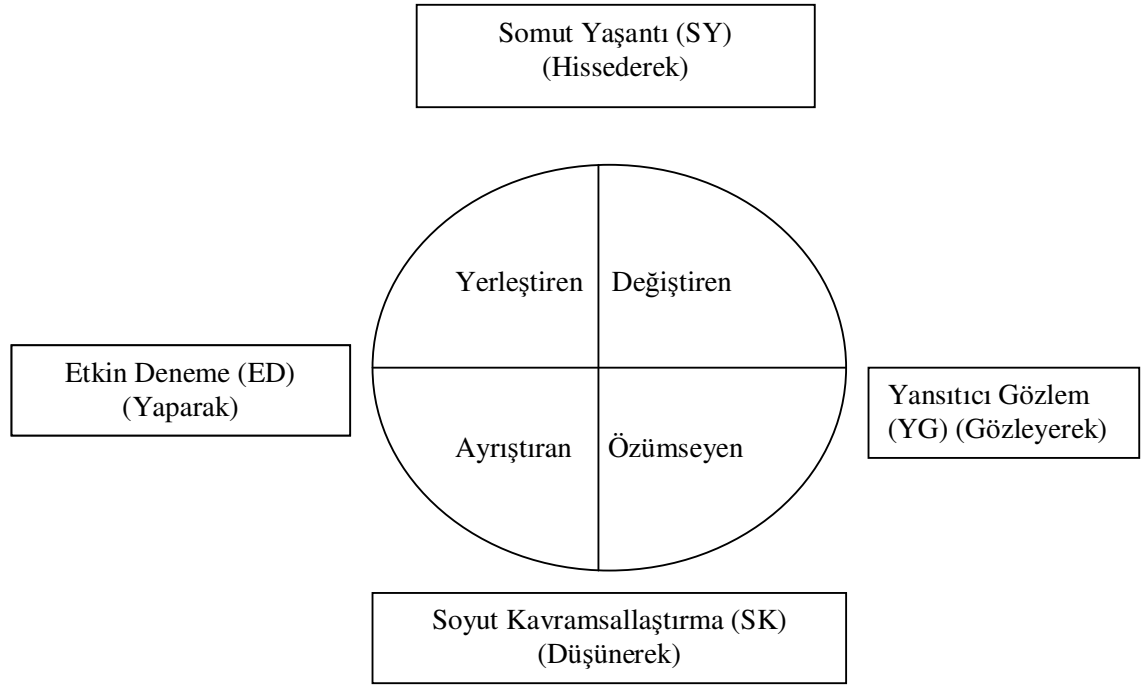
Piaget ise öğrenmenin aktif yaşantı sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ona göre birey çevresiyle aktif olarak etkileşerek öğrenmektedir. Piaget bu yaklaşımını, özümleme, uyma ve dengeleme süreçleri ile açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre birey, karşılaştığı yeni durumları önceki bilgi ve deneyimleri yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eğer sahip olduğu bilgi bu durumu açıklamasına yetmiyorsa, zihninde yeni kavramlar yaratarak yeni duruma uyum sağlamaya çalışır. Sonuçta, bireyin zihninde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşur. Böylece daha önce bozulan denge sağlanmış olur (Fidan, 1996:58).

Piaget, doğumdan 14-16 yaşa kadar ortaya çıkan, bilişsel gelişimin dört önemli aşamasını tanımlamaktadır. Birinci aşamada (0-2 yaş, duyuşsal-motor dönem) çocuğun öğrenme stili baskın bir şekilde somut ve aktiftir. Öğrenme hissetme, dokunma, elle tutma yoluyla gerçekleşmektedir. Temsil davranışa dayalıdır. Bu periyodun en büyük başarısı yönlendirilen amaç davranışın gelişimidir. Bu dönemde çocuk yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. İkinci aşamada (2-6 yaş, işlem öncesi dönem) çocuk kendi somut yönlendirmesine sahip olur, fakat davranışlarını içselleştirmeye başladığı için yansıtıcı bir yönlendirme geliştirmeye başlar. Öğrenme, gözlemler ve imajların kullanılmasıyla gerçekleşir. Bu aşamada çocuk değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Üçüncü aşamada (7-11 yaş, somut işlemler dönemi) yoğun bir şekilde soyut sembolik güçlerin gelişimi başlar. Bu aşamadaki öğrenme sınıf ve ilişkiler mantığıyla yönetilir. Bu aşamada çocuk tüme varımsal güçlerin gelişimiyle mevcut yaşantısal dünyasından bağımsızlığını artırır. Somut işlemler döneminde çocuğun öğrenme stili özümseyen hâle gelir. Piaget'nin son bilişsel gelişim aşaması (12-15 yaş, soyut işlemler dönemi) ergenliğin başlangıcıyla gelir. Bu aşamada ergen somut işlemlere dayalı sembolik süreçten soyut işlemler dönemi olan temsili mantığın sembolik sürecine ilerler, daha aktif bir yönlendirmeye döner. Bu aşamada temel öğrenme stili ayrıştırandır.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında ise öğrenme "*öğrenme çemberi*" olarak tasarlanmıştır. Bu çemberde dört temel öğrenme biçimi yer almıştır. Öğrenciler bu dört farklı beceriyi kullanarak sınıf içinde aktif olabilirler. Öğrenme stilleri de bu dört öğrenme biçimine dayalı olarak belirlenmiştir. Hasırcı (2006), birey için zaman zaman bu dört öğrenme biçiminden birinin öncelik kazandığını ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Yazara göre öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenirken bir öğrenme biçimi tek başına bireyin baskın öğrenme stilini vermemektedir. Her bireyin öğrenme stilini bu dört öğrenme biçiminin bileşeni ortaya çıkarmaktadır. Bu biçimler şu şekilde sıralanabilir:

1. Somut yaşantı
2. Yansıtıcı gözlem
3. Soyut kavramsallaştırma
4. Etkin deneme

Bu dört öğrenme biçimini tanımlayan öğrenme yolları birbirinden farklıdır (Özden, 1998; Akt: Güven, 2004:42). Somut yaşantı "hissederek", yansıtıcı gözlem "izleyerek dinleyerek", soyut kavramsallaştırma "düşünerek" ve etkin deneme "yaparak" öğrenmeyi temel almaktadır. Bu durumu özetleyen Kolb'un Öğrenme Çemberi aşağıdaki gibidir:



Şekil 2.5: Kolb'un Öğrenme Çemberi (Kaynak: Güven, 2004:43)

Somut Yaşantı: Kolb'a (1984) göre somut yaşantı öğrenme biçiminde yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ve hissetmek önemlidir. Düşünmek o kadar önemli değildir. Sorunların çözümünde, düzenli ve bilimsel bir yaklaşım değil de, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, diğer bireylerle birlikte olmaktan mutluluk duyarlar ve her türlü görüş, fikir ve eleştirilere de açıktırlar (Akt: Güven, 2004:43). Bu öğrenme stiline sahip bireyler daha çok dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Onlar için derse aktif olarak katılmak ve anlatılan konuları özümsemek önemlidir. Olayların gerçekleştiği özgün koşullar ile insanlar, ilişki ve toplumsal değerler bu tür bireylerin ilgi alanlarını oluşturur. Dolayısıyla öğretmen konuları anlatırken konunun nedenini açıklamalıdır.

Demir (2008), bu öğrenme biçimi için yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışmalar gibi etkinlikleri önermektedir.

Yansıtıcı Gözlem: Yansıtıcı gözlemde, bireyler uygulamalar yerine olayların özünü kavrar ve doğru nedir, nasıl oluşur gibi sorulara yanıt arayarak bulmaya çalışırlar. Düşünce ve olayları duyguları yoluyla anlamak, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Güven, 2004:44). Yani bu stile sahip olan bireyler, uygulamadan çok teoriyle de tatmin olabilmektedir.

Güven'in (2004:44) Özden'den (1998) aktararak belirttiğine göre bu gruptaki bireyler ayrıca, var olan bilgileriyle kişisel gözlemelerini bütünleştirmekte çok yeteneklidirler. Bu bireyler "mühendis aklı" denilebilecek bir düşünme biçimine sahiptirler. Görüşleri kavramlaştırarak yeni düşünce, kavram ve modellerle çalışırlar. Mantıksal düşünerek tümevarımcı bir düşünme yolunu seçerler. Daha çok takım çalışmasını ve sosyal etkileşimi tercih ederler ve öğretmenden "ne" sorusuna cevap vermesini beklerler. Genellikle görsel ve işitsel araçlardan yararlanmayı tercih ederler. Özden (1998), ders anlatımında bu tür araçlara yer verilmesi bu bireylerin etkili öğrenmeleri için faydalı olabileceğini öngörmektedir. Ona göre bu öğrenme biçiminde öğrenciler, kütüphane araştırmalarına ve veri toplama çalışmalarına yönlendirilir. Sonuç olarak bu öğrenciler gözleyerek ve dinleyerek öğrenme, karar vermeden önce dikkatli gözlemde bulunma, olaylara değişik açıdan bakma ve olayların anlamını aramayı tercih ederler. Demir' e (2008) göre bu öğrenme biçimi için önerilen başlıca öğrenme etkinlikleri, düz anlatım yönteminin işe koşulduğu etkinlikler ile öğrencilerin konuyla ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan sınama durumlarıdır.

Soyut Kavramsallaştırma: Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçiminde ise Kolb'a (1984) göre bireyler düzenli planlama yapma konusunda başarı gösterirler. Bu öğrenme biçiminde birey mantık, düşünce ve kavramları kullanmaya yoğunlaşmıştır. Olayların mantıksal analizi yapıldıktan sonra düşünerek öğrenme tercih edilir. Böylece bireyler kuram ve düşünce geliştirirler. Yine Özden'de (1998) de belirtildiği gibi bu grupta yer alan öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler (Akt, Güven, 2004:45). Öğrenciler kuramsal ve uygulamalı bilgileri aynı

anda kullanırlar ve kuramsal bilgileri denemekten hoşlanırlar. Okulda sağlanan bilgilerin kuramsal olması ve uygulama olanağı sağlanamamasından ötürü okuldan hoşlanmazlar. Genellikle yararlı ve sorun çözmeyi seven bir yapıya sahiptirler. Etkili bir öğretim için öğretmen bu grup öğrencilere "nasıl" sorusunun yanıtını vermeli ve öğrenilen şeylerin gerçek uygulamalarını göstermelidir. Sorun çözme, laboratuvar çalışmaları ve gözlem gezileri bu tür öğrencilerin tercih ettiği öğrenme biçimleridir. Sonuç olarak bu öğrenme biçiminde düşüncelerin mantıksal analizi, düzenli planlama ve bir duruma ilgili olarak mantıklı düşüncelere göre hareket etme gözlemlenmektedir (Akt: Güven, 2004:46). Okullarımızda uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım bu tür öğrencilerin ihtiyaç duyduğu sorun çözme, laboratuvar çalışmaları ve gözlem gezileri gibi çalışmalara da yer vermektedir.

Etkin Deneme: Etkin deneme (Aktif yaşantı) öğrenme biçiminde, Kolb (1984) bireylerin başladıkları bir işi tamamlama ve açmalarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olduklarını ileri sürer ve ona göre bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler. Özden'de (1998) de bu öğrenme biçimindeki öğrencilerin deneme-yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ettikleri, genellikle insanlarla ilişkilerinde rahat oldukları ve birçok durumda doğal liderler olarak ortaya çıktıkları belirtilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin kendilerini ifade etmekte oldukça rahat oldukları ve fiziksel etkinlikten hoşlanmalarından ötürü sınıfta oturarak ders dinlemekte zorlandıkları açıklanmıştır. Öğretmenin bu öğrencilere özellikle sentez yapabilecekleri ve sorun çözebilecekleri alıştırmalar vererek zihinlerindeki "...ise" sorularını yanıtlamalarına yardımcı olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Takım çalışması, grup tartışması, rol yapma, alan gezisi, benzetişim ve beyin fırtınası gibi tekniklerden yararlanılması gerektiği ileri sürülmüştür (Güven, 2004:46). Demir (2008), bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için daha çok uygulamaya dönük küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projeleri kapsayan eğitim durumlarının uygun olabileceğini belirtmektedir.

Görüldüğü gibi Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme (aktif yaşantı) yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır. Burada bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin

bileşenidir. 1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen ve eleştiriler sonucunda yeniden Kolb tarafından 1985 yılında düzenlenen öğrenme stili envanterindeki puanlar, bireyin soyuttan somuta (SK-SY) ve aktiften (etkin) yansıtıcıya (AY(ED)-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Bireylerin puanları toplamı ile hangi öğrenme stiline sahip oldukları belirlenir. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir (Bkz. Şekil 2). Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin temel özellikleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Peker, 2003):

1. Değiştiren (Divergent) Öğrenme Stili
2. Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili
3. Ayırıştırıcı (Converger) Öğrenme Stili
4. Yerleştiren (Accomodator) Öğrenme Stili

2.2.1.3.1. Değiştiren (Diverger) Öğrenme Stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerde somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem baskındır. Bu bireylerin öne çıkan özellikleri, anlam ve değerlerin farkında olmaları ve düşünme yetenekleridir. Somut durumları pek çok açıdan gözden geçirebilir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilirler. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel ve dikkatlidirler. Bu bakımdan fikir üretmeye yardımcı olan beyin fırtınası gibi tekniklerden hoşlanırlar. Yargıda bulunurlar fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar. Yeni durumlara tarafsız yaklaşırlar, değişikliklere açıktırlar. Gözlem yaparak çoklu bakış açısı geliştirmeye meyillidirler. Arthurs (2007), Kolb'un değiştiren bireylerin sanat ya da sosyal bilimler ile hizmet tipi mesleklere yöneldiklerini ifade ettiğini belirtmektedir.

2.2.1.3.2. Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerde soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem baskındır. Bu bireylerin en önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Bu bireylere göre kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek

söz konusudur. Şimşek (2006:103), bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğretim durumlarında yapılandırılmış ve düzenli öğretimi tercih ettiklerini, bunun yanında okumayı ve kuram geliştirmeyi sevdiklerini belirtmektedir. Ayrıca bu bireyler planlama yapma, modeller yaratma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirme özelliklerine sahiptirler (Hasırcı ve Bulut, 2007). Arthurs (2007), Kolb'un özümseyen bireyler için bilim adamlığı ve akademisyenliğin uygun olabileceğini ifade ettiğini belirtmektedir.

2.2.1.3.3. Ayırıştırıcı (Converger) Öğrenme Stili

Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantının baskın olduğu bireylerdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik planlama yapmalarıdır. Bu öğrenme stiline ayırıştırıcı denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için tek doğru cevap veya tek çözümün olduğu geleneksel zeka testleri gibi durumlarda iyi olmalarıdır. Bu öğrenme stilinde bilgi organize edilir, özel problemler üzerine odaklanılabilir. Sosyal ve bireyler arası konulardan ziyade problem çözme ve teknik konularda başarılıdırlar. Bireyler problem çözerken sistemli olarak planlama yapar ve yaparak öğrenirler. Bunun için öğretim durumlarında, uygulama yapma ve sorun çözme şansı verecek yöntem ve teknikleri tercih ederler. Hasırcı ve Bulut (2007), ayırıştırıcı bireylerin detaylara önem verdiklerini ve parçalardan hareketle bütünü anlamaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Arthurs (2007), Kolb'un ayırıştırıcı bireyler için mühendislik mesleğinin uygun olabileceğini ifade ettiğini belirtmektedir. Ancak Aşkar ve Akkoyunlu (1993), öğrenme stillerine göre meslek dağılımını gösteren şekilde (bkz. Şekil 2.8) ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerin mühendislik mesleği yanında ekonomi, fizik, bilgisayar bilimleri ve tıp alanlarında da çeşitli mesleklere yatkın olabildiklerini belirtmektedir.

2.2.1.3.4. Yerleştiren (Accommodator) Öğrenme Stili

Bu bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri eylemde bulunma, planlar yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır.

Teori ve planların gerçeklere uymadığı durumlarda, yerleştiren stile sahip bireyler temel olarak plan veya teoriyi terk ederler. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden ziyade bilgi için diğer insanlara son derece güvenirler ve sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye meyillidirler. Bu bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilirler. Fakat bazen sabırsız gibi görünürler. Açık fikirlidirler ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Bu bireylerde yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Arthurs (2007), Kolb'un yerleştiren bireyler için pazarlamacılık ve yöneticilik gibi eylem odaklı mesleklerin cazip olabileceğini ifade ettiğini belirtmektedir.

Kolb öğrenme stili modeli oldukça yaygın bir model olması nedeniyle çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Kolb'un tasarladığı öğrenme biçimleri, bu biçimlerin birleşmesiyle oluşan öğrenme stilleri ve bu stillerin belirleyici özellikleri Tablo 2.7.'de özetlenmiştir:

Tablo 2.7. Kolb ve Fry öğrenme stilleri özellikleri (Kanadlı, 2008:40-41).

Öğrenme Stilleri	Öğrenme Biçimleri	Belirleyici Özellikleri
Değiştiren	Somut Yaşantı Yansıtıcı Gözlem	Hayal etme yetenekleri güçlüdür. Fikir üretmede ve durumları farklı bakış açılarıyla değerlendirmede başarılıdır. İnsanlarla ilgilenmeyi tercih ederler. Geniş kültürel ilgileri vardır.
Özümseyen	Soyut Kavramsallaştırma Yansıtıcı Gözlem	Teorik modeller yapma konusunda güçlüdürler. Tümevarımsal sebepler bulma konusunda iyidirler. İnsanlardan çok soyut kavramlarla ilgilenirler. Açık ve anlaşılır açıklamaları severler.
Ayrıştıran	Soyut Kavramsallaştırma Aktif Yaşantı	Fikirleri uygulama konusunda beceriklidirler. Bir problemi çözerken parçalardan bütünü anlamaya çalışırlar. Duygularından çok mantıklarıyla hareket ederler. Sosyal problemler yerine teknik görevleri tercih ederler.
Yerleştiren	Somut Yaşantı Aktif Yaşantı	Bir şeyler yapmada oldukça iyidirler. Risk almayı severler. Hızlı karar alma gerektiren durumlarda oldukça iyidirler. Sezgisel olarak problem çözme yetenekleri gelişmiştir.

Kolb'un öğrenme stillerinin ifade edildiği bir başka şekil ise aşağıdaki gibidir:

	Yapma (aktif yaşantı)	İzleme (yansıtıcı gözlem)
Hissetme (somut Yaşantı)	Yerleştiren	Değiştiren
Düşünme (soyut kavramsallaştırma)	Ayrıştıran	Özümseyen

Şekil 2.6: Kolb Öğrenme Stili Matrisi (Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tablo Görüntüsü (Kolb learning styles, 2008)

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, bir kişide yaparak öğrenme izleyerek öğrenmekten baskınsa ve deneyimi düşünmek yerine hissetmek baskınsa o kişi, bu süreçleri birleştirip sunan “Yerleştiren” öğrenme stiline sahiptir diyebiliriz (Kolb learning styles, 2008). Benzer şekilde bir kişide izleyerek öğrenme baskınsa ve deneyimi hissetmek yerine düşünmeyi tercih ediyorsa o kişinin “Özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Kolb, her insanın doğal olarak farklı bir öğrenme stili tercih ettiğini belirtmiştir. Ona göre bir kişinin baskın öğrenme stilini belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Özellikle Deneyimsel Öğrenme Teorisinde Kolb, kişinin gelişim sürecinde öğrenme stiline etki eden üç basamak belirlemiştir (Kolb learning styles, 2008). Kolb'un belirlediği gelişim basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Kazanma; temel yeteneklerin ve bilişsel yapının gelişmesi (doğumdan ergenliğe kadar)
2. Uzmanlaşma; sosyal, eğitim ve meslek kurumlarının baskılarıyla şekillenen özel, belirgin bir öğrenme stilinin gelişmesi (ilkokul çağından yetişkinliğin ilk çalışmaları ve kişisel deneyimlere kadar)
3. Bütünleşme; iş ve kişisel yaşamda baskın olmayan öğrenme stillerinin ifade edilmesi (meslek yaşamının ortalarından yaşamın sonuna kadar)

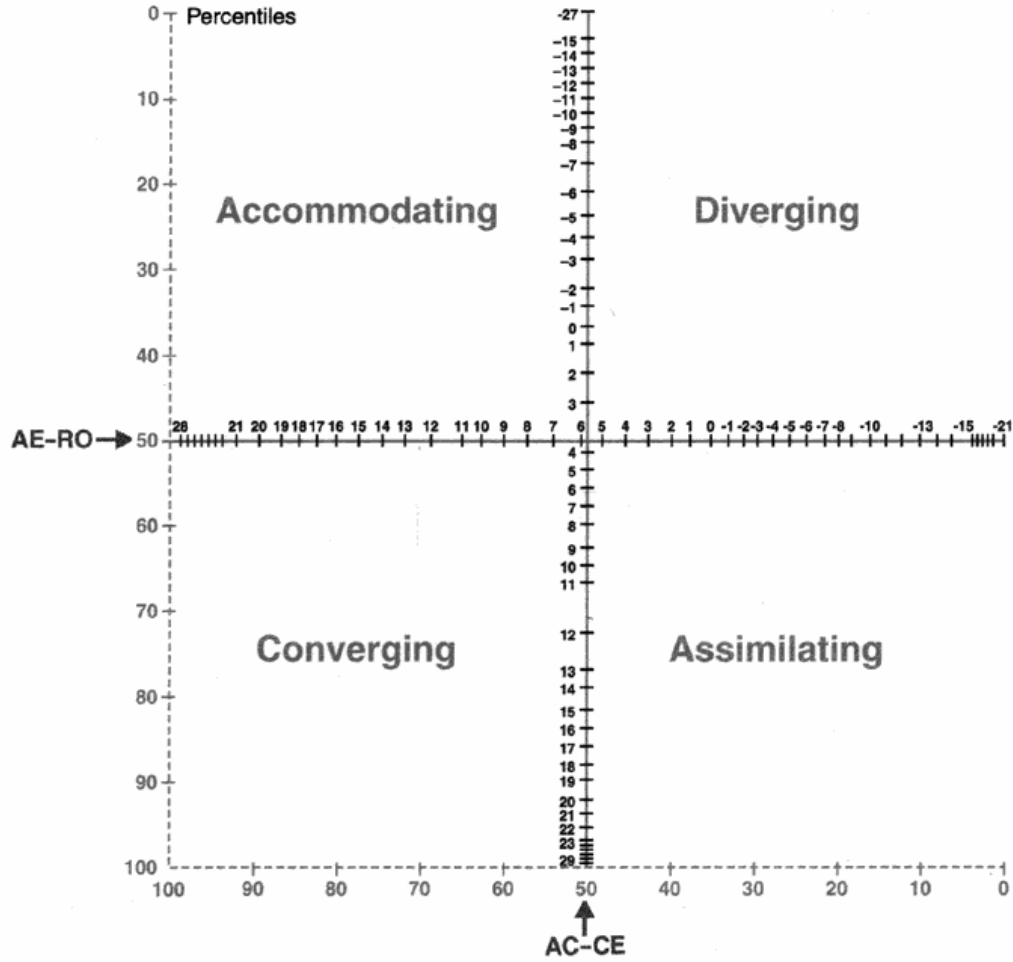
Kolb'un öğrenme stili modeli tanımlandıktan sonra, Kolb'un öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirmiş olduğu yaygın olarak kullanılan öğrenme stilleri envanteri aşağıda detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Ayrıca bu envanterdeki maddelerin dökümü tek tek sunularak envanterden nasıl yararlanıldığı hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1.3.5. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Styles Inventory-1985)

Kolb'un öğrenme stilleri envanteri (1985) bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır (bkz. Ek 2). Kolb öğrenme stilleri envanterinin yakın zamanda ülkemize yönelik kültür uyarlaması yapıldığından ve envanterin özellikle lise öğrencilerinin yaş grubuna uygun olması sebebiyle bu çalışmada Kolb öğrenme stili envanterinin kullanılmasına karar verilmiştir. Envanter, bireyin kendi amaçlarını belirlemede, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmede, meslek seçiminde ve güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesinde ona yardım eden bir ölçektir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu şekilde bireylerin öğrenme stilleri, onların sahip özelliklerinin kapsamlı bir şekilde irdelenmesi sonucu belirlenmektedir. Bu ölçek öğrencilerin öğrenme tercihlerini iki kutuplu bir boyutta ölçer. Ölçeğin birinci kutbu, öğrenilenlerin ya soyut ya da somut olarak algılanmasını oluşturur. Ölçeğin ikinci kutbu ise algılanan bilgilerin beyinde işlenirken ya onları uygulamaya dönüştürme ya da bilgiler üzerine yorum yapma biçimidir (Şimşek, 2006:123).

Öğrenme stilleri envanteri 12 maddeden oluşmaktadır. Her maddede dört (a,b,c,d) ifade bulunmakta ve bireyin kendi öğrenme biçimini en iyi betimleyen ifadeden başlayarak puan üstünlüğüne göre sıralaması istenmektedir. Birey kendisine en uygun ifadeye 4, ikinci uygun olana 3, üçüncü uygun olana 2, en az uygun olana 1 puanını vererek anketi yanıtlamaktadır. Sonra dört öğrenme biçimi ile ilgili ifadelere verilen puanlar kendi arasında toplanmaktadır. Bir sonraki adım ise birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bunun için bireyin soyut kavramsallaştırma (SK) puanından, somut yaşantı (SY) puanı; aktif yaşantı (AY) puanından, yansıtıcı gözlem (YG) puanı çıkarılmaktadır. SK-SY farkının pozitif çıkması bireyin öğrenmesinin soyut, negatif çıkması ise somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde AY-YG puanının pozitif olması öğrenmenin aktif, negatif olması da öğrenmenin pasif (yansıtıcı) olduğunu gösterir. Daha sonra SK-SY ve AY-YG puanı aşağıdaki koordinat

düzleminde birleştirilerek bireyin öğrenme stili belirlenir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).



Şekil 2.7: Kolb'un Öğrenme stilleri (Kolb ve diğ., 2000:6).

Bireylerin envantere verdikleri yanıtlar neticesinde elde edilen toplam puanlar arasındaki farkların, yukarıdaki koordinat sisteminde hangi aralıkta yer aldığı bulunur. Böylece bireyin sahip olduğu öğrenme stilleri belirlenmektedir. Öğrencinin öğrenme stilleri koordinatları başlangıç noktasına yakınsa kişi diğer öğrenme stillerinin özelliklerini de taşır. Başlangıç noktasından ne kadar uzaklaşırsa öğrenme stiline özelliklerini o kadar gösterir (Polhemus ve diğ., 2004).

Bir başka kaynakta ise Kolb öğrenme stili modelinin, doğu-batı ve kuzey-güney olmak iki eksene sahip olduğu ve bu eksenlerden doğu-batı yönündeki eksenin işleme doğrusu, kuzey-güney yönündeki eksenin ise algılama doğrusu olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda Kolb'un geliştirmiş olduğu dört farklı öğrenme stili de bu iki eksenin birleşimi olduğu ve her birinin deneyimi anlama ve deneyimi şekillendirme arasında şekillendiği belirtilmektedir. Ayrıca bu modelin katı kurallar dizisi olmadığı, diğer davranışsal modeller gibi bir rehber olduğu belirtilmektedir (Kolb learning styles, 2008).

Kolb tarafından yapılan araştırmalara göre bireylerin öğrenme stilleri seçtikleri alanlara (sosyal bilimler ve fen bilimleri gibi) göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (Kolb ve Kolb, 2005). Her bir farklı biçimde öğrenme özelliğine sahip olanların öğrenme biçimlerine bağlı olarak eğitim görme ve iş alanlarında birbirlerinden farklı alanlarda kümelandikleri görülmektedir. Örnek vermek gerekirse, eğitim alanında değiştirenlerin (divergers) tarih, politik bilimler, dil ve psikoloji alanlarında; özümseyenlerin (assimilations) ekonomi, yabancı dil, matematik, sosyoloji, kimya ve fizik konusunda; çözümleyenlerin (convergers) hemşirelik ve mühendislikte; yerleştirenlerin (accomodators) ise işletmecilikte yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında, iş seçimine ilişkin olarak yapılan araştırma sonucunda, değiştirenlerin yerleştirenlerle (accomodators) ortak bir noktada sosyal çalışma konusunda bulunduğunu; özümseyenlerin (assimilator) ayırıştırıcılarla ortak bir nokta olacak biçimde yöneticilikte; ayırıştırıcıların (converger) muhasebecilikte, mühendislikte ve tıpta; yerleştirenlerin (accomodators) ilköğretim eğitiminde, psikolojik terapide, iş terapisinde, tıp teknolojisinde ve tarım konularında yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ancak, sahip olunan iş alanlarına bağlı olarak yapılan çalışmada, değiştirenler kişiler arasında; özümseyenler, parasal ve araştırma konularında; ayırıştırıcılar mühendislikte ve yerleştirenler de piyasa-ekonomide yoğunlaştıkları gözlenmiştir (Akt: Sağ, t.y.). Bu durumda bireylerin meslek seçimleri de öğrenme stilleri envanteri ile belirlenebilir. Aşağıdaki tablonun bireylerin öğrenme stillerine göre uygun meslekleri seçmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir.



Şekil 2.8. Öğrenme stillerine göre meslek dağılımı (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Bireylerin meslek seçiminde dikkatli olmaları hayatta mutlu olmaları açısından önemli bir durumdur. Öğrenme stillerine göre meslek dağılımını da esas alan Kolb öğrenme stilleri modeli, son olarak bu yönüyle ele alındıktan sonra aşağıda tezin ana konularından “öğretim” kavramının açıklamalarına geçilecektir.

2.3. ÖĞRETİM

Öğretim yöntemlerine geçmeden önce “öğretim” kavramını açıklamak yerinde olacaktır. Öğretim için çeşitli yazarlar tarafından farklı noktaların vurgulandığı tanımlar vardır. Örneğin; Açıkgöz’ün (2005:1314) ifadesine göre Bruner (1966) öğretimi öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreç olarak algılamak Mouly (1973), öğretimi “öğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri olarak, Saylor, Alexander ve Levis (1981) “öğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması” olarak ele almaktadır. Ayrıca Glaser’a (1976) göre öğretim “öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planlı etkinlikler sürecidir”. Varış (1978) ve Küçükahmet’e (1986) göre ise öğretim, eğitimin “okulda ya da sınıf ortamında, planlı ve programlı bir biçimde yürütülen kısmıdır”. Tüm bu tanımlardan ve yapılan diğer birçok tanımdan yola çıkarak oluşturulan bir başka tanım ise öğretimin, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi

için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olduğudur. Öğretimin başlıca özellikleri:

1. Öğretim bir süreçtir,
2. Öğretim planlıdır,
3. Öğretim ğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amacındadır,
4. Öğretim ğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir şeklinde açıklanabilir.

Burada bahsedilen “ğrenciye bir şeyler kazandırmak” ifadesi “ğrenciye istendik davranışlar kazandırmak” anlamında kullanılmaktadır. Zira genel olarak eğitim hedeflerinde yer alan davranışlar daha çok o ülkenin yetiştirmek istediği bireyler için düşünülen, planlı ve istendik davranışlardır.

Bir sistem olarak ğretim ise girdi, süreç ve çıktı olarak ifade edilebilmektedir. Açıkgöz’e (2005:15) göre girdi olarak ğrenci, ğretmen, program, malzeme, içerik vb. ğeler ele alınırken, süreç boyutunda bu öğelerin birbiriyle etkileşimi ve çıktı boyutunda ise girdilerde, özellikle öğrencilerde meydana gelen değişmeler söz konusudur. Ona göre buradaki her öğrenin kendine özgü bir yapıya sahip olduğu dşnldğnde öğretimin ne kadar karmaşık bir sistem olduğu daha açık görülmektedir. Örneğin; öğrenciyle ilgili olarak benlik saygısı, denetim odağı, ilgi, yetenek, n öğrenmeler, güdü, öğrenme stilleri, süreçle ilgili olarak dönüt, düzeltme, bekleme süresi, katılım, öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışları, sınıf yönetimi vb. birçok değişken ğretim sistemini ve bu sistemin ürünlerini etkilemektedir. Tykoson ve Jakobson’un (1993) ifadesine göre, bazı öğrenciler en iyi sınıfta dinleyerek ve öğretmeninden notlar alarak öğrenirken, bazıları da konuları diğerleriyle tartışarak, bir gösteriyi görerek, tartışarak, çalıştığını deneyerek, keşfederek en iyi öğrenirler (Lamb, 2002). Öğretim sisteminde yer alan başlıca öğeler Tablo 2.8.’de özetlenmektedir:

Tablo 2.8. Öğretim Sisteminin Başlıca Öğeleri (Açıkgöz, 2005:16)

Öğrenci	Öğrenme ortamına bazı ön öğrenmeler ve özelliklerle katılan ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenen kişi.
Öğretmen	Öğrencinin gelişimini sağlayacak yaşantıları seçerek ve uygulayarak öğrenciye yardımcı olan kişi.
Hedefler	Öğretim süreci sonunda öğrencinin kazanması öngörülen özellikler, bilgi ve beceriler ile öğrencilerin bunları edime dönüştürebilmesi.
Öğrenme-öğretme süreçleri	Öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenlenen öğretim etkinlikleri, süreçleri öğrenme süreçleri ve bu süreçlerin içinde yer aldığı çevrenin (genellikle sınıf) yapı ve süreç özellikleri.
İçerik	Öğrencinin yetiştirileceği konu alanı.

Yukarıdaki tabloda öğretimin çeşitli öğeleri yer almaktadır. Bu öğelerin öğretimin esası olduğu ve sırasıyla öğrenci, öğretmen, ulaşılmak istenen hedefler, öğrenme-öğretme süreçleri ve içerik kavramlarından oluştuğu belirtilmektedir. Bu öğelerden biri olan öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahip öğretim yöntemleri ise bu araştırmada incelenen ana konulardan olması sebebiyle aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.4. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Bir hedefe ulaşmak ya da bir amacı gerçekleştirmek üzere izlenen yol (Babadoğan, 2000) olarak bilinen yöntem, öğretim sürecinde kullanıldığında öğretim yöntemi adını almaktadır. Öğretim yöntemleri öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu ve öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir. Yöntem, belirlenmiş amaçlara ulaşmada bir tür araç rolünde olan, içeriğin en etkili bir biçimde öğrencilere kazandırılma biçimi diye de tanımlanabilir (Barın, 2007). Saban (2005a:247) da öğrenme-öğretme sürecinde başvuru olan çeşitli yöntemlerin, öğrenmeyi sağlamak için birer araç olduklarını ifade etmektedir. Yazar ayrıca her ders ve konu için, her zaman ve her durumda geçerli olabilecek tek bir öğretim yönteminden söz edilmemesi gerektiğini, zira belirli bir öğretim modelinin uygulanmasının belirlenen amaçlara, o dersin öğretmenine ve o dersteki “öğrenci grubunun özelliklerine” bağlı olarak farklılık göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Gould'a (2004) göre öğretim, geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmak için farklı becerileri kullanmada uzmanlık ister. Bu beceriler öğrencilere farklı yöntemlerle hitap etme olarak anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinin tasarlanmasında öğretmenlerin öğretim yöntemi seçimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler şu şekildedir:

1. Öğretmenin yönetime yatkınlığı
2. Zaman ve fiziksel olanaklar
3. Maliyet
4. Öğrenci grubunun büyüklüğü
5. Konunun özelliği
6. Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler

(Keskin, 2006).

Bu faktörlerin bazılarının (zaman, fiziksel olanaklar, öğrenci grubunun büyüklüğü, öğretmenin yönetime yatkınlığı v.s.) farklı öğretim yöntemleri kullanmada sınırlılık yarattığı araştırma kapsamındaki öğretmenlerce ifade edilmektedir. Etkili öğretim için bu sınırlılıkların ortadan kaldırılmasının gerek öğretmenler gerekse öğrenciler açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bilindiği gibi, öğretim sürecinde yararlanılabilecek çok sayıda öğretim yöntemi bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada daha çok Türk Dili ve Edebiyatı dersinde yararlanılabilecek öğretim yöntemlerine yer verilmektedir. Her öğretim yönteminin sonunda ise, bu öğretim yöntemlerine ait bazı öğretim teknikleri de açıklanacaktır. Bu yöntemler şu şekilde sıralanmaktadır:

2.4.1. Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi

Gününüzde her öğretmenin kullanmak zorunda olduğu yaygın bir yöntem olarak tanımlanan bu yöntem oldukça eskidir. Eğitimin örgün hale geldiği Antikçağ Yunan okulları, Ortaçağ medreseleri ve Hristiyan okullarında yapılan öğretim, genelde bu metoda dayanıyordu. Gerek bilim ve toplum felsefesi, gerekse dinî konular en iyi şekilde ancak sözle anlatılabiliyordu. (Ergün, t.y.)

Bu yöntemin etkili olabilmesi için, öğretmenin kişiliği, alan bilgisi, ses tonu, konuşma gücü (konuşma temposu, telaffuzu), jest ve mimikleri önem kazanmaktadır. Ayrıca bu yöntemle ders anlatılırken tasvir, açıklama, drama tekniği ve hikâyelerden yararlanıldığı takdirde yöntem etkili olacaktır.

Düz anlatım yöntemi uygulanırken anlatılan konunun soru haline getirilmesi dersi daha cazip hale getirebilecek ve öğrenciler sınavlarda başarılı olmak adına dersi daha çok dinleme çabasında bulunacaklardır. Bir de anlatımın içinde o kısımların ileride nasıl bir soru haline getirileceğinden bahsedildiğinde, bütün öğrencilerin o kısımları hevesle dinledikleri ileri sürülmektedir (Ergün, t.y.). Düz anlatım yoluyla ders verme yöntemi ekonomiktir. Bu yöntemle öğretmenin derse hazırlanması çok fazla zaman gerektirmez. Her derse, her türlü dinleyici grubuna, her mekâna ve zamana kolaylıkla uydurulabilmesi onun esnek bir yöntem olduğunu gösterir. Bu yolla her türlü bilgi ve olay vs. öğrencilere aktarılabilir. Küçük gruplara hitap edildiğinde anlatım bir sohbet tekniğine dönüştürülebilir. Fakat kalabalık bir öğrenci grubu için bu yöntem konferans tekniği ile de gerçekleştirilebilir. Düz anlatım yöntemi, diğer bütün yöntemlerle birlikte kullanılabilir. Ayrıca, dinleyerek öğrenmeye yatkın olan öğrenciler için bu yöntem diğerlerinden daha etkili olabilir.

Yöntemin faydalı yönleri kadar eksik ve kusurlu yönleri de bulunmaktadır. Düz anlatım yöntemi daha çok işitme organına hitap etmektedir. Oysa etkili öğretim için olabildiğince çok sayıda duyu organı kullanılması gerektiği bilinmektedir. Öğrenci derste pasif olduğu için kısa zamanda sıkılır, ilgisi kolayca dağılabilir, motivasyonu düşer ve dersten kopar. Bu şekilde bilgiler tam olarak öğrenilemez ve eksik öğrenilen bilgiler de geçici olur, ezberlenir. Ergün (t.y.), bu yöntemin öğrencileri bilgileri ezberlemeye yönelttiğini şu sözleriyle vurgulamaktadır:

“.....Bu yöntem büyük ölçüde kitabî bilgilere dayandığından, öğrencileri araştırma ve inceleme yapma yerine, kalıp bilgileri ezberlemeye sevk eder. Tarih boyunca da, bu yöntemin ortaya çıkardığı en çok kullanılan öğrenme tekniğinin ezber olduğu görülmüştür. İyi bir öğretim için, öğretmenin karşısındaki öğrencilerin bilgi, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıması gerekir. Sürekli anlatma yöntemi ile ders yapan bir öğretmen, tanımadığı bir gruba belli bir bilgi sistemini anlatmaya çalışır. Bu, âdeta karanlığa kurşun atmak gibi bir faaliyet olur. Bu durumda öğrenme büyük ölçüde tesadüfe bırakılmıştır.....”

Düz anlatım yöntemi ile konferans, sunu, diyalog, sohbet teknikleri kullanılabileceği gibi aynı zamanda soru-cevap, gösteri, tartışma vs. yöntemler de birer “teknik” haline getirilerek düz anlatım yöntemi içinde kullanılabilir. Düz anlatım yönteminin birçok tekniği vardır. Bu tekniklere değinmek gerekirse (Sönmez, 2007b:222-225);

Konferans, kalabalık gruplara planlı ve etkili bir şekilde hitap etme tekniğidir. İyi bir konferansçı anlatacağı konuyu çok iyi plânlar. İfadeleri açık ve kısa olur. Sesi ortamın her tarafından işitilebilir, gerekirse konferansı araç-gereçlerle zenginleştirebilmelidir; ancak bu şekilde öğrencilerin geneline hitap edebilir.

Sunu, farklı konularda ilgili birimlere (kurul ya da yöneticilere) bilgi vermek amacıyla kısa ve öz olarak oluşturulan bir sözel iletişim tekniğidir. Eğitim ortamında özellikle Sosyal bilgiler dersinde “ilimizin yönetimi” ünitesiyle ilgili hedef davranışlar kazandırılırken kullanılabilir.

Günlük Konuşma, bir plan ya da hazırlık olmaksızın gelişigüzel yapılan konuşma tekniğidir. Eğitim ortamında bu teknik daha çok öğretmene beklenmedik sorular yöneltildiğinde otomatik olarak devreye girer.

Sempozyum, küçük bir grubun dinleyiciler karşısında bilimsel ya da sanatsal özellik taşıyan bir konunun belirli bir kısmı üzerinde planlı olarak yaptıkları konuşma tekniğidir. Sınıf ortamında da belli bir konu, bu konuda bildiri sunmak isteyen öğrencilerce hazırlanıp sunulabilir. Öğrenciler bildiri sunan öğrencilere soru sorabilir.

Diyalog, bir öğrencinin öğretmen rolünde olduğu ve diğer birkaç öğrencinin ise belli bir konudaki karşıt görüşleri öğrencilere sunmak amacıyla kullanılan sözel bir iletişim tekniğidir. Bu teknik, önceden belirlenmiş hedeflere öğrencileri yönlendirici nitelikte düzenlenir.

Forum, farklı görüşlere sahip kişilerin (öğrencilerin) bir konudaki sorunları tartışarak bir sonuca ulaşmak için yararlandıkları bir iletişim tekniğidir. Bu teknikte bir de başkan (öğretmen) bulunur. Konuyla ilgili öğrencilerin farklı görüşleri alındıktan sonra, varılan sonuç başkan tarafından özetlenir.

Panel, bir başkan ve birkaç uzmandan oluşan küçük bir grubun bir masa etrafında oturarak dinleyiciler (öğrenciler) karşısında belli bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla yaptıkları konuşma tekniğidir. Konuşma bittikten sonra dinleyiciler, o konuda uzmanlara sorular yöneltip görüşlerini alabilirler.

Doğru mu, yanlış mı tekniğinde ise işlenmiş olan konu ile ilgili doğru ve yanlış ifadelerinin yer aldığı kartlar hazırlanarak sınıfa dağıtılır. Kartı alan öğrenci karttaki ifadenin doğru olup olmadığını sebepleriyle açıklamaya çalışır. Bu açıklamadan sonra soru sınıftaki bütün öğrenciler tarafından tartışılır ve karara bağlanır.

2.4.2. Tartışma Yöntemi

Tartışma, birçok kişinin belli bir konuyu bir amaç doğrultusunda karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek, eleştirerek, gerektiğinde sorular sorarak incelediği bir yöntemdir (Erciyes, 2007:186; Sönmez, 2007b:225; Tok, 2008:166). Bu yöntemle öğrencilerin eleştirici düşünmeyi ve bir şeyi körü körüne değil her yönüyle incelemeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir. İnsanların olaylara bakış açısını değiştirdiği için aynı zamanda onların sosyal hayatını da geliştirir. Bu yöntem öğrencilerin demokratik bir vatandaş olabilmelerine yardımcı bir unsurdur. Onların zıt düşüncelere karşı hoşgörü geliştirmelerini ve kendi haklarını nazik bir şekilde savunmayı öğretir. Dil gelişimlerine yardımcı bir yöntemdir. Derse bir canlılık getirir, ayrıca bir öğretmenin öğrencilerini tanımasının en doğru ve etkili yollarından biridir.

Tartışma metodunda oturma düzeni önemlidir. Öğrencilerin ard arda sıralandığı klasik oturma düzeni etkili bir tartışma yapabilmesi için uygun değildir. Bu metotla ders işlemek için herkesin birbirinin yüzünü görmesi gerekmektedir. Her sınıfta, her derste veya her konuda uygulanamaz. Kalabalık sınıflarda veya küçük yaş gruplarından oluşan sınıflarda bu yöntemin kullanılması etkili olmayacaktır. Aynı şekilde matematik ve fizik gibi konuları bilimsel olarak kesin geçerli olan derslerde tartışma yöntemini kullanmak yerinde olmayacaktır.

Tartışmada tartışan bireylerin yanında bir de yönetici bulunur. Bu yönetici, öğretmen olabileceği gibi kimi zaman öğrencilerden de oluşabilmektedir. Yönetici zaman ayarlamasını yapar, konunun dağılmasını önleyici tedbirler alır, gerektiğinde konuyu toparlar ve tartışma sonunda ulaşılan sonuçları özetler ve rapor haline getirir (Sönmez, 2007b:227). Tartışma metodunun etkili olarak kullanılabilmesi için tartışmanın eşit düzeyde kişiler arasında yaptırılması da önem arz etmektedir. Tartışma metodu uygulamasında dikkat edilecek hususlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Tok, 2008:167):

- a) Tartışma başlamadan önce yönetici uyulması gereken kuralları ve konuyu açıklamalıdır.
- b) Tartışılacak konu kapsamlı ise, tartışma başlamadan önce küçük gruplar oluşturarak prova niteliğinde bir tartışma yaptırmalıdır.
- c) Tartışmanın öğretmen merkezli mi, yoksa öğrenci merkezli mi olacağı önceden belirlenmelidir.

- d) Bütün öğrencilerin tartışmaya katılmaları sağlanmalıdır.
- e) Öğretmen gereken durumlarda (konu dağıldığında, kuralların dışına çıkıldığında) kontrolü tekrar eline almalıdır.
- f) Öğrencilerin hazırlanmaları için tartışma konuları önceden verilmelidir.
- g) Tartışma belli bir plan dahilinde gerçekleşmelidir.
- h) Tartışmadan çıkarılabilecek sonuçlar, öğretmen tarafından önceden belirlenmelidir.

Tartışma metodunda kullanılabilecek teknikler; münazara, kollekyum (zıt panel), vızıltı grupları (kısa süreli tartışma grupları), açık oturum, büyük grup tartışması, kartopu ve çember tekniği olarak sıralanabilmektedir. Bu tekniklerin kullanım sıklığı katılımcıların sayısına, konunun türüne ve ortamın büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

Münazara, iki grubun bir konuyla ilgili iki zıt görüşü jüri önünde savunmalarıdır. Sınıf ortamında çoğu ders ve konuda yararlanılabilecek bu teknikte yanlış olan görüş de kazanabilir. Önemli olan bir görüşü iyi savunabilmektir. Ancak bu durum öğrencileri istenmedik davranışlara götürmek gibi bazı olumsuz durumlara yol açabilir. Bu nedenle münazara için seçilecek konular dikkatli seçilmelidir ve her münazaranın sonunda jüri başkanı ya da yetkili öğretmen bir açıklama yapmalıdır (Sönmez, 2007b:228).

Kollekyum, bir liderin yönettiği soru ve yanıt gruplarından oluşan sınıftaki her öğrencinin aktif olarak katıldığı bir tartışma tekniğidir (Erciyes, 2007:187). Öncelikle sınıf soru ve yanıt grupları olmak üzere iki gruba ayrılır. Uygulamaya öncelikle tüm öğrencilere belli bir soru yöneltilerek başlanır. Ardından soru grubunun soruları, yanıt grubunun ise yanıtları hazırlamaları için 10-15 dakikalık bir süre verilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 87). Bu sürenin sonunda soru grubu sorularını yöneltilir. Yanıt grubu da soruları yanıtlamaya çalışır. Eğer yanıt gelmiyorsa, soru grubu soruyu yanıtlayabilir. Gerektiğinde soru grubu yanıtlayan, yanıt grubu ise soran grup konumuna getirilebilir. Öğretmen, soruların yanıltıcı veya konu dışı olduğu durumlarda ve hep aynı öğrencinin soru sorduğu ya da yanıtladığı durumlarda müdahale edebilir. Anlatım yöntemine ait panel tekniği, bir tartışma tekniği olan zıt panelden farklıdır. Panel tekniğinde sınıf ikiye bölünmez, en az beş kişilik bir grup ve başkan seçilir. Başkan yönetimindeki bu grup belli bir konu

üzerinde düşüncelerini sunar. Konuşma bittikten sonra bu gruba diğer öğrenciler tarafından sorular yöneltilebilir.

Vızıltı grupları tekniğinin uygulanması için dört koşul ileri sürülmektedir (Sönmez, 2007b:226). Bu teknikte ilk koşul; öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilişsel düzey hangisiyse ondan bir önceki düzeye öğrencilerin sahip olması gerektiğidir. Örnek vermek gerekirse; kavrama düzeyindeki hedefin kazandırılacağı konunun tartışılması için, öğrencilerin öncelikle bilgi düzeyindeki ilgili hedefi kazanmış olması şart görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere ikinci koşul, bu teknikte kazandırılması hedeflenen düzey en az kavrama düzeyi olacaktır. Üçüncü koşul, sınıf mevcudunun 12’ den fazla olmamasıdır. Dördüncü koşul ise tartışma başlamadan önce öğrencilere konuyla ilgili bir konferans, panel, skeç ya da film sunulmasıdır. Vızıltı grupları tekniğinde, sınıf önce 22, 44, 66 gibi grup isimlerinden birine karar verir ve bu gruplara farklı sayılarca bölünür. Bu bölünme durumu belli bir kural izlemektedir. Şayet sınıf “22” grubuna bölünecekse her grupta 2’şer kişi olur ve grup konuyu ikişer dakika fısıltı halinde tartışır; şayet sınıf “66” grubuna bölünecekse her grupta 6’şar kişi olur ve grup konuyu altışar dakika tartışır. Öğrenciler belirlenen sürede konu hakkındaki düşüncelerini ve çözümlerini sunarlar. Öğretmen ya da seçilen bir kişi tarafından grupların düşünceleri, çözümler, buluşları bir araya getirilip, sınıfa anlatılır. Sınıf bu görüş hakkında tartışır ve bir karara varır. Karar öğretmen tarafından sınıfa sunulur. Şayet görüş doğru değilse öğretmen doğru çözümü vermez, ancak ipucu verebilir.

Açık oturum tekniğinde, farklı görüşlere sahip küçük bir öğrenci grubu tartışmacı grup olarak seçilir. Grup, bir başkan (öğretmen) yönetiminde toplumsal ya da düşünsel vb. içerikli bir konuyu sınıftaki diğer öğrenci kitleler karşısında tartışır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:88).

Büyük grup tartışması tekniğinde öğrenciler küçük gruplara bölünmez, sınıftaki tüm öğrencilerin tartışmaya katılması hedeflenir. Bunun için ideal olan sınıf mevcudunun 7-9 kişiden oluşmasıdır. Tartışmayı yönetecek kişinin de öğrenci olması gerekir. Ancak öğrencinin konuyu iyi bilmesi gerekir (Sönmez, 2007b:227). Bu sebeple öğrencilerin konuya hakim olmadığı durumlarda yönetim işini öğretmen yürütebilir. Bu tekniğin uygulanışı vızıltı grupları tekniğinin uygulanmasıyla benzer özellikler taşır. Başlangıçta yönetici tarafından sınıfa bir problem sunulur. Bu problemle ilgili soru sınıfa yöneltilir ve istekli öğrencilerin tartışmayı başlatması

istenir. Öğrenciler görüşlerini gerekçeleriyle belirtir. Yönetici herhangi bir görüş belirtmez, gerektiğinde açık uçlu sorularla tartışmaya açıklık getirir. Konu dağıldığında toparlayıcı bir takım ifadeler kullanır. Doğru görüşler olmadığı durumlarda, öğrencilere doğru cevapla ilgili ipucu verir. Tartışmanın sonunda özet yapar ve ulaşılan doğru görüş ve çözümleri vurgular.

Kartopu tekniğinde sınıfa öğretmen tarafından bir problem sunulur. Önce problemi bir öğrenci tek başına düşünür, sonra iki öğrenci bir araya gelerek problemi tartışır, daha sonra dörtlü, sekizli gruplarda da problem tartışılır ve bir karara varılır. Son aşamada gruplar görüşlerini sınıfa sunar ve süreç tamamlanır (Sönmez, 2007b:229; Kartopu tekniği, 2008).

Çember tekniği genellikle 10-15 öğrencinin çember şeklinde oturarak bir yönetici (öğretmen) ve görüşleri not eden yazıcı (öğrenci) eşliğinde tartıştığı bir tekniktir. Önceden hazırlanan sorular öğrencilere sunulur. Yanıtlar sekreter tarafından not edilir. Doğru yanıtlar alınmıyorsa, yönetici tarafından ipucu verilir. Her öğrencinin soruyu yanıtlaması için 1-2 dakika kadar süre verilir. Tartışmanın sonunda ulaşılan konuyla ilgili ana noktalar vurgulanır (Sönmez, 2007b:227).

2.4.3. Örnek Olay Yöntemi

Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları olumsuz bir olayı sınıf ortamında çözmeleri şeklinde gerçekleşen yöntem, örnek olay yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:98). Örnek olarak incelenecek olan olay, gerçek ya da hayal ürünü olabilir, genellikle öğrencilere yazılı olarak sunulur. Öğrenciler örnek olaya ait rapor üzerinde çalışırken ilk önce olayın içeriğini öğrenirler, ardından olaya çözüm getirmeye çalışırlar. Bu yöntemle öğrencilerin derse aktif olarak katılımları sağlanır. Yöntem uygulanırken (Savoie ve Hughes, 1994);

Derse bir örnek olay ile başlanır ve dersin konusu seçilen örnek olay etrafında organize edilir.

1. Seçilen örnek olay ile öğrencilerin dünyası arasında ilişki kurulmaya çalışılır.
2. Öğrencilere kendi öğrenmelerinin yönlendirmeleri için sorumluluk verilir.

3. Öğrenme zamanının çoğu için sınıfta öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri küçük gruplar oluşturulur.
4. Öğrencilerin öğrendikleri şeyleri bir ürün ya da performans şeklinde sınıfta sunmaları istenir.

Örnek olay inceleme yönteminin faydalarından birisi bu yöntemin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini, düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır (Tok, 2008:170). İkinci önemli faydası öğrencilerin sosyalleşmesi sağlamasıdır. Yöntem aynı zamanda öğrenci merkezli olması açısından etkili öğretimde yararlanılabilecek bir yöntemdir. Kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğu, çözüm için uzun zaman gerektirmesi ve bazen örnek olayı yazmanın veya bulmanın zorluğu ise bu yöntemin sınırlılıkları arasında yer alabilmektedir (Erciyes, 2007:190; Sönmez, 2007b:237; Tok, 2008:170).

Örnek olay yöntemi uygulanırken öğrencilerin olgunluk düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yöntemin başarılı ve etkili bir şekilde uygulanması için tartışmaları yönlendirecek iyi bir yöneticiye ihtiyaç vardır. Örnek olay yönteminde kullanılabilecek teknikler; beyin fırtınası, konuşma halkası, altı şapka düşünme tekniği vs.) olarak sıralanabilmektedir.

Beyin fırtınası tekniğinde sorulan sorunun birden fazla çözümü olmalıdır. Uygulama esnasında çözüm önerilerini not edecek bir ya da iki öğrenci ile tartışmayı yönetecek bir başkan bulunmalıdır. Her öğrenciden sorunun çözümüne yönelik öneriler getirmesi istenir (Tok, 2008:186). Sekreter önerileri üzerinde tartışma yapılmadan önce not eder. Bu teknikte öğrencilerden olabildiğince çok öneri almak amaçlanır. Öneriler bitince her öneri üzerinde sınıfça tartışılır. Gerektiğinde benzer nitelikteki çözüm önerileri gruplara ayrılabilir. Öğretmenin görevlerinden biri çözüm önerisi üretmede öğrencileri cesaretlendirmektir. Bunu yaparken kendisi hiçbir görüş bildirmemelidir. Bu tekniğin sonunda ortak bir görüşe varılabilir. Ancak tekrar etmek gerekirse bu tekniğin asıl amacı; tüm öğrencileri aktif olarak derse katmak ve olabildiğince çok sayıda çözüm önerisi getirmelerini sağlamak, böylece düşünsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktır (Sönmez, 2007b:237).

Konuşma halkası, öğrencilerde empatik becerileri ve farklı görüşlere saygı duymayı geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Öğrencilerin çember şeklinde oturmaları sağlanır. Öğrencilere gerçek bir yaşam öyküsü, film, drama, masal vs. sunulur ve

onlardan sırayla buradaki kişilerin yerine kendilerini koyarak düşünmeleri istenir. “Siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız, ne düşünürdünüz” gibi sorular yöneltilir. Her bir soru, her öğrenci tarafından cevaplanmadan sonraki soruya geçilmez. Konuşmak istemeyen öğrenci geçilir, ancak sonra tekrar fikri alınmak üzere bu öğrenciye yönelinir. Tüm sorular bittikten sonra öğretmen görüşlerini bildirir. Tüm soruların özet niteliğinde değerlendirmesi yapılır ve süreç sonlanır (Atmaca, 2004; Sönmez, 2007b:240).

Altı şapkalı düşünme tekniği, duyguların düşünme ve karar verme sürecine etki ettiği gerçeğinden hareketle geliştirilen ve katılımcıların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler konu hakkındaki duygularını yansıtmak amacıyla beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi olmak üzere altı farklı renkten oluşan şapkaları kullanırlar (Erciyes, 2007:213, Tok, 2008:188). Öğrenciler açıkça duygularını ifade ettiklerinde eleştirilebileceklerini düşünerek rahat hareket edemezler. Bu nedenle bu teknikte öğrencilerin duygularını ortaya koymak için öncelikle ilgili şapkayı takmaları ve düşüncelerini ifade etmeleri ön görülür. Şapkaların anlamları ise aşağıdaki gibidir;

Beyaz şapka, bilgilerin tarafsız şekilde ortaya konduğu şapkadır. Kırmızı şapka, sevgi, sevgi, korku, nefret vb. duyguların yansıtıldığı şapkadır. Siyah şapka, eleştiri şapkası olarak da ifade edilebilir, konuyla ilgili olası risk ve tehlikelerin vurgulandığı şapkadır. Sarı şapka, olumlu ve yapıcı eleştirilerin yansıtıldığı şapkadır. Yeşil şapka, yaratıcı düşüncelerin üretildiği şapkadır. Mavi şapka ise, bu tekniğin uygulama sürecini kontrol etme görevini üstlenen ve süreç sonunda elde edilen verilerin birleştirilerek çözüme ulaştırılmasını sağlayan şapkadır (Erciyes, 2007:214).

2.4.4. Problem Çözme Yöntemi

Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumlarında bireylerin “okuma, yazma, konuşma ve hesap yama” olarak adlandırılan temel becerilerin ötesinde, “yeni yeterlilikleri” kazanmalarına gereksinim duyulduğunu ileri süren Saban (2005a:207), bu yeterliliklerin en önemlisinin problem çözme becerisi olduğunu ifade etmektedir. Ergün (t.y.) ise bu konuda “.....Her yaşın, cinsin, mesleğin v.s. ayrı problemleri olur. Problemler maddî olur, manevî olur; sosyal olur, psikolojik ve bireysel olur. Bu nedenle hemen her derste öğrencilere problem çözme metot ve teknikleri öğretilmelidir.....” demektedir. Buradan anlaşılabacağı üzere bu yöntemin Türk dili ve

edebiyatı dersinde de kullanılmasında fayda görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı dersinde bu yöntem, anlatım ya da edebiyat bölümlerinde belli bir sorunun veya var olan bir olay ya da konunun eksikliğinde neler olabileceği sorusuna cevap aramak niteliğinde gerçekleştirilebilir.

Problem çözme metodu ile öğretim yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemlerini gerektirmektedir. Torp ve Sage (1998), problem çözmeye dayalı öğrenmeyi, karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayanan bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Öğrencinin çevresinde olup biten problemlerin farkına varma, problemi tanımlama ve problemlere etkili çözümler bulmada yeterlilik kazanması onun hayata bakış açısını değiştirebileceği gibi, karşılaşacağı problemleri birer yük olarak algılamasına da engel olabilecektir. Yöntem için kullanılabilecek teknikler deneme-yanılma, tümevarım ve tüm dengelim teknikleridir. Bu yöntemin sakıncaları ve faydaları ise şu şekildedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:77)

Problem çözme yönteminin sakınca ve sınırlılıkları

- a) Öğrenciler, bazı problemleri algılayacak olgunluğa ulaşmamış veya o tür problemlere uzak olabilirler.
- b) Problemin çözümü için gerekli araç-gereç ya da kaynaklara ulaşamayabilir.
- c) Çevre ve fen bilgisi derslerinde kolay uygulanmasına rağmen, bazı derslerde uygulanması mümkün olmayabilir. Doğru uygulanması da çok önemlidir, aksi halde çok ters sonuçlar verebilir.
- d) Problemin çözümü için çok zaman ve çaba gerekebilir ve elde edilen sonuç bunlara değmeyebilir. Bu açıdan problemin faydalı ve çözülebilir olmasına dikkat etmek gerekir.
- e) Bu yöntemde, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek zordur.

Bu yöntemin uygulanması esnasında yukarıda da belirtildiği gibi yöntemin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğu, gerekli materyallere ulaşılabilmesi, uygun ders ve konularla doğru bir şekilde uygulanması, problemlerin faydalı ve çözülebilir olması ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin dikkate

alınması yöntemin etkililiği açısından önem arz eder. Yöntemin tercih edilme sebebi olan faydaları ise aşağıda sıralanmaktadır.

Problem çözme yönteminin faydaları

- a) Öğrenciler, hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri, bilimsel yöntemle nasıl çözebileceklerini öğrenirler.
- b) Öğrencilerin sadece ders kitaplarından değil, diğer yazılı kaynaklardan ve kaynak kişilerden de yararlanmalarını sağlar.
- c) Öğrencilerin özgüven ve sorumluluk kazanmalarına yardımcı olur.
- d) Öğrencileri öğrenme konusunda harekete geçirir. Öğrenmeye karşı ilgi uyandırır.
- e) Öğrencilere bireysel ya da grup halinde çalışma imkanı tanır.
- f) Öğrencinin derse aktif katılımını sağlar. Bu yöntemle öğrenciler hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenirler.

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda yöntemin faydaları; öğrencilerin karşılaştıkları problemleri bilimsel yöntemle çözebilmelerine, öğrenme sürecinde farklı kaynaklardan yararlanabilmelerine, öğrenmeye motive olmalarına, bireysel olarak ya da grupla/arkadaşlarıyla işbirliği halinde çalışmalarına, derse aktif katılımın sağlanmasına ve öğrencilerde özgüven ve sorumluluk bilincinin gelişmesine yardımcı olmak şeklinde özetlenebilir.

2.4.5. Bireysel Çalışma Yöntemi

Bireysel çalışma, konuyu kendi başına, yaparak-yaşayarak öğrenmek istediği zaman kullandığı öğrenme yoludur. Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını sağlayarak öğrenmelerini kolaylaştıran bir yöntemdir. Bu yöntemin öğretim sürecinde, öğretmen tarafından öğrencilere uygulanması ise çeşitli ödevler, görevler, projeler verilerek gerçekleşebilmektedir. Yönteme daha çok bireysel farklılıkların önem kazandığı öğretim ortamlarında yer verilmektedir (Erciyes, 207:215). Yani bu yöntem ancak bireysel farklılıkların farkına varıldığında kullanılabilir. Birebir öğretim, programlı öğretim, uzaktan öğretim ve proje hazırlama gibi teknikleri mevcuttur (Savaş, 2007b:167; Tok, 2008:182). Türk dili ve edebiyatı dersinde daha çok proje hazırlama tekniğinden yararlanılabilmektedir. Öğrencileri araştırma yoluyla

öğrenmeye sevk eder. Uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkilidir.

Bireysel çalışma yönteminin faydaları

1. Bu yöntem öğrencileri araştırmaya yöneltmektedir.
2. Bu yöntemle öğrencilerin derste aktif olmaları sağlanır.
3. Yöntem, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarına yardımcı olur.

Bireysel çalışma yönteminde göz önünde bulundurulacak hususlar

1. Öğrencilerin kendi kendine çalışabilme alışkanlıkları kazanmaları öğrenciler için önemli ve okul çalışmalarının da bölünmez bir parçasıdır. Bu alışkanlıklar; kitaplarda ve çevrede bilginin yerini tespit etmek, bulunan bilgileri yazmak, sanat ve iş araçlarının kullanılmasını öğrenmek, ilgi kümelerinin, seviye gruplarının ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmensiz geçen saatlerde öğrencilerin çalışma şekilleri gibi kendi kendine çalışma etkinlikleriyle kazandırılabilir.
2. Kendi kendine çalışma etkinliklerinin eğitim amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olması, öğrenciler tarafından benimsenmiş olması ve planlanması sürecinde öğrencilerle birlikte karar verilmesi önemli görülmektedir.
3. Alıştırma kitapları ve diğer basılı kaynakların öğrencileri kendi kendine çalışmaya yöneltmede yararlı olabilmektedir. Öğrencilerin seviyelerine uygun bu kitapların sınıfın kitaplığında bulundurulması önemlidir.
4. Etkili bir öğrenme için, kendi kendine çalışma saatlerinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve ele alınan üniteye göre ayarlanması gerekmektedir (Levent, 2008).

Bireysel öğretim yönteminde kullanılabilecek teknikler birebir öğretim, uzaktan/açık öğretim, proje hazırlama olarak sıralanabilmektedir. Bu teknikler şu şekildedir (Savaş, 2007b:167);

Birebir öğretim tekniği bir öğrencinin öğretmenle birlikte öğretimi gerçekleştirmesidir. Öğretim planlanmadan önce öğretime yardımcı olacak öğrenci ile sınıftaki diğer öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi belirlenir ve öğrenme

hedeflerine karar verilir. Öğretim süreci öğretime yardımcı olan öğrencinin sunumuyla sonlanır.

Uzaktan /açık öğretim, öğrencilerin öğretmenle yüz yüze gelmeden belirli bir mekanda ve sürede bulunma zorunluluklarının ortadan kalktığı öğrenme tekniğidir. Tasarımı ve uygulanması pahalıdır. Öğretmen olmadığından, öğrencilere dönüt verilmez. Bu teknikte öğrencilerin dışsal (öğretmen tarafından) değil, içsel güdülenmesi söz konusudur. Aynı sürede çok sayıda öğrenciye ulaşabilir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.

Programlı öğretimde, bilgi belli bir program dahilinde belirli birimlere ayrılır ve belirli sıraya göre düzenlenir. Öğrenciler kendi hızında öğrenir ve öğrenci performansları yine program tarafından değerlendirilir. Doğru yanıtlar ödüllendirilir bir sonraki aşamaya geçilir, yanlış yanıtlar karşısında ise gereken düzeltme yapılır. Bu teknik, dikkatin ve güdülenmenin sürekli olmasını sağlar. Okul içi ve okul dışı ortamlarda uygulanabilir. Öğrencilere istedikleri kadar tekrar yapabilme imkanı sunar. Bu tekniğin dayandığı temel ilkeler aşağıdaki gibidir:

- a. Küçük adımlar ilkesi, konuların aşama halinde ve kolay anlaşılabilir olacak tarzda birimlere ayrılarak programın bu şekilde ilerlemesini ön görür.
- b. Öğrenmeye etkin katılım ilkesi, öğrencinin materyali bizzat okuması, dinlemesi, izlemesini vurgular.
- c. Anında dönüt ilkesi, verilen yanıtın doğruluğunun ya da yanlışlığının anında karşılık bulmasıdır.
- d. Doğru yanıt ilkesi, soruların öğrencilerde ilgi ve sürekliliği sağlayacak şekilde düzenlenmesi esasına dayanır.
- e. Bireysel hız ilkesi, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilmesini belirtir.

Proje hazırlama, öğrencilerin araştırma, yaratıcılık ve sunu becerilerinin gelişmesine yardımcı olan, hem bireysel hem de grupça çalışılabilen bir tekniktir. Teknik uygulanmadan önce proje konuları öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenir. Proje hazırlama ve sunma şekli de aynı şekilde belirlendikten sonra, projenin değerlendirilmesi için öğrencilerle birlikte bir değerlendirme formu hazırlanır. Bu şekilde öğrencilerden birer proje hazırlamaları istenir ve projeler öğretmen tarafından değerlendirme formu ile değerlendirilir (Savaş, 2007b:214).

2.4.6. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Bu yöntem bir öğretmenin öğrencilerin gözü önünde bir hareketin, oyunun, deneyin ya da materyalin nasıl yapılacağını açıklaması ve uygulamalı olarak göstermesi şeklinde gerçekleşmektedir. Öğrencilere bir şeyin uygun bir şekilde ve ustaca nasıl yapılacağını öğretmek yöntemin en temel amacıdır. Bu yöntemden yararlanılırken öncelikle yapılması gereken öğrencilere gösterip yaptırma yönteminin amacının açıklanmasıdır. Yöntemin uygulama aşamasında ise görsel ve sözel iletişimin birlikte kullanılması ve tüm öğrencilerin sürece dahil edilmesi gerekmektedir (Erciyes, 2007:198). Türk dili ve edebiyatı dersinde bu yöntemin dramatizasyon tekniğinden yararlanılabilmektedir.

Gösterip Yaptırma yönteminin faydaları

1. Gösterip yaptırma yöntemi öğrencilere hem görsel hem de işitsel öğrenme imkanı tanır.
2. Gösteriler öğrencilerin ilgisini çeker ve öğrencileri öğrenmeye karşı güdüler.
3. Gösterip yaptırma yöntemi teorik bilgilerin uygulanmasını sağlar.
4. Gösterip yaptırma fikir, prensip veya olguların açıklanmasında etkili bir yoldur.

Gösterip Yaptırma yönteminin sınırlılıkları

1. Gösterip yaptırma yönteminin çok kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
2. Gösterip yaptırma yönteminin kullanılması öğretmenin çok zamanını alabilir.
3. Gösterip yaptırma yöntemi, öğretmenin gösteri yapacağı durum üzerinde hazırlık ve prova yapmasını gerektirir.

Gösterip Yaptırma Yönteminde Uyulması Gereken İlkeler

1. Kazandırılacak davranışlar; önce öğretmen, usta uzman vb. tarafından en olgun şekliyle öğrenciye gösterilmeli; gerekli açıklama ve tekrarlamalar yapılmalıdır, zira öğrenci görmediği beceriyi yapamaz.

2. Her öğrenci gösterilen davranışı gerçek bir durumda ya da gerçeğe yakın bir düzende yapmalıdır; yanlışlar anında öğretmen tarafından düzeltilmelidir, aksi halde yanlış kazanılmış becerinin sonradan düzeltilmesi çok zor ve zaman alıcıdır.
3. Öğrenmede kalıcılığın sağlanması için uygulamalarda her bir öğrencinin beceriyi yapıp yeterli sayıda tekrarlamasına imkan verilmelidir.
4. Yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kazandırılacak beceriler öğrencilerin fiziksel ve zihinsel hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
5. Öğrencilerin yaşamda kullanabileceği becerilere öncelik verilmelidir. Beceri aşamalı olarak öğretilmeli ve bir alt beceri öğrenilmeden öteki alt becerilere geçilmemelidir.
6. Derslik kurallara uygun olarak düzenlenmeli ve gerekli araç-gereçler hazır bulunmalıdır.
7. Öğrencilere basit ve üstesinden gelebilecekleri işler yaptırılmalıdır. İşe basit ve önkoşul olan davranışlardan başlanmalıdır (Sönmez, 2007a:319).

Gösterip yaptırma yönteminde kullanılabilecek teknikler dramatizasyon, deney, gözlem ve gezi olarak sıralanabilmektedir. Bu teknikler aşağıda özetlenmiştir (Erciyes, 2007:204, Sönmez, 2007b:246, Tok, 2008:172);

Dramatizasyon, belirli bir konuya ait kazandırılması planlanan hedef davranışın öğrenciler tarafından taklit yoluyla, jest ve mimik, el, kol ve vücut hareketlerini yaparak sunulmasıdır. Öncelikle yapılması gerekenler öğretmen tarafından açıkça anlatılır. Bu teknikte öğrenciler öğrenirken eğlenir. Ancak öğrencilerin sunacakları konuyu kavraması ve plan yapması gerekir. Sunuma hazırlanmaları için öğrencilere gereken süre verilir. Öğrenciler grupça veya bireysel olarak hazırladıkları konuyu sınıfa sunarlar. Gösterinin değerlendirilmesi sınıfça yapılır.

Deney, var olan bilimsel bir olgunun sınıfta belirli yöntem ve ilkelere göre tekrar edilip denenmesi tekniğidir. Deney yapmak için öğrencilerin kavram, yöntem, ilke ve araç-gereç bilgisine sahip olması gerekir. Öğrenciler konuyla ilgili kavrama düzeyindeki davranışları kazanmış olmalıdır ki, bir üst düzey olan uygulama

düzeyindeki deney tekniğini gerçekleştirebilsin. Tekniğin uygulanması aşamasında, gerekli araç-gereçler ve deney düzeneği kurulur. Güvenlik önlemleri alınarak düzeneğe çalıştırılır. Öğrenci aynı zamanda yaptığı deneyi gözler, sonucu kontrol eder, rapor halinde yazar ve sınıfa sunar. Sınıf mevcuduna göre deney, gruplar halinde ya da bireysel olarak gerçekleştirilebilir.

Gözlem, doğal ya da toplumsal olguları sistemli bir şekilde inceleme tekniğidir. Bu tekniğin uygulanabilmesi için, öğrencinin hem gözlem yapma becerisine hem de gözlem yapacağı olgunun bilgisine sahip olması gerekir. Uygulamaya başlamadan önce gözlem yapılacak olgu ve zaman ile gözlemde kullanılacak ölçme aracı belirlenir. Gözlem esnasında veriler kurallara uygun bir şekilde kaydedilir ve gözlem sonunda olguyla ilgili bir yargıya varılır. Gözlem baştan sona rapor edilip sınıfa sunulur. Bu teknik, gruplar halinde ya da bireysel olarak gerçekleştirilebilir.

Gezi, bir plan dahilinde yapılan ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanla ilgili hedef davranışları kazanmasında etkili olan bir tekniktir. Bu teknikte öncelikle gezi yapılacak kurum belirlenir ve kurumdan gezi için izin alınır. Gezi planı öğrencilerle birlikte belirlenir. Bu planda gezinin hangi vasıtayla yapılacağı, hangi soruların sorulacağı, kimlerle görüşüleceği ve gezide uyulması gereken kurallar vs. yer alır. Gezinin amacı ve yapılacağı zaman ise kurum yetkilileri, öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte belirlenir. Gezi sonunda, yapılan etkinlikler sınıfta tartışılır, sonuçlar rapor haline getirilip müdür ve kurum yetkililerine sunulur.

2.4.7. Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi, dersi baştan sona soru-cevap tarzında işlenmesidir. Bu anlamda soru-cevap yöntemi, başka yöntemlerin içinde ara sıra kullanılan soru-cevap tekniğinden farklıdır. Soru soran öğrenci, bilgiyi elde etmek üzere ruhen ve zihin olarak çevreye duyarlı bir halde olur. Bu süreç öğretmen tarafından etkili kullanılmalıdır. Çünkü öğrenci öğrenmeye bu kadar açık ve hevesli iken dersin verimli geçmesi sağlanabilir. Bilginin öğrenciye ulaşması diğer zamanlardan daha kolay gerçekleşir (Erciyes, 2007:199).

Soru-cevap yönteminin faydaları:

Öğrencinin başkalarını dinlemesine, soruyla ilgili kendi fikirlerini üretmesine ve fikirlerini etkili bir tarzda söylemesine yardımcı olur (Güneş, 2007:288). Bu şekilde birey, kendini ifade etme gücünü geliştirir; düşüncelerini belli bir düzene göre özgür bir şekilde ifade etmeyi öğrenir. Öğrenciyi güdüler, derse aktif olarak katılmasını ve öğrendiklerini uygulama ve yorumlamasını sağlar.

Soru-cevap yöntemiyle sağlıklı bir iletişim imkanı elde eden öğrenci aynı zamanda sosyalleşir. Yöntem demokratik bir ortam yaratır, öğrencilerin birbirlerinin fikrine tahammül etmelerini, hoşgörülü olmalarını ve başkalarının mantığı ile de düşünmelerini sağlar. Öğrencinin yargılama, karar verme, hatırlama, değerlendirme ve yaratıcı düşünmesini sağlar. Öğrencinin derse ilgisini arttırır. Öğrenci, kendisine her an soru sorulabileceği düşüncesiyle dersi dikkatle izlemeye çalışır. Öğretmene, öğrencilerin bilgilerini, bir konuyu kavrama, analiz, sentez, değerlendirme ve uygulama becerilerini öğrenme imkânı verir (Özbay, 2006:137). Öğretmen, öğretilen konuların doğru anlaşılıp anlaşılmadığını veya ne kadar öğrenildiğini ancak soru-cevap yöntemi ile öğrenebilir, bu şekilde öğrenmelerini kolayca değerlendirebilir. Soru-cevap yöntemi, diğer öğretim yöntemlerinin de mükemmel bir tamamlayıcısı olabilmektedir.

Soru-cevap yönteminin sınırlılıkları:

Yöntem uygulanırken öğrencilerin rahat olması gerektiği vurgulanmadığı takdirde sorulara eksik ya da yanlış cevap veren öğrencinin kendine güveni azalır. Zamanla öğrenci konuları bilse dahi konuşmamaya başlar. Böylece derse aktif katılan öğrencilerin sayısı düşer. Bu durumda öğretmenin de kendine güveni azalır. Soruların anlaşılabilmesi için öğretmen tarafından iyi ifade edilmelidir. Bunun yanında sorular yönlendirici olursa öğrencinin özgürce düşünmesi engellenmiş olur (Özbay, 2006:138). Soru-cevap yönteminin çok fazla kullanılması, konunun dağıtılmasına, dersin "kaynatılması"na ve dolayısıyla programın yetiştirilememesine neden olabilir.

Soru-cevap yöntemini etkili kullanmak için:

Yöntemin etkili kullanımı için soruların soru cümlesi yapısına uygun bir şekilde yöneltilmesi gerekmektedir. Yani soruların "kim," "ne", "neden", "nasıl", "ne zaman" gibi soru ekleri ile başlaması veya soru ekleri ile bitmesi uygun olabilecektir.

Cevabı "evet-hayır" ile sınırlı, herhangi bir görüş bildirmeyen sorulardan kaçınılması önemlidir (Savaş, 2007b:162). Ayrıca soruların anlamlı ve “uyarıcı”, başka bir ifadeyle öğrencileri cevap vermeye teşvik edici şekilde hazırlanması dikkat edilmesi gereken bir başka husustur. Bu açıdan öğretmenin soru hazırlama ve soru sorma tekniklerini iyi bilmesi gerekmektedir (Tok, 2008:165).

Soruların birkaç konuyu kapsayan genel sorulardan oluşmamasına, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmasına ve en önemlisi dersin hedefleriyle tutarlı olması da yöntemin etkili kullanılmasında önemlidir. Sorular öğrencilere yöneltilirken öğrencileri rahatlatmak ve onların ilgisini konuya çekmeyi sağlamak gerekmektedir. Cevaplama esnasında öğrencileri dinlemek ve onları cevapları hakkında yargılamamak önemlidir. Soruların mantığa, gerçeğe ve bilimsel esaslara uygun olması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:73).

Sorular bir kısım öğrenciye değil, bütün öğrencilere yönelik olmalıdır. Her öğrencinin bu etkinliğe katılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin soruları cevaplayabilmeleri için yeterli süre verilmeli bu konuda aceleci olunmamalıdır. Öğrencileri soru sormaya teşvik etmek önemlidir. Bu şekilde onların hem soru sorma tekniğini öğrenmeleri hem de konuya ilgilerinin artması sağlanacaktır (Savaş, 2007b:162).

Cevabın tek öğrenci tarafından verilmesi sağlanmalıdır. Her öğrencinin aynı anda soruyu cevaplandırmalarına imkân verilmelidir. Bu yöntem kullanılırken öğrencileri arkadaşlarının yanında utandırıcı, onur kırıcı durumlara düşürmekten kaçınmak gerekir. Aksine öğrencilerin "aferin", "güzel" gibi pekiştirici sözler veya notlarla ödüllendirilmesi ve bu şekilde daha sonraki soru veya cevaplara katılmaya teşvik edilmeleri sağlanmalıdır.

Soru-cevap yönteminde kullanılabilecek teknikler açık/kapalı uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma, kavram kartları tekniği olarak sıralanabilmektedir. Bu teknikler şu şekildedir (Ünal ve Köksal, 2007);

Açık/kapalı uçlu soru tekniğinde sorular ya yoruma açık ya da net bir yanıtı olan kapalı ifadelerden oluşur. Açık uçlu sorularda öğrencilerin kavrama, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin açığa çıkması hedeflenir. Kapalı uçlu sorularda ise öğrencilerden bu tür üst düzey beceriler beklenmez, soruların cevaplanmasında bilgi basamağındaki bilişsel düzey yeterli olur.

Doğru-yanlış soru tekniğinde öğrencilerin bilgi düzeyindeki bilişsel becerilere sahip olması yeterlidir. Öğrencilere sorular yöneltir ve onlardan sadece konu ile ilgili doğru ya da yanlış ifadelerini kullanmaları istenir.

Boşluk doldurma tekniğinde, öğrencilere konuyla ilgili cümleler verilir ve bu cümleler içinde sorulmak istenen ana kavram için boşluk bırakılır. Öğrencilerden bu boşlukları doldurmaları istenir.

Kavram kartları tekniği, ünite veya ders sonunda kavramların öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini anlamak amacıyla yapılan ve konuların tekrarına yardımcı olan bir tekniktir. Bazı kartlarda sadece kavram adı, bazılarında ise o kavramları açıklayan ifadeler yer alır. Hazırlanan kartlar öğrencilere dağıtılır. Bir öğrenci elindeki kartı okur ve karttaki kavram ya da ifadenin karşılığını söyler. Süreç her öğrencinin sırayla elindeki kartı yanıtlaması şeklinde devam eder. Böylece her öğrencinin derse aktif katılımı sağlanır. Bilgi düzeyindeki bilişsel becerilerin ölçülmesinde bu teknikten yararlanılır (Savaş, 2007b:216). Tekniğin hazırlanması oldukça kolay ve ekonomiktir.

2.4.8. Çözümleme Yöntemi

Çözümleme, “bir bütünü oluşturan parçaları bilimsel bir amaçla birbirinden ayırma işidir.” (Ocak, 2009). Başka bir ifadeyle herhangi bir konunun, bir nesnenin düşüncede veya gerçekte kurucu parçalarına ayrılmak yoluyla yapısının, işleyişinin ve gelişim yasalarının ortaya konmasıdır. Dilbilgisi bakımından, bir cümledeki kelimelerin hangi kelime türüne ait olduklarını ya da görev olarak özne, yüklem veya tümleçten hangisi olduklarını belirlemek için bu yönteme başvurulmaktadır. Bir öğretim yöntemi olarak çözümleme, bir bütünü meydana getiren parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir (Özbay, 2006:150).

Kavcar ve diğerleri (1998:17), çözümleme işleminde; üzerinde çalışılan bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunması, metnin ana düşüncesinin, ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncenin tespiti, metinde geçen eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklerin bulunması ve sözcükler üzerinde dil bilgisi çalışmalarının yapılması gibi etkinliklere yer verilebileceğini belirtmektedir.

Çözümleme yönteminin faydaları

1. Çözümleme yöntemi, öğrencileri inceleme ve araştırma yapmaya yöneltir.
2. Öğrencilerin, Türk dili ve edebiyatı dersinin yapı bakımından zenginliğinin ve öneminin farkına varmasına yardımcı olur.
3. Öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

Çözümleme yöntemini etkili kullanılabilmek için:

İncelenecek metin hakkında öğretmen tarafından ön bilgi verilmesi, metnin sınıfta okutulması ve bu okuma sırasında öğrencilerin anlayamadıkları kısımların öğretmen tarafından açıklanması önemlidir. Bu şekilde öğrenciler metin üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırabilecek ve etkili öğretimin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır. Ancak bu yöntem, kalabalık sınıflarda etkili bir şekilde kullanılabilmesi bakımından zaman gerektirmektedir (Karahan, 1993:74); Çözümleme yönteminde kullanılabilecek teknikler kelime tahlili, kafiye/redif tahlili, tür incelemesi olarak sıralanabilmektedir. Bu teknikler şu şekildedir.

Kelime tahlili, bir metinde yer alan kelimelerin tür, anlam veya cümledeki işlev bakımından incelenmesidir. Bilgi, kavrama ve analiz düzeyindeki bilişsel becerilerin ölçülmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan bir tekniktir.

Kafiye/redif tahlili, bir şiirdeki kafiye ya da redifin bulunup tür bakımından incelenmesidir. Öğrencilerde bilgi, kavrama, analiz ve uygulama düzeyindeki bilişsel becerilerin gelişmiş olmasını gerektirir.

2.4.9. Birleşim Yöntemi

Birleşim “türlü bulgu ve görüşlerin genel bir düşünceye varmak amacıyla, karşılaştırılıp değerlendirilmesinden sonra birleştirilmesi işlemidir (Ocak, 2009). Öğrencilerin çözümleme yoluyla kazandıkları bilgilerle, duygu ve düşüncelerini belli bir amaç doğrultusunda açıkça ifade edebilmeleri birleşim yöntemini işaret etmektedir. Özbay (2006) birleşimi birbiriyle münasebeti olan unsurların, parçaların, nesnelerin, görüşlerin ya da olayların bütüne ulaşmak için birleştirilmesi işlemi olarak tanımlamaktadır. Ona göre çözümleme ve birleşim yöntemleri birbirlerini tamamlayan iki yöntemdir. Birlikte kullanıldıkları zaman verimli sonuçlar alınabilmektedir. Yazar ayrıca, varlık ve olayların neden-sonuç ilişkisinin belirlenmesinde bu iki yöntemin birlikte kullanılmasının önemini belirtmektedir.

Çözümleme yönteminde bütün parçalara ayrılırken, birleşimde ise var olan parçalardan bütüne ulaşmaya çalışılır. Bu anlamda birleşim yöntemi çözümleme yönteminin tersi olarak düşünülebilir. Birleşim yöntemi için yapılabilecekler arasında kompozisyon yazma, metnin ana düşüncesini bulma ve hikaye hazırlama etkinliklerini sıralamak mümkündür.

Birleşim Yönteminin Faydaları

1. Öğrenciler birleşim yöntemiyle öğrenirken, konuyla ilgili kelimeler ve ifadeler arasında bağ kurmaya ve konuyu derinlemesine algılamaya çalışır.
2. Birleşim yöntemi öğrencilerin olaylara yönelik senteze ulaşmalarına yardımcı olur.
3. Öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

Birleşim Yöntemini etkili kullanmak için:

Seçilen metnin öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Birleşim yönteminin, anlatma, soru-cevap, gözlem, inceleme, örnek olay incelemesi, oyunlaştırma gibi yöntemlerle birlikte kullanılması bu yöntemlere eleştirel bir boyut katar (Aşlıoğlu, 1993). Birleşim yönteminde kullanılabilecek teknikler ana fikir bulma, kompozisyon yazma, hikaye hazırlama olarak sıralanabilmektedir. Bu teknikler belirli bir konu, olay ya da metin hakkında bir görüş ya da sahibi olunduktan sonra uygulanabilirler.

Ana fikir bulma tekniğinde önemli olan metinde anlatılmak istenen net bir düşünceye varmaktır. Metinlerde yazarlar okurlara mesaj vermeyi amaçlar. Yazar, kendinde oluşan duygu ve düşünceyi paylaşmak istediği zaman onu kendine has ifade biçimiyle ortaya koyar. Metinlerde okurlara iletilmek istenen bu temel duygu ve düşünceye “ana fikir” denir (Güneş, 2007:290).

Kompozisyon yazma tekniğinde ise öğrencinin bir konu hakkında bildiklerini belli bir kural ve düzen dahilinde yazması esastır. Hikaye yazma tekniğinde durum farklıdır. Bu teknik bir olayın çok fazla olay örgüsü ve karakter içermeyen kurgulanarak anlatılmasına dayanır.

2.4.10. İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim Yöntemi

Öğrencilerin bir görev doğrultusunda işbirliği halinde, küçük gruplar şeklinde çalıştıkları yöntemdir. İşbirlikçi öğrenme durumlarında, öğrenciler arasında olumlu bir bağ oluşur. Bu yöntemde öğrenciler hem bireysel hem de grup faydası için başarı kazanmayı hedeflerler. Öğretmen tüm öğrencilere çalışılacak konuyu verdiğinde, öğrenciler önce küçük gruplara ayrılır, daha sonra verilen ödevi eksiksizce anlayıp tamamlayana kadar hep birlikte çalışırlar (Saban, 2005a:186, Tok, 2008:178).

Öğretmenin görevleri arasında; öğretim amaçlarını belirlemek ve açıklamak, grup büyüklüğünü de dikkate alarak öğrencilere grup oluşturmada yardımcı olmak, oturma şeklinin düzenlenmesine yardımcı olmak, öğretim araç-gereçlerinin seçimine yardımcı olmak ve rollerin dağılımını sağlamak yer almaktadır. Bunun yanında öğretmen grup çalışmalarının etkili işlemesine yardımcı olur. Ayrıca öğretmen daha konuyu belirlerken öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine de karar verir. Bunun için değerlendirme kriterleri belirler. Yani değerlendirme türü bakımından, sürecin önceden belirlenmiş kriterlere dayalı olarak değerlendirildiği “mutlak değerlendirmeyi” esas alır. Yöntemin faydalarını aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:127):

1. Grup içindeki birliktelikten sinerji doğar, böylece öğrencilerin motivasyonu artar.
2. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlar.
3. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu, öğrencilerin hem zihin egzersizi yapmaları hem de çatışma yönetimi becerileri kazanması sağlanabilir.
4. Birbirlerine karşı pozitif düşünceler geliştirmelerini sağlar.
5. Öğrencilerin bir işe yaradıklarını düşünmelerini sağlar, böylece özgüvenlerinin artmasına neden olur.
6. Sosyal becerileri geliştirir, sınıftaki bireysel farklılıkların farkına varılmasını sağlar.
7. Öğrencilerin hem bireysel hem de grubun öğrenmelerinden sorumlu olduklarını bilerek sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olur.
8. Bu süreçte bilginin kaynağı olarak sadece “öğretmen” düşünülmez.

9. Öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini ve okula devam durumlarını artırır.

10. Bu öğretim yönteminin maliyeti düşüktür.

Bu yöntemin uygulanmasında öğretmen ya da öğrenciler tarafından olumsuzluk yaratabilecek durumlar olmadığından, yöntemin herhangi bir olumsuz yönünün olmayacağı düşünülebilir. İşbirlikçi (kubaşık) öğretim yönteminde kullanılabilecek teknikler öğrenci timleri, tartışma grubu, ayrılıp-birleşme ve takım-oyun-turnuva olarak sıralanabilmektedir. Bu teknikler şu şekildedir (Senemoğlu, 2005: 501);

Öğrenci timleri (Student Teams-Achievement Divisions) tekniği, Slavin tarafından geliştirilmiş olup altı aşamada uygulanır. Bu aşamalar şu şekildedir:

- Heterojen (Ayrışık) öğrenci gruplarının oluşturulması,
- Öğrenme ünitesinin gruba verilmesi,
- Hangi grup çalışmalarının yapılacağına belirlenmesi,
- Grup çalışmasından sonra her öğrenciye test verilmesi ve bireysel olarak cevaplamalarının istenmesi,
- Öğrencilerin aldıkları puana göre başarı sırasına dizilmesi ve
- Bireysel başarılar sonucunda grubun topladığı puana göre en başarılı gruba ödül verilmesi. Ayrıca grubu oluşturan öğrencilerin grubun toplam puanına yaptıkları katkıya göre ödüllendirilmeleri sağlanmalı, böylelikle öğrencilerin grup içi dinamiği yükselterek güdülenmeleri sağlanmış olacaktır.

Tartışma grubu tekniği (Discussion Group), Sharan ve Lazarowitz (1978) tarafından geliştirilmiş olup, altı aşamada uygulanmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Tartışma konusunun seçilmesi ve ilgili grupların oluşturulması,
- Öğrenme ünitesinin incelenmesi ve ne yapılacağına planlanması,
- Okul içi ve okul dışındaki kaynaklardan yararlanılması,
- Sunulacak grup raporunun hazırlanması,
- Grup raporunun sınıfa sunulması,
- Grup çalışmasının sınıf tartışmasına açılması ve değerlendirilmesi.

Ayrılıp-Birleşme Tekniği (Jigsaw), Aranson ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler diğer tekniklerde olduğu gibi heterojen gruplara ayrılır.

Öğrenilecek konular grup üyesi kadar küçük parçalara ayrılır. Her gruptan birer üyenin katılmasıyla bu parçalardan birini hazırlamak üzere yeni gruplar oluşturulur. Yeni oluşturulan gruplar konunun kendilerine verilen kısmı üzerinde çalışırlar. Sonra her üye kendi grubuna dönerek kazandıkları bilgi ve becerileri grup arkadaşlarına öğretirler. Grup üyeleri tüm konuları öğrendikten sonra sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir.

Takım-Oyun-Turnuva Tekniği (Teams-Games-Tournament), De Vries ve Slavin tarafından geliştirilen bu tekniğe göre; öğrenciler 4-5 kişilik gruplara yetenek ve cinsiyetlerine göre dengeli ve heterojen olarak ayrılır. Grubun amacı turnuvada başarılı olmaktır. Öğretmen grup üyelerine hedef konuyu sunar ve turnuvadaki durumlara uygun çalışma malzemesi verir.

Tüm bu açıklamaların ışığında, işbirliğine dayalı öğrenme modelini ele almak gerekirse bu yöntemin bazı temel ilkeleri dikkat çekecektir. Bu temel ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Gruplar en az iki, en çok beş ya da altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplar içinde gerçekleşir.
- Öğrenmede öğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
- Öğrenciler arası yarışmadan ziyade, gruplar arası yarışma daha önemlidir.
- Öğrencilerin başarıları ya da başarısızlıkları öğrencilerden çok gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.
- Bu öğrenme modeli ile öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

İşbirliğine dayalı öğrenme süreci uygulanırken öğretmen rehber rolündedir. Ancak sürecin başlangıcından sonuna kadar öğretmenin dört önemli görevi bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğretim amaçlarını belirlemek,
2. Öğretim öncesi kararlar almak,
3. Değerlendirme süreci için kriterleri belirlemek,

4. Grup çalışmalarının etkili olarak işlemlerini sağlamaktır (Sönmez, 2007b:132).

Buradan da anlaşılacağı gibi, sınıfta bireysel farklılığın varlığı gerçeğinden hareketle öğretmenin sadece bir yöntemle ders işlemleri, etkin öğretimin sağlanması açısından eksik olabilmektedir. Yani öğretimin daha fazla yöntemle zenginleştirilmesi farklı becerilerin kazanılmasında etkili olabilmektedir. Bu araştırmanın odak noktası olan, öğretmenlerin derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri ile uygunluğunun, öneminden ve faydalarından bahseden çeşitli literatür çalışmaları aşağıdaki bölümde ele alınacaktır.

2.5. ÖĞRETMENLERİNİN DERSTE KULLANDIĞI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUĞU ÖĞRENME STİLLERİYLE UYGUNLUĞU

Öğrenme stillerinin bireye sağladığı olumlu yönlerin yanında McKeachie'ye (1995) göre öğrenme stillerinin bir de potansiyel istenmeyen yan etkileri vardır. Ona göre bu yan etkilerin belki de en önemlisi öğrenme stillerinin, öğrencilerin kendi stillerine uymayan yollarda öğrenme yeteneklerini sınırlandıran sabit ve kalıtsal özellikler olduğudur. Bu düşünceden yola çıkarak öğretimin öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun olarak yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Bunun için de sınıftaki öğrencilerin tümünün sahip olduğu öğrenme stilleri öğretim süreci başında belirlenmeli ve öğretimde yararlanılacak yöntemlerin tüm bu stillere cevap verebilecek zenginlikte olması sağlanmalıdır. Literatürde de bu düşünceleri savunan çok fazla çalışma bulunmaktadır (Dunn and Dunn, 1979; McKeachie, 1995; Montgomery and Groat, 1998; Hein ve Budny, 1999; Scales, 2000; Ford and Chen, 2001; Zhenhui, 2001).

Her bireyin farklı olduğu, farklı düşündüğü, olay, nesne ya da kavramları farklı algıladığı, bilgiyi farklı işlediği kabul edilmesi gereken bir gerçektir. McKeachie'nin (1995) de ifade ettiği gibi bazı öğrenciler için uygun olan bir öğretim yöntemi, farklı bir yöntemle daha kolay öğrenebilen başka bir öğrenci için etkisiz olabilir. Bazı öğrencilerin okula hevesle gittikleri, ödevlerini eksiksiz yaptıkları ve derste aktif oldukları, bazılarının da okula devam ödevleri yerine getirme konusunda sorumsuz olabildiklerini görebilmekteyiz. Bu durum elbette ki eğitimin amaçlarıyla

tutarlı değildir. Böyle istenmeyen durumların sebepleri arasında öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini tanımaması, bu stillere uygun öğretim stratejilerine yer vermemeleri ve her öğrencinin farklı özelliklere sahip olabileceğini fark etmemesi yer almaktadır. Nuckles (1999), bireyselleştirilmiş öğretim için öğrencilerin her açıdan (entelektüel, bilişsel, duygusal ve durumsal) farklı olduklarına inanmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu farklılıkların farkında olunması, onların sınıf ortamı için birer zenginlik kabul edilmesi ve farklı öğretim stratejilerinden yararlanılması ile sınıftaki her öğrencinin etkili öğrenime dahil edilmesi sağlanabilir. Aksi halde öğrencilerin her öğretim yöntemiyle farklı oranda öğrenebildiği gerçeği unutulmuş olur. Bunu yaparken de velilerle işbirliği halinde olunmasında fayda var. Çünkü ancak bu şekilde öğrenci ev ve okul arasında farklı tanımlanmaz ve ev ile okul arasında çocuğa bakış açısı, yaklaşım ve onu bir değer olarak görme bakımından paralellik bulunur. Böylece öğrenciler sınıfta konulara adapte olamamakta, derse, okula ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmekte bunun sonucunda ise başarısız olabilmektedir. Başarısız öğrenciler de öğretmenleri ve arkadaşları tarafından ve hatta bazen de anne-babaları tarafından “aptal”, “tembel”, “işe yaramaz” ve “öğrenme özürü” olarak etiketlenmektedir.

Belli bir öğrenme stiline meyillilik doğuştan gelen bir özellik olmasına rağmen, çocuğun yaşadığı çevre ve öğretim durumu onun meyilliliğini güçlendirir. Bu konuda, Searson ve Dunn (2001) öğrencinin eğilimli olduğu stilin, genellikle zaman içinde ustalık kazandığı stil olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere öğrenme stili zaman, ortam ve öğretim durumundan etkilenebilmektedir.

Başta ebeveynler ve öğretmenler olmak üzere öğrencilerin eğitimiyle ilgilenen herkesin öncelikli görevi öğrencilerin güçlü yönlerini bulmalarına ve kendilerini geliştirmek için güçlü yönlerinden faydalanmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Fuller (2005:80), öğrencilerin güçlü yönlerinin keşfedilip sermayeye çevrilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum bilinçli bir çaba halinde gerçekleşmelidir. Böylece öğrenciler de kendi öğrenmelerine ilişkin bilinçli bir farkındalık geliştirirler ve öğrenmelerinde bu doğrultuda hareket ederek etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Bu konuda Titiz (2000:64), nasıl öğrendiği hakkında bilgi sahibi olmayan çocuklara bir şey öğretmeye kalkmanın neredeyse imkansız olduğunu ifade etmektedir. Bir de ebeveyn ve öğretmenlerin unutmaması gereken

önemli bir husus, çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin tarzlarıyla öğrenmek zorunda olmadıklarıdır. Fuller (2005:63), anne-babalar olarak çocuklarımızın her şeyi bizim öğrendiğimiz gibi öğrenmelerini ve bazen de güçlü olduğumuz alana uymalarını beklediğimizi vurgulamaktadır. Aynı zamanda Fuller (2005:65), çocukların öğrenme stiline anlaşılmamasının, onun öğrenmesine engel olunmamakta faydalı olacağını düşünmektedir. Zira öğrenmeye yardımcı olmak kadar engel olmamak da önemli bir durumdur.

Umay'a (1996) göre öğretmenin sınıftaki rolü, öğrenciyi kendi kalıpları içinde zorlamak değil, öğrencinin daha rahat ve daha iyi düşünebilmesini sağlamak için rehber olmaktır. Öğrencinin öğretmenin aklındakileri keşfetmeye çalışması yerine, öğretmenin öğrencinin algılama ve kodlamalarını anlamaya çalışması daha isabetli bir karardır (Peker ve Yalın, 2002). Eğitim sisteminin belirlediği amaçlara ulaşabilme yolunun, amaçlar doğrultusunda hazırlanan eğitim-öğretim programlarının kaliteli ellerde işlevselliğini kazanmasından geçtiğini belirten Celkan (1996:163), bu ifadeyle öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmada en etkili unsur olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bakımdan öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre şekillendirilmesinde de en etkili unsurun öğretmen olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu konuda Demir (2008) öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin, sınıftaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmak olduğunu ifade etmektedir. Fidan (1996) ise, eğitimle ilgili çalışmalarda temel ağırlığın öğrenme-öğretme sürecinin etkinliği olduğunu ve öğrenmenin tüm öğrenciler için kolay, verimli ve uygun duruma getirilmesinin amaçlandığını ifade etmektedir. Güven ve Özbek (2007) okulda başarılı olmayı, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olmasına ve eğitimde onlara fırsat eşitliği sağlanmasına bağlamaktadır. Öğretim süreçlerinin öğrenci farklılıklarına göre düzenlenmesi hususunda yapılması gereken ilk ve en önemli işlem ise, öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin belirlenmesidir. Bu konuda Akkoyunlu (1995), öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, öğretmenlere öğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabileceğinden bahsetmektedir. Öğretim sürecine farklı unsurların eklenmesi zaman ve planlama gerektirmektedir. Ancak bu değişimin öğrenciler kadar öğretmenleri de aktif hale getireceği düşünülmektedir (Arthurs, 2007).

Öğrenme stiline uygun bir öğrenme süreci geliştirmenin yararları konusunda da birçok görüş bulunmaktadır. Bu görüşler öğrenme stiline uygun bir öğrenme hizmeti sağlamanın sadece öğrencilerin akademik olarak başarılarının artmasını sağlamadığı, bununla birlikte farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışa neden olduğu yönündedir (Griggs ve Dunn, 1984; Smith ve Renzulli, 1984; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stiline, başka bir ifadeyle kullandıkları öğretim yöntemlerinin uyumlu olduğu durumlarda, öğrenci tutumlarının ve akademik başarılarının arttığını ileri süren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Dunn; akt: Hein ve Budny, 1999; Thomas ve diğerleri, 2002). Bunun yanında Spoon ve Schell (1998) ve Kaya ve Akçin (2002), etkili öğretimsel stratejilerin sağlanması için öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stratejileri arasındaki uyumun gerekliliğinden bahsetmektedir. Hasırcı ve Bulut (2007) ise, öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu olarak düzenlenmesi sonucunda, öğretim ortamında var olan birçok sorunun ortadan kalkacağını belirtmektedir. Benzer şekilde, Ekici (2003), eğitim ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmesiyle:

- a. Öğrencinin ve sistemin başarısının artabileceğine.
- b. Öğrenci başarısızlığından kaynaklanan maddi kayıpların azalabileceğine,
- c. Öğrencilerin kendine güveninin artabileceğine,
- d. Eğitimde esnekliğin artabileceğine ve
- e. Eğitimin öğrenci düzeyine uygunluğunun sağlanabileceğine inanmaktadır.

Ekici'nin (2003) bu çalışmasında, ifade ettiği faydaları destekleyebilecek araştırmalar yapmadığı görülmektedir. Ancak öğrenme stillerini dikkate alarak yapılan eğitimin başarıyı arttırdığını belirleyen çeşitli çalışmalar da vardır (Elfant, 2002; Kanadlı, 2008; Koçak, 2008).

Reiff (1992) de, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenme stillerinden haberdar olması durumunda bazı olumlu sonuçların elde edilebileceğini belirtmektedir. Bu sonuçlar;

- a. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin artması,
- b. Öğrenci başarısının ve özgüvenin artması,

- c. Sınıftaki farklı türden öğrenenlerin uyum içine çalışması,
- d. Öğrenme için hayati öneme sahip olan çok yönlülüğün oluşması,
- e. Yöneticiler, ebeveynler, rehberler ve diğer öğretim personeli arasındaki iletişimin artması şeklindedir.

Dunn ve Dunn (1979), yaptıkları her çalışmanın sonuçlarının öğrencilerin öğrenme özelliklerini tamamlayan yöntemlerle öğretim yapıldığında, her seviyedeki öğrencinin artan bir şekilde motive olduğunu ve akademik olarak başardığını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada farklı gözlem ve çalışmaların (Domino, 1970; Dunn 1971; Farr, 1971; Dunn, 1978), öğrenme ve öğretme stilleri uyumu sağlandığında öğrenci başarı ve motivasyonunda önemli gelişmeler olduğu sonuçlarından bahsedilmektedir. Currie (1995), öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olduğu durumlarda öğrencilerin gerçek olayları daha iyi algılayan, öğrenme sürecinden etkili bir şekilde yararlanabilen, neyi nasıl öğreneceklerini, öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını bilen kişiler haline geleceklerini ileri sürmektedir. Given (1996) ise yapılan araştırmalara göre öğrencilere kendi öğrenme stilleri aracılığı ile öğretim yapıldığında, onların;

- a. Öğretime karşı tutumlarında istatistiksel olarak önemli ilerleme,
- b. Bilişsel çeşitliliğe karşı artan tolerans,
- c. Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli artış,
- d. Daha iyi bir şekilde disiplin altına alınma ve daha iyi davranış,
- e. Ev ödevlerini tamamlamada daha büyük bir iç disiplin sergileyeceklerini bildirmektedir.

Brown (1994) öğretimde öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin uygun yöntemlerle eşleşmesi durumunda öğrenci motivasyonlarının, performanslarının ve başarılarının artacağını belirtmektedir. Benzer şekilde McCombs (1997), öğretim sürecinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alındığında, olumlu öğrenme çevrelerinin yaşandığına ve öğrenci performansının arttığına dikkat çekmektedir. Zhenhui'ye (2001) göre, kendi çalışması kapsamındaki tüm akademik sınıflarda farklı öğrenme stillerine sahip farklı büyüklükte öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenme stillerinin etkili bir yardımcısı ise, öğretmenlerin farklı öğrenme stili ihtiyaçlarını karşılayacak farklı aktiviteler sağlamasıdır. Böylece tüm öğrencilerin en azından kendi öğrenme stillerine dayalı, onlar için cazip gelen bazı aktivitelerle sahip olacakları ve büyük ölçüde bu aktivitelerde başarılı olacakları belirtilmektedir. Bacay (2006), son yapılan araştırmalara göre öğrencilerin öğrenme stillerinin uygun

yöntemlerle eşleşmesi durumunda öğrencilerin akademik performanslarının arttığını ifade etmektedir. Aynı şekilde McKeachie (1995), Thomson ve Mascazine (1997), Ford ve Chen (2001) ve Nuckles (1999), öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirlerken öğrencilerinin öğrenme stillerini dikkate almaları durumunda öğrenmenin artacağını belirtmektedir. Sünbül (2003) ise öğretim sürecinin öğrenme stillerine göre tasarlanmasının farklı bir faydasına dikkat çekmektedir. Ona göre bu durumda sınıftaki başarı düzeyinin ortalama bir puan çevresinde olması sağlanır, yani sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki aşırı uçurumlar ortadan kaldırılabilir. Ayrıca literatürde öğretim sürecinin öğrenme stillerine uygun düzenlenmesinin öğrencilerin yeni bilgileri hatırlamalarını ve uygulamalarını arttıracak da ileri sürülmektedir (Arthurs, 2007). Aynı kaynakta esnek, yaratıcı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin sınıf sunumlarını canlandıracağı ve öğrenci öğrenmelerini arttıracak belirtilmektedir. Bir de farklı yöntemlerin öğretimsel konularla uyumluluğunun okullar için zorlayıcı olabileceğine, ancak yapılan çabanın, farklı program çabaları ve yeni zengin bilgilerle karşılaşan öğrenciler için yararlı olacağı ifade edilmektedir.

Öğretme sürecinin öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu olmadığı durumlar için McKeachie (1995), bu tür sınıflarda öğretmenlerin etkili öğrenmeyi sağlamak için gerekli olan strateji ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. O aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu olmayan yöntemler kullanıldığında öğrencilerin muhtemelen öğrenmekten vazgeçeceklerini ileri sürmektedir. Thomas ve diğerleri (2002), böyle bir durumda öğrencilerin ilgisiz ve hissiz olabileceğini ve düşük notlar elde edebileceğini belirtmektedir. Robotham (1999), bu konuda öğrencilerin stres yaşayabileceklerini, derse fiziksel olarak katılsalar da zihinsel olarak program dışı olabileceklerini ifade etmektedir. Smith ve Renzulli (1984) ise, öğrencilerde bir stres, hayal kırıklığı ve tükenmişliğin oluşabileceğine dikkat çekmektedir. Felder ve Silvermann (1988) öğrencilerin böyle bir ortamda sınıfta sıkılmaya, derse katılmamaya, testlerde başarısız olmaya ve derste cesaretleri kırılmaya meyilli olabileceklerini belirtmektedir. Bunun yanında öğrencilerin derste iyi olmadıklarını düşünerek öğrenme çabasından vazgeçebileceklerinden de söz etmektedir.

Her öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı yöntemler kullanış sıklığına göre farklıdır. Örneğin, kimi öğretmen derste sadece anlatım yöntemine yer verirken,

kimi sadece soru-cevap yöntemini kullanabilmektedir. Bunun yanında kimi öğretmense farklı öğretim yöntemlerini kullanabilmektedir. Yöntemleri kullanılış sıklığının sebepleri arasında en fazla etkili olan ise yukarıda sıralanan faktörlerden “öğretmenin yonteme yatkınlığı”dır. Yani öğretmenler daha çok yatkın oldukları öğretim yöntemini kullanmaya meyillidirler. Öğretmenlerin belli bir öğretim yöntemini kullanmaya yatkınlıkları da, onların önceki öğrenme süreçlerinden kaynaklanabilmektedir. Onlara öğretilen yöntemlerle öğretim sık gözlenen bir durumdur. Bu konuda pek çok araştırmacı aynı görüştedir (Dunn and Dunn, 1979; Brown, 2003). Dunn and Dunn (1979), öğretmenlerin kendilerine öğretilen yolla öğretilmelerinin sebebini, bu yolun kolay ve doğru yol olduğuna inandıkları şeklinde açıklamaktadır. Bazı öğretmenler ise kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlerle ders işlemektedir (McKeachie, 1995; Spoon and Schell, 1998; Babadoğan, 2000; Zenhui, 2001; Brown, 2003; Hasırcı ve Bulut, 2007). Bu durum da kendi öğrenme stilinden farklı stillere sahip öğrenciler için sakıncalı bir durumdur. Zira bu öğrenciler, kendi öğrenme stillerinden farklı öğrenme stiline sahip öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim sürecinde mağdur olmaktadır, etkili bir öğretim sağlamamaktadır. Oysa öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, farklı öğretim yöntemlerini kullanan öğretmenin diğer öğretmenlerden daha etkili olacağı kabul edilmektedir (Dunn and Dunn, 1979; McKeachie, 1995; Kaya ve Akçin, 2002; Hasırcı ve Bulut, 2007; Demir, 2008). Zaten Arthurs’un (2002) ifadesine göre Kolb (1984), çoğu öğrencinin öğretim sürecinde aktif olacakları öğretim stratejilerini tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu araştırmaların da gösterdiği gibi öğretim sürecinde, öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımların azaltılması ve daha çok aktif öğretim yöntemlerine yer verilmesi mantıklı bir adım olacaktır.

Bilindiği gibi insanlar güçlü oldukları, beceribildikleri ve ilgice daha yakın oldukları konulara odaklanmak isterler. Bu yüzden eğitim-öğretim süreci planlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması önemli görülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları çok geniş bir kapsama sahiptir. Bu kapsam içinde öğrenme stilleri olgusunu da barındırmaktadır. Zira öğrenme stilleri öğrencilerin öğrenirken daha çok hangi tarz yöntemlere ilgi duyduklarına nasıl etkili ve eğlenerek öğrendiklerine ışık tutmaktadır.

Öğrenme stillerinin zamanla değişebilen özellikler olduğunu, bireylerin güçlü oldukları stillerin yanında diğer stilleri de geliştirip farklı yöntemlerden yararlanabileceklerini iddia ifade eden Fuller (2005:49) bu fikrini aşağıdaki sözlerle belirtmektedir:

“..... Bebekler fiziksel olarak gelişirken, akıl ve duyguları ile birlikte öğrenme tarzları da aynı zamanda gelişiyor. Bebeklikten anaokuluna ve birinci sınıfa kadar çocuklar dokunsal olarak veya el ile -dokunarak, hissederek, emekleyerek ve mutfak dolabınızı boşaltarak- öğrenmeye meyillidirler. Birinci ve ikinci sınıfta, çocukların görsel yetenekleri gelişiyor, bu sebepten okuma alıştırmaları o yaşlarda başlatılır. Beşinci ve altıncı sınıflarda da (bazı çocuklar için daha da geç) işitsel yetenekleri daha da güçlüdür..... Çocuklar daima öğreniyor ve daima gelişiyorlar.....”

Bir kişi güçlü ve zayıf yönlerini fark edip bu yönde kendi becerilerini geliştirdiğinde başarı onun için yadsınamaz. Bir öğrencinin güçlü olduğu yönleri tanıyabilmek için onu daha çok oynarken, problem çözerken, ev ödevini yaparken, derse katılırken, arkadaşlarıyla iletişimdayken gözlemlemek en iyi yoldur. Kırbas’a (ty.:1) göre bireyin bebeklik, çocukluk, öğrencilik, yetişkinlik dönemlerindeki davranışlarının gözlenmesiyle, öğrenme stiline göstergesi olabilecek ipuçları bulunabilir. Öğrencileri tanımak için sadece sınıfta incelemenin yeterli olmayacağını ileri süren Holt (1999:5), onları ayrıca özel yaşamlarında, boş zamanlarında, spor yaparken, eliş ile uğraşırken de izlememiz gerektiğini ifade etmektedir. Holt, böylece onların bazı zamanlarda diğer alanlarda olduklarından daha zekice davrandıklarını anlayabileceğimizi de ifade etmektedir. O, bu durumu “neden bir çocuk bazı koşullarda hazır cevap, gözlemci, yaratıcı, analitik düşünceli, kısacası zeki oluyor da, sınıfa girdiğinde büyülenmiş gibi tamamen aptallaşıyor?” sorusuna cevap aramakla anlatmaya çalışmaktadır. Bunun cevabı, öğretim durumunun öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlenmesinde karşılık bulacaktır. Çünkü öğretim durumu gerek program gerekse öğretmen açısından bireysel farklılıklar önemsenmeden şekillendirilmektedir. Bu durum öğretmenlerin bu konuda farkındalık geliştirmemelerinden ya da öğrencilerin de kendi öğrenme stillerine sahip olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu konuda Fuller (2005:14), öğrenme tarzları öğretmenlerin uyguladığı yöntemden farklı olan çocukların okulda çoğunlukla güçlükle karşılaştıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendi stilleriyle öğrenmek zorunda olmadıklarını ve

fizyolojik açıdan da her öğrencinin öğretmeniyle aynı stile sahip olmasının mümkün olmadığını bilmeleri gerekir.

Holt'a (1999:23-26) göre, öğrenciler okulu genellikle "İçinde bazı şeylerin yapılması istenen ve bunları eksik ya da yanlış yapınca hayatın mutsuz hale getirilmeye çalışıldığı bir yer" olarak ifade etmektedir. Öğrenciler için okulun bu kadar olumsuz ve gereksiz adledilmesi öğretim hedeflerinde varılmak istenen nokta değildir elbette. Yazara göre öğretmenlerin, çocukları anlamaktan çok yönlendirmek ve kontrol etmekle ilgili endişeleri vardır. Okullar, doğru yanıtı ne yolla olursa olsun bulmak fikrinde olan çocukları, yani "üreticileri" teşvik etmekte, böylece bu okullar "düşünürler" için genellikle cesaret kırıcı yerler olabilmektedir.

İnsanların küçük yaşlarda öğrenmeye aşırı bir istekle donanmış olduklarını ve daha doğarken bu donanıma sahip olduklarını ileri süren Holt (1999:175), yaş ilerledikçe bu olağanüstü öğrenme kapasitesi ve zihinsel gelişime neler olduğunu sorgulamaktadır. Ona göre zamanla bireylerin öğrenme kapasitesi ve zihinsel gelişimi hasara uğramaktadır. Bu durumun sorumlularından birisi de, eğitim sürecinde öğrenciler adına yapılan ya da yaptırılan şeylerle öğrencilerin zihinsel ve yaratıcı kapasitelerine zarar veren büyüklerdir (eğitimci ve veliler). Bu kapasiteler onları korkutarak, hata yapmamaları konusunda baskı yaparak ve insanları memnun etme konusunda ısrarcı olarak harap edilebilmektedir. Bu şekilde onların yönetilebileceğine ve istenilen şekle getirilebileceklerine inanılmaktadır. Oysa ki, bir şeyi başkalarını memnun etmek ya da yatıştırmak için öğrenen çocuklar, bu durum ortadan kalkar kalkmaz öğrendiğini unutmaktadır. Yazar ayrıca, çocukların okullarda öğrendikleri birçok şeyi çabucak unutmalarını, sınıfta öğretilen konuların ya da uygulanan öğretim yöntemlerinin onlar için bir önemi ve çekiciliğinin olmaması sebebine dayandırmaktadır. Bu anlamda kitapta kötü öğrenciyle iyi öğrenci arasındaki tek fark, kötü öğrencinin öğrendiğini hemen unutması, iyi öğrencinin ise öğrendiğini sınav sonuna kadar hatırlama dikkatini göstermesi olarak belirtilmektedir. Bir de okullarda genellikle öğretmenlerin kendilerinden biraz korkan, yumuşak başlı, saygılı çocuklardan hoşlandıkları ifade edilmektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü uygulanan yaklaşım ve yöntemlerin öğrencilerin yaratıcılık yeteneğine ve öğrenme kapasitesine ket vurabildiği fikri savunulmaktadır.

Çocukların öğrenme ve zeka gücünün nasıl sermayeye çevirileceği hakkında ipuçları sunan Fuller (2005:7), bunun yanında öğretmenlerin kendi metotlarının öğrencilerin öğrenme problemlerine yaklaşımlarını nasıl etkileyebildiğini de anlamaya yardımcı olmaktadır. Yazar, aynı zamanda bir sınıfta anne-babalarından ve öğretmenlerinden farklı öğrenen çok sayıda öğrenci bulunduğu ancak bu durumun, farklı öğrenen öğrencilerin “öğrenme özürü” anlamına gelmediğini de vurgulamaktadır. Kitapta, her çocuğun zeki olmak istediğini ancak buna rağmen zeki çalışmayı öğrenemedikleri, farklı öğrenme stillerine sahip oldukları ve dolayısıyla öğrenme problemleri olduğu için bloke oldukları belirtilmektedir. Fuller’in (2005:17) belirttiğine göre yapılan araştırmalar, öğrencilerin yeni ve zor bilgiyi, kuvvetli yönleri aracılığıyla kendilerine sunulduğunda ve bu kuvvetlerini çalışırken nasıl sermayeye çevireceklerini bildiklerinde daha iyi öğrendiklerini; kişisel öğrenme tarzlarına uygun ortamlarda daha fazla başarıya ulaştıklarını göstermektedir. Yine Fuller (2005:22) araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretilen çocukların bazı avantajlar sağladığını ileri sürmektedir. Bu avantajlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Daha iyi konsantre oluyorlar ve daha yüksek notlar alıyorlar,
2. Öğrenme hakkında pozitif bir görüş ediniyorlar.
3. Daha aktif ve bağımsız öğrenciler olurlar. Nasıl öğrenmek gerektiğini öğrenirler ve evde veya okulda çalışma zamanlarını çoğaltırlar.
4. Sınıfta var olan farklı öğrenme stillerine çabuk adapte olmayı öğrenebilirler.
5. Bir engelle, zor bir ödev veya konu ile karşılaştıkları zaman devam edecek, engelleri aşacak malzemeleri vardır ve neye ihtiyaçları olduğunu kestirebilirler.
6. Aileler ve çocuklar arasındaki ev ödevi çatışması, daha fazla aile uyumuyla beraber bu metotla (öğrenme stillerinin keşfiyle) ortadan kalkabilir.

Öğrenme stilini dikkate almayan mevcut eğitim sisteminde öğretim süreci genellikle işitsel öğrenen öğrencilere yönelik düzenlenmektedir. Yani görsel materyallerin ve farklı yöntemlerin kullanımından daha çok anlatım yöntemine yer verilmektedir. Bu durumda en fazla soyut-sıralı öğrenme stiline sahip bireyler

avantajlı olabilmektedir. Zira soyut-sıralı öğrenme stiline sahip bireyler, gözleyerek öğrenmeyi, yaparak, uygulayarak öğrenmeye tercih ederler. Bu bireyler aynı zamanda öğretmenlere güvenirler, onları kendi alanlarının uzmanı olarak görürler ve anlatım türü yöntemlerden daha iyi öğrenirler.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin keşfedilmesi, onların bilgiyi algılamalarına, anlamalarına, saklamalarına ve uygulayabilmelerine imkan tanıyabilir. Öğrencilerin sadece bu özelliklerini keşfetmek yeterli olmayacaktır. Dunn'a göre etkili öğrenme için en iyi yaklaşım; öğrencilerin en güçlü öğrenme stiliyle başlamak, ikincil öğrenme stiliyle kuvvetlendirmek ve son olarak yeni bilgiyi yaratıcı bir tarzda kullanmasına yardımcı olmaktır. Bütün bunlardan önce ise onların öğrenme stillerini tanımak, bu stilleri ve ondan daha az kuvvetli olan diğer stillerini geliştirmek ve öğrencileri yetenekleri hakkında takdir etmek gerekmektedir (Akt: Fuller, 2005:81). Burada bahsedilen bir başka husus da, öğrencilerin güçlü olduğu öğrenme stilinin belirlenmesinin yanında, ondan daha az kuvvetli olan ikincil ya da üçüncül öğrenme stillerinin de bilinip öğretim uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereğidir.

Titiz (2000:32) insanların doğasının bir gereği olarak, sadece kendi ihtiyaç duyduklarını öğrenebildiklerini ifade etmektedir. Başkaları tarafından gelen öğrenme taleplerinin ise geçici olarak öğrenildiğini ve geçirildiğini ileri sürmektedir.

Yapılan birçok araştırmaya (Posey ve Wollenberg, 1983; Lawrence, 1984; O'Brien 1991) göre öğrenme stillerinin genelde öğrenmeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşimini etkilediği görülmüştür. Bu nedenle öğretim sürecindeki düzenlemelerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılmasında fayda görülmektedir. Böylece öğrenme ürünleri olumlu etkilenirken, etkili bir öğretim elde edilmiş olur. Aksi halde öğrenciler okula karşı olumsuz tutum geliştirirler ve güvensizlik, bıkkınlık, hayal kırıklığı gibi duygular yaşarlar ve bu durum da disiplin suçu, tükenmişlik vb. sonuçlar doğurabilir.

Öğretimin öğrenme stillerine nasıl uydurulacağı etkili olduğu kadar önemli bir durumdur. Gregorc ve Butler (1984) bu duruma, Tablo 2.9.'daki önerileri getirmiştir:

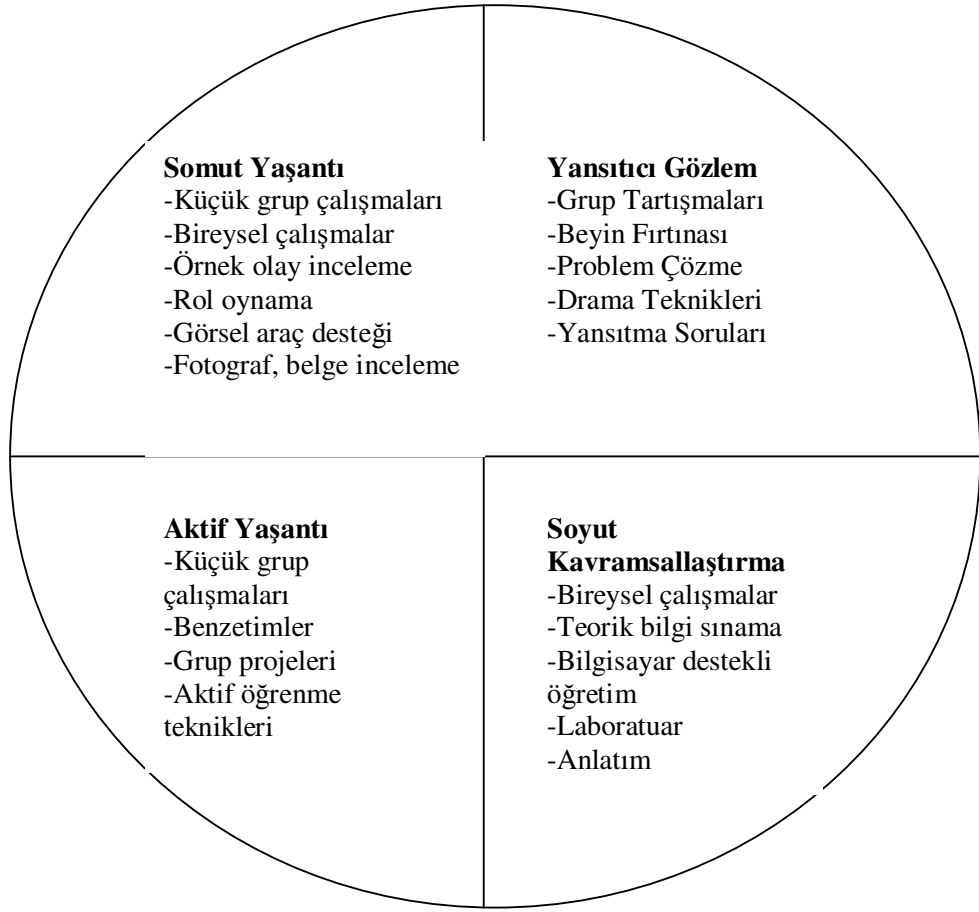
Tablo 2.9. Gregorc ve Butler'in Öğretimin Öğrenme Stillerine Uydurulmasıyla İlgili Önerileri (Akt: Açıkgöz, 2005:65)

Stil	Öneriler
Somut Doğrusal	alıştırma kitapları, laboratuvar kitapları, el kitapları, gösterim, programlı öğretim, bilgisayarlı öğretim, yapılanmış alan gezileri, çoğaltmalar, çalışma paketleri, alıştırma, uygulama yapma, çalışma
Soyut Doğrusal	düz anlatım, kasetler, ders kitapları, danışmanlı bireysel çalışma, slayt
Somut dağınık	bağımsız çalışma, bilgisayar ve diğer oyunlar, benzeşim, açık uçlu problem çözme, mini anlatımlar, araştırma, seçenekli okuma ödevleri
Soyut dağınık	televizyon, film, grup tartışması, müzik eşliği

Tablo 2.9.'da Gregorc'un belirlemiş olduğu her bir öğrenme stiline yönelik derste kullanabilecekleri yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Benzer şekilde Kolb (Academy of Art University, 2006) ve Demir (2008) de öğrenme biçimlerine ve dolayısıyla öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini belirten birer tablo ve şekil sunmaktadır:

Tablo 2.10. Kolb'un dört öğrenme biçiminin özellikleri ve öğretme yöntemleri (Academy of Art University, 2006)

Öğrenen tipi	En iyi sınıf içi etkinlikleri
Somut Yaşantı (Concrete Experience)	
➤ Gerçek olayların içinde yer alarak daha iyi öğrenirler. ➤ Sistematik bir yaklaşım yerine duygularına güvenirler. ➤ Açık fikirli olma ve uyum yetenekleri gelişmiştir. ➤ Öz denetim becerileri yüksektir.	▪ Grup çalışması ▪ Oyun ve filmler ▪ Alan çalışmaları ▪ Akran grupları
Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation)	
➤ Durumları çok farklı bakış açılarından değerlendirirler. ➤ Fikirlerini oluştururken kendi duygu ve düşüncelerine güvenirler. ➤ Sabırlı tarafsız ve dikkatli bir şekilde yargıda bulunmalarda eyleme geçmezler.	▪ Konferans ▪ Tartışma ▪ Gözlem ▪ Bülten
Soyut kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization)	
➤ Öğrenirken duygularından çok mantıklarına güvenirler. ➤ Gözlem ve deneylerden teori oluşturmayı severler. ➤ Açıklamalar ve hipotezler geliştirirler. ➤ Mantıksal değerlendirmeyi kullanırlar.	▪ Model yapma ▪ Teori okuma ▪ Analitik olay çalışmaları ▪ Makale yazma
Aktif yaşantı (Active Experimentation)	
➤ Öğrenci değişen durumları sürekli deneye tabi tutar. ➤ Bir durumu gözlemlemek yerine pratik bir yaklaşım içinde gerçek hayatta ise yarayacak olanı seçer. ➤ Öğrenci yaptığı işin sonuçlarını görme ve hedeflerine ulaşma konusunda kararlıdır.	▪ Projeler ▪ Öz-denetimli görevler ▪ Problem çözme alıştırmaları



Şekil 2.9. Öğrenme stiliyle eşleşen öğrenme etkinlikleri (Demir, 2008)

Fuller'in (2005:11) de belirttiği gibi her çocuk zeki olmak ister. Bu araştırmalarla desteklenmiş bir ifadedir. Ancak bu duruma rağmen öğrenciler “zeki çalışma”yı öğrenememektedir. Sınıfta farklı öğrenme stillerine sahip oldukları veya öğrenme problemleri olduğu için bloke olmuş durumdadırlar. Bu durum okulun ilk yıllarında baş göstermekte ve öğrencilerin akademik benliğini olumsuz etkilemektedir. Sonraki yıllarda ne kadar başarılı olursa olsun, “aptal” damgası bu öğrencilerde derin bir yara izi bırakmaktadır.

Sınıfta kendi öğrenme stiline uygun öğretim yapan birçok öğretmen vardır. Bu yüzden öğretmenle aynı stile sahip öğrenciler oldukça şanslıdır. Ancak tüm öğrencilerin okulun hedeflerine ulaşabilmesi için bu kısıtlı şans faktörünün ortadan kaldırılıp tüm öğrencilerin yararlanabileceği, etkin öğrenebileceği ortamların oluşturulması şarttır. Böylece öğrenciler nasıl öğreneceğini bilip, sınıfta aktif öğrenciler olacaktır. Bunun sonucunda ise öğrencilerin akademik benliği olumlu etkilenecek, tüm öğrenciler başarı hazzını yaşayacak, okula, derse, öğretmene karşı

olumlu tutumlar sergileyecek ve istenen hedeflere ulaşılacaktır. Bunun için de en başta öğretmen kendi stilini belirlemeli ve öğretmen sürecinde sadece bu stilden etkilenmemesi gerektiğini anlamalıdır. Babadoğan (2000) bu konuda şu ifadelere yer vermektedir:

“.....Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretmen tasarımı uygulanabileceği de kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir. Öğretim hem bir bilim hem de bir sanat olduğuna göre, öğreticinin bu süreci yaşanılmaya değer kılması için çaba göstermesi gerekir.....”

Demir'in (2008) de belirttiği gibi bireyin öğrenme yaşantısında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin önemi düşünöldüğünde, bu dersi okutacak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin daha verimli olabilmesi için öncelikle kendi öğrenme stillerini bilerek öğrenciye yaklaşmaları, ders esnasında karşılarındaki öğrencilerin de farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını bilmeleri ve bu doğrultuda ders işlemleri gerekmektedir. Eğer öğrenci görsel (veya bir başka) metotla öğrenebiliyorsa, öğretmen tamamen işitsel yönde eğitim veriyorsa ve çocuğun öğrenme stilini/güçlü olduğu yönleri tanımamışsa okulla ilgili sorunlar artar, hayal kırıklığı oluşur ve öğrencilerdeki öğrenme isteği azalabilir. Son olarak öğretme sürecinde öğrenme stilleriyle öğretme stratejilerinin ilişki halinde olması gerektiğini söylemek çok yerinde bir tespit olacaktır. Bu araştırma kapsamında, Türk Dili ve Edebiyatı Dersi'nde diğer derslere oranla daha fazla öğretmen yöntem ve tekniklerinden yararlanıldığı düşüncesinden hareketle özellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersinin incelenmesine karar verilmiştir. Bir sonraki bölümde öğrenme stillerinin çeşitli açılardan incelenmesi ve öğrenme stillerine uygun öğretmen yapılmasıyla ilgili şu ana kadar yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yer almaktadır.

2.6. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Yurt içinde ve yurt dışında öğrenme stillerinin belirlenerek cinsiyet, öğrenim görölen alan, başarı ve öğretmen yöntemleri açısından incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiş ve sonra diğer değerşkenlerle ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde yurt içi ve yurt dışında öğrenme stillerinin belirlendiği ve öğrenme stilleriyle bazı değerşkenlerin incelendiği çalışmalara yer

verilmiştir. Bu bölüm belirli bir kategori ile yazılmış olup her paragraf benzer ilişkileri inceleyen çalışmalardan oluşmuştur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında yurt içinde öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar yedi kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler sırasıyla; “öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği yurt içi araştırmalar”, “öğrencilerin daha çok ayırtıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşan yurt içi araştırmalar”, “öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkisini inceleyen araştırmalar”, “öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile ilişkisini inceleyen yurt içi araştırmalar”, “öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini inceleyen yurt içi araştırmalar”, “öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini dikkate alıp almadıklarını inceleyen yurt içi araştırmalar” ve “öğretmenlerin derste kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlere mi yoksa kendilerine öğretilmiş olan yöntemlere mi ağırlık verdiklerini inceleyen yurt içi araştırmalar” şeklinde sunulmaktadır.

Öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiği düşüncesiyle sadece öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlendiği yurt içi araştırmalar bulunmaktadır. Bu konuda Peker ve Aydın (2003), sınavla öğrenci alan liselerin ikinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Sivas merkezdeki üç farklı lisenin (Cumhuriyet Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Selçuk Anadolu Lisesi) 367 ikinci sınıf öğrencisine Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan LSI (Learning Styles Inventory) uygulamıştır. Benzer şekilde Özbek (2007) de öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi gerekliliğini savunarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Özel Ege İlköğretim Okulu’nda bulunan 101 adet 4. sınıf ve 111 adet 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup, araştırma kapsamındaki sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil, farklı öğrenme stiline sahip bireyler olduğu tespit edilmiştir. Hasırcı (2006) da öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf

Öğretmenliği Ana Bilim Dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 101'er öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrencinin yer aldığı tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada LSI kullanılmış ve sonuçlara göre % 41.1'inin özümseyen, % 33.2'sinin ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrencilerin sahip oldukları stillerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenme stillerinin belirlendiği bazı araştırmalarda ise öğrencilerin daha çok ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Örneğin; Demir'in (2008) yapmış olduğu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Hasırcı (2006), Hasırcı ve Bulut (2007) ve Kanadlı (2008) da öğrencilerin öğrenme stillerini belirledikleri araştırmalarında, öğrencilerin daha çok ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde bizim yapmakta olduğumuz bu araştırmada da öğrencilerin %36.67'sinin ayırıştırıcı ve %26.67'sinin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan biri olan, Demir'in (2008) "Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi" başlıklı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri LSI ile belirlenmiş ve bu öğrenme stillerinin, öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkisi tespit edilmiştir. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin işlenmesi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerine sahip oldukları ve bu adayların öğrenme stillerinin onların cinsiyetleri ile anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir. Yine Kanadlı (2008) tarafından yapılan "Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmada öğrencilerin bilişsel stilleri LSI ile belirlenmiş ve öğrencilerin bilişsel stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Gencel (2006) de, 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik yaptığı araştırmada, öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bizim

yapmakta olduğumuz bu araştırmada da aynı şekilde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında bir farklılık görülmemiştir.

ğrenme stillerinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile ilişkisi inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu konuda Demir (2008) yukarıda adı geçen araştırmasında öğrencilerin öğrenme stillerinin onların öğrenim gördüğü alanla ilişkisini incelemiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Kanadlı (2008) ise yukarıda bahsedilen araştırmasında, ğrencilerin LSI ile belirlenen bilişsel stilleri ile öğrenim gördükleri alan arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bizim yapmakta olduğumuz bu araştırmada ise, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenim gördükleri alan arasında bir farklılık görülmemiştir.

ğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bahar (2003), ğretim tekniklerinin farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin başarılarına etkisini incelemek amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ndeki seksen ilköğretim bölümü fen bilgisi ğretmen adayı üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturularak kontrol grubuna geleneksel yöntem, deney grubuna ise tartışmaya dayalı grup çalışma tekniğı uygulanmıştır. Öğrencilerin alana bağlı olma ve alandan bağımsız olma özelliğı Grup Saklı şekiller Testi ile ölçülmüş ve öğrencilerin ğretim öncesi ve sonrası başarı düzeylerini ölçmek amacıyla ise bir başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, başarı testinde deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek başarı göstermiştir. Bu konuda Ersoy (2003) ilköğretim 6., 7.ve 8. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarını incelemiştir.

Araştırmada, ğrencilerin öğrenme stillerini belirlenmesi için öğrenme stilleri envanteri (görsel, işitsel ve kinestetik) öleğı, çalışma alışkanlıklarının belirlenmesi için ise çalışma alışkanlıkları öleğı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre görsel ve işitsel öğrencilerin akademik başarılarıyla öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, kinestetikler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin alışma alışkanlıklarından not tutmak ve dersi dinlemek, okuma alışkanlıkları ve teknikleri, ödev hazırlamak ve okula karşı tutum özellikleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sünbül (2003) tarafından yapılan araştırmada da öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı ğretim etkinliklerinin onların erişi

ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2003-2004 öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesine devam eden 2. sınıf öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney grubunda üç öğrenme stiline (sözel, görsel, kinestetik) dayalı öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Erişi testi kullanılarak elde edilen veriler üzerinde bağımsız t testi ile analizler yapılmıştır. Deneysel uygulamalar sonucunda; öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri arasında anlamlı bir fark bulunamamış, buna karşın, kavrama, uygulama, toplam erişi ve öğrenilenlerin kalıcılığında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğrenme stilleri ile başarı değişkeninin ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar arasında Gencel'in (2006) çalışması da yer almaktadır. Gencel (2006), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi LSI ile, sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyi ile öğrencilerin tutumları ise Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçekleriyle belirlenmiştir. Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi boyutu, araştırmanın betimsel yönünü oluşturmaktadır. Deneysel boyutta ise; sosyal bilgiler dersinde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Teorisine dayalı eğitimin, derse yönelik tutum, erişi ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Araştırmanın betimsel boyutunda öğrencilerin sosyal bilgiler programının bilgi, kavrama düzeyindeki hedeflerine erişi puanlarının öğrenme stillerine göre değiştiği bulunmuştur. Deneysel boyutta ise Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Teorisine dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını arttırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, Yaşantısal Öğrenme Teorisine dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği

belirlenmiştir. Benzer şekilde Koçak (2007) ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları il genelinde yapılan başarı izleme ve değerlendirme sınavlarından aldıkları puanlar olarak toplanmıştır. Öğrenme stilleri ile akademik başarı seviyeleri arasında korelasyon analizi yapılmış ve bazı öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kanadlı'nın (2008) "Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmasında ise, öğrencilerin LSI ile belirlenen bilişsel stilleri ile öğrencilerin 9. sınıftaki ağırlıklı yılsonu notlarının ortalaması (akademik başarı olarak) arasındaki ilişki incelenmiştir. Toplanan verilerin işlenmesi sonucunda öğrencilerin bilişsel stilleri arasında, akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yıldırım ve diğerleri (2008) ise öğretmenlerin öğrenciler tarafından algılanan liderlik stiline, öğrencilerin öğrenme stili ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, İstanbul'daki yedi tane karma sekizinci sınıftan toplam 746 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin değerlendirilmesi için Reid'in algısal öğrenme stili tercihi anketinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin taslak uyumlu ya da birey (öğrenci) uyumlu liderlik stillerinden hangi özellikleri taşıdıkları incelemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. İlk olarak öğrencilere öğretmenin başarılı oldukları derslerdeki liderlik stillerini değerlendirmeleri sorulmuş, ikinci olarak da öğretmenin başarısız oldukları derslerdeki liderlik stillerini değerlendirmeleri sorulmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin kendilerini başarılı kabul ettikleri derslerde öğretmenlerin öğrenci uyumlu liderliği sergiledikleri, başarısız kabul ettikleri derslerde öğretmenlerin taslak uyumlu liderliği sergiledikleri belirlenmiştir.

Yurtiçi çalışmalar arasında, bu araştırmanın da inceleme konusu olan “öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerini dikkate alıp almadıkları”nı inceleyen bir çalışma da mevcuttur. Mutlu (2002), Ankara merkez ilköğretim okullarındaki fen bilgisi dersinde 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine uygun bir öğretimin hangi düzeyde uygulandığını tespit etmek için bir araştırma yapmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle seçtiği öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için LSI kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak ne ölçüde fen bilgisi öğretimi yaptıklarını tespit etmek amacıyla Mutlu (2004) tarafından geliştirilen bir ölçek (öğrenme stillerine dayalı öğretim düzeyini belirleme ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini çok fazla dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Ancak Mutlu’nun (2002) yapmış olduğu araştırmanın bizim yapmakta olduğumuz bu araştırmadan farkı, araştırma verilerinin sadece belirlenen ölçekten elde edildiği nicel bir çalışma olmasıdır.

Yurtiçi çalışmalar arasında, bu araştırmanın da inceleme konusu olan “öğretmenlerin derste kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlere mi yoksa kendilerine öğretilmiş olan yöntemlere mi ağırlık verdikleri”ni inceleyen bir çalışma da Hasırcı ve Bulut’a (2007) aittir. Hasırcı ve Bulut (2007) araştırmalarında Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının öğretimi düzenlerken öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığını gözlemlemiş ve bu konuda adayların kendi görüşlerinin belirlendiği bir araştırma yapmışlardır. Ancak bu çalışmanın gözlem, görüşme, anket tekniklerinden yararlanma gibi benzerlikleri yanında bizim yapmakta olduğumuz bu çalışmayla farklılıkları da bulunmaktadır. Bu farklılıklar; Hasırcı ve Bulut’un (2007) araştırmalarında örneklem olarak öğretmen adaylarını alması ve araştırmanın farklı bir evrende, öğretimin uygulandığı öğrenciler olmadan sadece öğretmen adaylarının kendi ifadelerine dayanarak gerçekleşmiş olmasıdır.

Yurt içinde Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak yapılan yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerine yer verip vermedikleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin bazı derslerdeki akademik başarılarına, öğrenim gördükleri alanlara ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Yukarıdaki araştırmaların tümünde öğrencilerin

sahip olduğu öğrenme stillerinin belirlenmesine öncelik verilmiştir. Bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki akademik başarıları arasında ilişki olduğu (Bahar, 2003; Ersoy, 2003; Sünbül, 2003; Gencel, 2006; Koçak, 2007; Kanadlı, 2008), öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği (Kılıç ve Karadeniz, 2004; Gencel, 2006; Demir, 2008; Kanadlı, 2008), öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri alana göre farklılık gösterdiği (Kanadlı, 2008), öğrencilerin Kolb’un öğrenme stillerine göre en fazla ayırtıran ve özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği (Mutlu, 2002; Hasırcı ve Bulut, 2007; Demir, 2008), öğretmenlerin dersi işlerken öğrenme stillerini dikkate almadığı (Mutlu, 2002; Hasırcı ve Bulut, 2007), öğrenci özelliklerinin dikkate alındığı derslerde öğrencilerin daha başarılı oldukları (Yıldırım ve diğ., 2008) tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler sırasıyla; “öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkisini inceleyen araştırmalar”, “öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini inceleyen yurt dışı araştırmalar” ve “öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini araştıran yurt dışı araştırmalar” şeklinde sunulmaktadır.

Öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetleriyle ilişkisinin belirlendiği yurt dışı araştırmalar bulunmaktadır. Bu konuda Murphy ve Casey (1997), bilgi yönetimi alanındaki bir lisans programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimleriyle, cinsiyeti ve akademik başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Asch ve Witkin tarafından geliştirilen öğrenme stili sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Genel olarak bu programdaki öğrenciler alan bağımsız olma eğilimi göstermişlerdir. Öğrencilerin alan bağımlı ya da bağımsız olma puanları cinsiyetlerine göre değişmemiş olup alan bağımsız öğrenciler alan bağımlılara oranla daha yüksek başarı göstermişlerdir. Yine Cezair (1999) üniversitede okuyan muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyet ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde LSI kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre

öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak cinsiyetle akademik başarı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden başarı anlamında daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Bayan öğrenciler somut yaşantı öğrenme biçimini tercih ederken, erkek öğrenciler soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanmaktadır.

Öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen yurt dışı araştırmalar da çok sayıda bulunmaktadır. Örneğin; Cook (1997), üniversiteye yeni giren öğrencilerin liseden üniversiteye giriş problemlerinin üstesinden gelebilmelerine yardım etmek için, öğrencilerin öğrenme stilleri ile üniversitede ilk yarıyıldaki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla LSI'dan yararlanılmıştır. Akademik başarıyı ölçmek için de öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanların ortalaması alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversiteye yeni giren öğrencilerin öğrenme stilleri büyük bir farklılık göstermektedir. Akademik başarı açısından kızların erkeklere göre daha yüksek notlar aldığı ve yansıtıcı öğrencilerin akademik olarak aktif öğrencilerden daha büyük zorluklara sahip olduğu bulunmuştur. Bu nedenle yansıtıcı öğrencilerin aktif öğrencilerden daha fazla şartlı olarak geçtiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Murphy ve Casey'nin (1997), bilgi yönetimi alanındaki bir lisans programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme biçimleriyle, cinsiyeti ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmada da başarı değişkeni yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Asch ve Witkin tarafından geliştirilen öğrenme stili sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Genel olarak bu programdaki öğrenciler alan bağımsız olma eğilimi göstermişlerdir. Öğrencilerin alan bağımlı ya da bağımsız olma puanları cinsiyetlerine göre değişmemiş olup alan bağımsız öğrenciler alan bağımlılara oranla daha yüksek başarı göstermişlerdir. Cezair (1999) de üniversitede okuyan muhasebe bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyet ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde LSI kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak cinsiyetle akademik başarı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden başarı anlamında

daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Bayan öğrenciler somut yaşantı öğrenme biçimini tercih ederken, erkek öğrenciler soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini kullanmaktadır. Elfant (2002) ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları ve öğretmenlerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek için LSI kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını tespit etmek için ise, üniversiteye yeni giren 128 kişilik bir öğrencisi grubu iki yarıyıl boyunca iki kursa tabi tutulmuştur. Öğrenciler, ilk yarıyıl sosyal bilimler üzerine, ikinci yarıyıl doğal bilimler ve matematik üzerine kurs görmüşler ve bu kurslardan sınava girmişlerdir. Öğrencilerin bu sınavlardan elde ettikleri puanlar akademik başarı derecesi olarak belirlenmiştir. Her kurs 8 kişilik bir öğretmen grubu tarafından verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile sosyal bilimler kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışken, doğal bilimler ve matematik kursundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Atkinson (1998) bu konuda, öğrenme stilleri ile başarı, öğretim stratejisi ve güdülenme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Bilişsel Biçimler Çözümlemesi” adlı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre en düşük başarıyı imgeci ve bütüncü öğrenme biçimine sahip öğrenciler gösterirken analitik öğrenciler, imgeci ve bütüncü öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermişlerdir. Araştırılan öğretim stratejilerinden en çok yararlanan öğrenciler, esnek öğrenme alışkanlığına sahip olan ve öğrenme stilleri tercihi kesin olarak belirlenemeyen öğrencilerdir. Bunlardan sonra analitik öğrenciler gelmektedir. Bütüncü öğrencilerin öğretim stratejilerinden en az yararlandığı tespit edilmiştir. Güdülenme ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde başarısı düşük olan öğrencilerin çoğunun, güdülenme düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğrencileri oldukları tespit edilmiştir.

Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini araştıran bazı yurt dışı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin; Riding ve Aschmore (1980), “Sözelci-görsel öğrenme stili ve okul ders performansındaki bilişsel beceriler” isimli araştırmalarında, sözel ve görsel sunuş yöntemlerinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yapılan araştırmada, sözelci ve imgeci öğrencilere aynı içerik sözlü ya da resimli olarak sunulmuştur.

Sonuca göre sözelci öğrencilerin sözlü sunumdan, imgeci öğrencilerin de resimli sunumdan daha çok yararlandıkları gözlenmiştir. Bu konuda Al-Saai ve Dwyer (1993), “Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerde görselleştirmenin etkisi” isimli araştırmalarında, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin başarısının görsel nitelikli farklı öğretim yaklaşımlarından nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Araştırmada gerçekleştirilen öğretimin içeriği, insan biyolojisi alanında iki bin sözcükten oluşan bir ünitenin çevirisini yapmaya dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenme biçimi açısından farklılık bulunmuş ve alan bağımsız öğrenciler, alan bağımlı öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Khine’nin (1996) yapmış olduğu “çok ortamlı sunumda değişen seviyelerde geribildirim bilişsel stile etkisi” isimli araştırmasında çok ortamlı sunuma dayalı öğrenme süreçlerinde üç tür geribildirim, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin son-test başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Alan bağımsız öğrenciler açıklamalı geribildirim koşulları altında daha yüksek başarı gösterirken, buna karşılık alan bağımlı öğrenciler bilgilendirici geribildirimden daha çok yararlanmışlardır. Hein ve Budny (1999) tarafından yapılan araştırmada ise üniversitedeki fizik ve mühendislik bölümü öğrencilerine iki bağımsız öğrenme stili modelinden geliştirilmiş olan stratejiler başarılı yöntemlerle kullanarak öğretim yapılmıştır. Bu iki modelden ilki Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli, ikincisi ise Kolb öğrenme stili modelidir. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli Amerikan Üniversitesi’nde tanıtıcı fizikte yazılı olan bilimsel olmayan branşlarda kullanılmıştır. Kolb öğrenme stili modeli ise, Purdue Üniversitesindeki mühendislik öğrencileri için tasarlanan kurslarla birleştirilmiştir. Araştırmada, bu iki öğrenme stili modelinin temel öğeleri kıyaslanmış ve öğrencilerin öğrenme stili tercihleriyle uyumlu olarak düzenlenen öğretim yöntemleri paylaşılmıştır. Bu yöntemler sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılabilen öğretim ve öğrenme tekniklerini içermektedir. Araştırmada özellikle, kalabalık sınıflardaki öğrencilerin öğretiminde etkili olan bu öğrenme stili modellerinden yararlanılan teknikler vurgulanmıştır. Araştırma sonunda, iki farklı öğrenci topluluğuyla başarılı olunan fikirler ve yöntemler paylaşılmıştır. Atkinson’ın (1998), öğrenme stilleri ile başarı, öğretim stratejisi ve güdülenme arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında araştırılan öğretim stratejilerinden en çok yararlanan öğrencilerin, esnek öğrenme alışkanlığına sahip olan ve öğrenme stilleri tercihi kesin olarak belirlenemeyen

öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan sonra analitik öğrenciler gelmektedir. Bütüncü öğrencilerin öğretim stratejilerinden en az yararlandığı tespit edilmiştir.

Yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde, öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu (Cook, 1997; Murphy ve Casey, 1997; Atkinson, 1998; Elfant, 2002), öğretimin, öğrenme stillerine göre düzenlenmesi halinde öğrencilerin daha başarılı oldukları (Riding ve Ashmore, 1980; Al-Saai ve Dwyer, 1993; Khine, 1996; Atkinson, 1998; Hein ve Budny, 1999), öğrencilerin kendi öğrenme tercihleri hakkında bilgi sahibi olmaları halinde kaygılarını azaltarak öğrenmeye karşı olumlu tutumlar sergiledikleri (Dunn, t.y.), öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkisi olmadığı (Murphy ve Casey, 1997; Cezair, 1999) tespit edilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve öğretim süreci öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlendiğinde öğrenci başarısında, okula karşı olumlu tutumlar sergilemesinde ve kaygı düzeyinin düşmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Claxton ve Murell'a (1987) göre, eğer bireylerin öğrenme açısından bilgiyi açıklama ve yapılandırma konusunda kendi alıştıkları bir yol varsa, her öğrencinin öğrenme biçimini belirlemek ve bununla tutarlı bir öğretim yapmak daha etkili öğrenmeye katkıda bulunacaktır. Bu açıdan bakıldığında, yaptığımız araştırma öğrenciler arasındaki öğrenme stili farklılıklarının belirlenmesinin ve okullarımızda yapılan öğretimin bu öğrenme stillerine göre düzenlenmesinin eğitime yapacağı katkılar bakımından önem kazanmaktadır. Ayrıca bu araştırma yurt içinde bu alanda, bu yaş grubu öğrencilerle, bir özel okulda yapılan tek araştırma olması açısından önemli bir çalışmadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölüm altı alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlıklar sırasıyla “araştırmanın yöntemi”, “araştırmanın deseni”, “evren ve örneklem”, “veri toplama araçları ve teknikleri”, “veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması” ve son olarak “verilerin toplanması ve çözümü” şeklinde ele alınmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmada ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bir kısmında nicel araştırma yöntemine de başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2006:39), nitel araştırmanın çok geniş bir şemsiye kavram olduğunu ve tanımını yapmanın güç olabileceğini ifade etmektedir. Bunun yanında yazarlar, şu tanımları yapmışlardır:

“.....Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.....”

3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu çalışmada genel olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması gerçekleştirilmiş olup, araştırmanın öğrencilere yönelik anket (Kolb LSI) uygulamasında ise nicel araştırmanın deneysel desenindeki anket tekniğinden yararlanılmıştır. Durum çalışması deseni nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında kastedilen durum bir birey, bir grup, kurum ya da ortam olabilmektedir. Durum çalışmasında esas nokta ise ele alınan durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu çalışma ile “nasıl” ve “neden” sorularına cevap aranır.

Yıldırım ve Şimşek (2006:77), durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yönteminin işe koşulduğunu; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışıldığını belirtmektedir. Ayrıca bu desende araştırılan durumlar birbirinden farklı olduğu için, nicel araştırma yönteminde olduğu gibi sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak araştırılan bir durumun sonuçlarının benzer durumların anlaşılmasında yardımcı olması mümkündür. Durum çalışması yaklaşımının da çeşitli desenleri mevcuttur. Bu araştırma durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum deseni” ile gerçekleştirilmiştir. Bütüncül tek durum deseninde tek bir kurum, birey, okul ya da program incelenmeye çalışılır. Genel standartlara pek uymayan, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında bu desenden yararlanılabilmektedir.

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine bağlı Özel Sanko lisesinde okuyan 10. sınıf TM (Türkçe-Matematik) ve MF (Matematik-Fen) alanı öğrencileridir.

Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Patton’a göre (1987) amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu yöntemin bir çeşidi olan tipik durum örnekleme ise, yeni bir uygulamayı ya da bir yeniliği tanıtmak amacıyla, bu uygulamanın yapıldığı ya da yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından, en tipik bir veya birkaç tanesinin saptanmasıdır. Bu çalışmada evren Özel Sanko Okulları öğrencileridir. Özel Sanko Okulları’nda 2002’den bu yana (7 yıldır) çoklu zeka uygulamaları yapılmaktadır. Bu yönüyle Özel Sanko Okulları, diğer özel okullardan ve devlet okullarından farklı olmaktadır. Çoklu zeka uygulamaları, 2004 yılında diğer bütün okullarda “Yapılandırmacılık” programıyla başlatılmıştır. Ancak bu çalışmada Özel Sanko Okulları, diğer okullardan daha önce çoklu zeka uygulamaları yapmış olduğu için inceleme altına alınmıştır. Bütüncül tek durum deseninde kendine özgü durumların çalışılması söz konusu olduğundan Özel Sanko Okulları bu açıdan dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada TM ve MF alanlarından birer sınıf örneklem olarak belirlenerek her sınıftan 15’er öğrenci örnekleme dahil olmuştur. Üzerinde çalışılan

toplam öğrenci sayısı 30'dur. Okulda Türk Dili ve Edebiyatı dersine giren toplam iki öğretmen bulunduğundan, örnekleme giren öğretmen sayısı da ikidir. Bu örneklem içinde kız öğrenci sayısı 14, erkek öğrenci sayısı 16'dır. Bu durum toplam öğrenci sayısının %46,67'sini kız öğrencilerin, %53,33'sini erkek öğrencilerin oluşturduğu şeklinde de ifade edilebilir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Veri toplama aracı olarak "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" (bkz. Ek 2), araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen "10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği" (bkz. Ek 3), sürecin kaydedilmesini sağlayan "ses kayıt cihazı" ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik "görüşme formu" (bkz. Ek 4) kullanılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen bilgiler araştırmacı tarafından yazılı bir döküm haline getirilerek işlenen derslere ilişkin "gözlem raporu" (bkz. Ek 5) oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan gözlem "katılımsız gözlem" şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımsız gözlem ise, nitel araştırma yönteminde, yapılandırılmış alan çalışması türü içerisinde yer almaktadır. Bu tür aynı zamanda yarı yapılandırılmış çalışmalar olarak da adlandırılır. Araştırmacı doğal ortamda, yapılandırılmış bir gözlem aracı ile durumu inceler. Dışarıdan gözlemci olarak görev yapar, sürece müdahil olmaz. Bu gözlem türü, araştırmacıya ortam üzerinde kontrol gücü vermez. Bu yönüyle bu gözlem, yarı yapılandırılmış ve katılımsız gözlem adını almaktadır.

Veri toplama araçlarından öğrenme stili envanteri 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu envanterin en son uyarlaması ise Kanadlı'nın geliştirmiş olduğu öğrenme stili envanteridir. Bu envanterdeki soruların güvenirlik katsayıları, Kolb'un yapmış olduğu orijinal envanterdeki soruların güvenirlik katsayılarıyla yakın olup tatmin edici bulunmuştur. Bu çalışmada Kanadlı'nın geliştirmiş olduğu öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, Kolb'un 4 öğrenme stilini ölçen sıralama tipi 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden, her maddede bulunan dört alt maddeye kendilerine en uygun olandan başlayarak 4-3-2-1 puanlarını vermeleri istenmektedir.

Kolb'un belirlediği dört öğrenme biçimine giren maddeler şunlardır:

Tablo 3.1. Somut yaşantı öğrenme biçiminin anket maddeleri

Madde No	Somut Yaşantı Öğrenme Biçimi
1.a	Öğrenirken, duyularımı kullanmaktan hoşlanırım. (Yani; dokunmak veya hissetmekten hoşlanırım)
2.a	En iyi, duyularımı ve sezgilerimi kullandığımda öğrenirim.
3.a	Öğrenirken, güçlü duygu ve tepkilerle hareket ederim. (Öğrenmeye karşı çok istekli ve arzulu olurum)
4.a	En iyi, duyularımı birlikte kullandığımda öğrenirim. (Dokunarak, hissederek daha iyi öğrenirim)
5.a	Öğrenirken, yeni deneyimlere açık olurum. (Yeniliklere hemen uyum sağlarım)
6.a	Öğrenirken, sezgisel biriyim. (Yani; açıkça söylenmeyeni de fark ederim)
7.a	En iyi, arkadaşlarımla birlikte olduğumda öğrenirim. (Arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım)
8.a	Öğrenirken, kişisel olarak o işin bir parçası olurum. (Öğrenirken, yaptığım işle bütünleşirim)
9.a	En iyi, duyularıyla algıladığım zaman öğrenirim. (Yani; o işin içinde olduğum zaman öğrenirim)
10.a	Öğrenirken, kabul eden biriyim. (Yani; yeniliklere açığım ve çabuk uyum sağlarım)
11.a	Öğrenirken, derse katılırım.
12.a	En iyi, akılcı ve açık fikirli olduğum zaman öğrenirim. (Yani; yeniliklere açık biriyim)

Tablo 3.2. Yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin anket maddeleri

Madde No	Yansıtıcı Gözlem Öğrenme Biçimi
1.b	Öğrenirken, izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.
2.b	En iyi, dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.
3.b	Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum (Öğrenirken, duygularımı belli etmem, gözlemlerim)
4.b	En iyi, izleyerek öğrenirim.
5.b	Öğrenirken, anlatılan konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendiririm.
6.b	Gözlem yaparak öğrenen biriyim.
7.b	En iyi, gözlemlediklerimden öğrenirim.
8.b	Öğrenirken, işleri yapmak için acele etmem (Öğrenirken, sabırlı biriyim)
9.b	En iyi, gözlemlerime dayandığım zaman öğrenirim.
10.b	Öğrenirken, çekingen biriyim (Derse katılmaktan çok gözlemlemeyi severim)
11.b	Öğrenirken, gözlemlemekten hoşlanırım.
12.b	En iyi, dikkatle anlatılanları dinlediğimde öğrenirim.

Tablo 3.3. Soyut kavramsallaştırma öğrenme stilinin anket maddeleri

Madde No	Soyut Kavramsallaştırma Öğrenme Biçimi
1.c	Öğrenirken, fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.
2.c	En iyi, öğrenilecek konunun mantığını anlamaya çalıştığımda öğrenirim.
3.c	Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum (Öğrenirken, duygularımı belli etmem, gözlemlerim)
4.c	En iyi, düşünerek (kendi mantığımla anlamaya çalıştığımda) öğrenirim.
5.c	Öğrenirken, konuyu çözümlemekten (alt parçalarına ayırmaktan) hoşlanırım.
6.c	Mantıklı düşünerek öğrenen biriyim.
7.c	En iyi, ispatlanmış doğrular ve kurallardan öğrenirim.
8.c	Öğrenirken, ispatlanmış doğrular ve fikirlerden hoşlanırım.
9.c	En iyi, öğrendiklerimle kendi fikirlerimi oluşturduğum zaman öğrenirim.
10.c	Öğrenirken, akılcı biriyim (Öğrendiklerimi mantığıma uydurmayı severim)
11.c	Öğrenirken, anlatılanları değerlendiririm.
12.c	En iyi, fikirleri çözümlemeye (alt parçalarına ayırmaya) çalışarak öğrenirim.

Tablo 3.4. Aktif yaşantı öğrenme stilinin anket maddeleri

Madde No	Aktif yaşantı öğrenme biçimi
1.d	Yaparak, uygulayarak öğrenmekten hoşlanırım.
2.d	En iyi, kendim öğrenmeye çaba harcadığımda öğrenirim.
3.d	Öğrenirken, yaptığım işten kendimi sorumlu hissedirim.
4.d	En iyi, yaparak öğrenirim.
5.d	Öğrenirken, denemekten (öğrendiklerimi uygulamaktan) hoşlanırım.
6.d	Öğrenirken, hareket eden biriyim. (Yani; öğrenirken ayağımı sallarım, kalemle oynarım)
7.d	En iyi, uygulama ve denemelerden öğrenirim.
8.d	Öğrenirken, çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9.d	En iyi, öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.
10.d	Öğrenirken, sorumlu biriyim. (Öğrendiklerimden kendimi sorumlu hissedirim).
11.d	Öğrenirken, aktif olmaktan hoşlanırım. (Yani; araştırmaktan, incelemekten hoşlanırım)
12.d	En iyi, pratik olduğum zaman öğrenirim. (Yani; işe yarayan bilgiyi öğrenmekten hoşlanırım)

“10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği” (bkz. Ek 3), kişisel bilgilerin sorulduğu beş soruluk bölüm ile süreçte kullanılan yöntemlerin sıklığının sorulduğu on soruluk

likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin sonunda sorulara netlik kazandırmak amacıyla açık uçlu üç soru yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik görüşme formunda (bkz. Ek 4), gözlem sonuçlarına dayalı altı adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme süreci bir ders saati kadar sürmüştür ve her soruya cevap alınmıştır.

Ses kaydı ile yapılan gözlem sonuçlarının sergilendiği gözlem raporlarında (bkz. Ek 5) ise gözlemin gerçekleştiği tarih, ders, alan ve derste kullanılan öğretim yöntemleri yer almaktadır. Gözlem raporu sonuçlarının özetlendiği tabloda (bkz. Tablo 4.1.) öğretmenlerin gözlem süresince kullandıkları yöntemlerin sıklığı belirtilmektedir.

3.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİLİĞİNİN SAĞLANMASI

Envanterin Türkçe'ye çevrilerek güvenirlik çalışmaları Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır. Öğrenme stilleri envanterinin Türkçe son sürümü ise Kanadlı tarafından daha da geliştirilerek güvenirlilik çalışması tekrar yapılmıştır. Yapılan bu güvenirlik çalışması için ölçeğin pilot uygulaması 200 kişi üzerinde yapılmış ve bu çalışmadan elde edilen güvenirlik katsayısı (alfa) aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.5. Kolb öğrenme stili envanterinin cronbach-alpha katsayıları

Öğrenme Biçimleri	Kolb'un Cronbach-alpha (n=268)	Aşkar-Akkoyunlu Cronbach-alpha (n=103)	Kanadlı Cronbach-alpha (n=200)
Somut Yaşantı (SY)	.82	.58	.75
Yansıtıcı gözlem (YG)	.73	.70	.70
Soyut Kavramsallaştırma(SK)	.83	.71	.72
Aktif Yaşantı (AY)	.78	.65	.73
Soyut-Somut (SK-SY)	.88	.77	.76
Aktif-Yansıtıcı (AY-YG)	.81	.76	.73

Cronbach-alfa katsayısı, bir ölçekte yer alan soruların homojen bir bütünü ifade edip etmediğini ölçer .0 ile 1 arasında değerler alır. Envanterin güvenirliğini belirleyen Cronbach-alfa katsayısının yorumu aşağıdaki gibi yapılır (Kalaycı, 2008:405):

- Alfa 0.00 ile 0.40 arasında ise ölçek güvenilir değildir.
- Alfa 0.40 ile 0.60 arasında ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
- Alfa 0.60 ile 0.80 arasında ise ölçek oldukça güvenilirlerdir.
- Alfa 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirlerdir.

Bu durumda tabloda görülen sonuçlara göre, düzeltilen envanterin güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuş ve orijinal envanterin güvenilirliğine yaklaşmıştır. Bu çalışmada da LSI' nın Kanadlı tarafından geliştirilmiş halinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin derste kullandığı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle uygunluğunu belirlemek amacıyla araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen “10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik “Görüşme Formu”nun hazırlanması aşamasında bu konudaki yurt içi ve yurt dışı çalışmaları kapsayan geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması açısından uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.6.VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Kolb Öğrenme stili envanteri (LSI), örnekleme dâhil olan lise 10. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. LSI ile toplanan veriler SPSS 15.0 paket programıyla işlenmiş ve verilerin analizinde yüzde ve frekans istatistikleri kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin öğrenme stilleri ve dağılımları belirlenmiştir.

Öğretim sürecinin kaydedilmesini sağlayan ses kayıt cihazı ile Kasım-Ocak ayları (19 Kasım-9 Ocak) arasında yaklaşık 2 ay boyunca, her öğretmenin iki alanda işlediği onar ders (toplam 20 ders saati) araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik görüşme formu ise yapılan gözlem sonrasında öğretmenlere uygulanmıştır.

“10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği” (bkz. Ek 3) ve öğretmenlere yönelik hazırlanan “Görüşme Formu” (bkz. Ek 4) ikişer adet uygulandığı için istatistiksel bir işlem kullanılmamış, nitel araştırma yöntemleri esasında tezin bulgular ve tartışma kısmında çözümlenip değerlendirilmiştir.

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen bilgilerin araştırmacı tarafından yazılı bir döküm haline getirildiği gözlem raporları da yine nitel araştırma yöntemleri esasına göre tezin bulgular ve tartışma kısmında çözümlenip değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölüm iki alt başlık ile sonuç ve öneriler kısmından oluşmaktadır. Alt başlıklar “bulgular” ve “tartışma” şeklinde ele alınmıştır. Bölümün sonunda yer alan sonuç ve öneriler kısmında ise araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında ilgili kişi ve kurumlara yapılan öneriler bulunmaktadır.

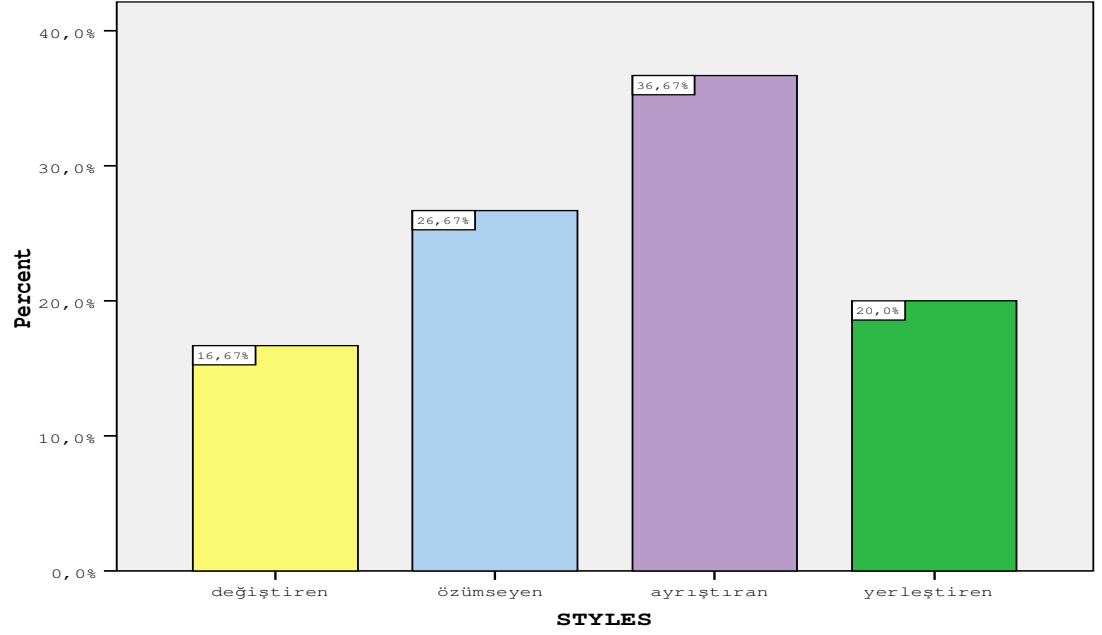
4.1. BULGULAR

Bu alt bölümde öğretmenlerin, öğretim yöntemlerini öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde uygulayıp uygulamadıklarını belirlemek amacıyla yapılan analizler ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırmanın problemleri ekseninde ele alınacaktır. Bu amaçla 10. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin öğrenme stilleri envanterine verdikleri cevaplar ile öğretmenlere uygulanan anket, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen sonuçlar, şekil ve grafiklerle betimlenmiştir.

Araştırmanın Birinci Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci problemi, “Özel Sanko Okulları 10. sınıf TM (Türkçe-Matematik) ve MF (Matematik-Fen) alanlarında okuyan öğrenciler hangi öğrenme stiline sahiptir” şeklindedir. Bu probleme cevap aramak amacıyla envantere verilen cevapların SPSS 15’de çözümlenmesi yapılmıştır. Bu çözümlenme sonuçları aşağıda alt bölümde gösterilmektedir.

4.1.1.1. Örnekleme Giren Tüm Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Dağılımı

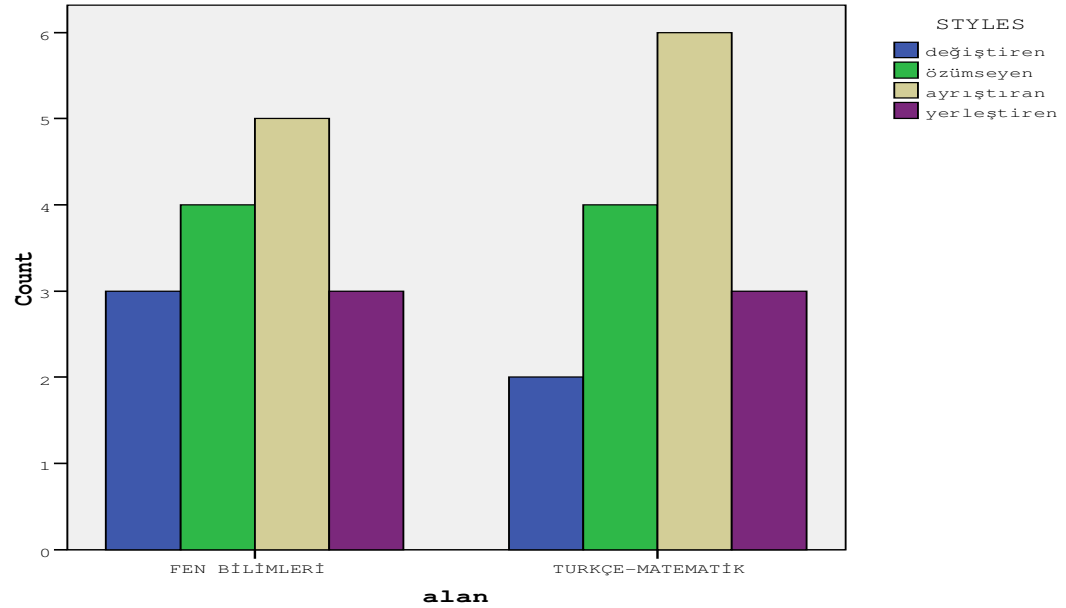


Şekil 4.1: Örnekleme giren öğrencilerin öğrenme stili dağılımları

Şekil 4.1.'de görüldüğü gibi örnekleme giren öğrencilerin %36.67'si ayrıştıran, %26.67'si özümseyen, %20'si yerleştiren ve %16.67'si değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Bu durum örnekleme giren öğrencilerin en fazla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olduğunu, ikinci olarak öğrencilerin “özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğunu, üçüncü olarak “yerleştiren” ve az sayıda öğrencinin ise “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğunu belirtmektedir.

Bu probleme ait iki alt problem daha bulunmaktadır. Alt problemlerden birincisi “Öğrencilerin öğrenme stilleri tercih ettikleri alana göre farklılık göstermekte midir?”; ikincisi ise “Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

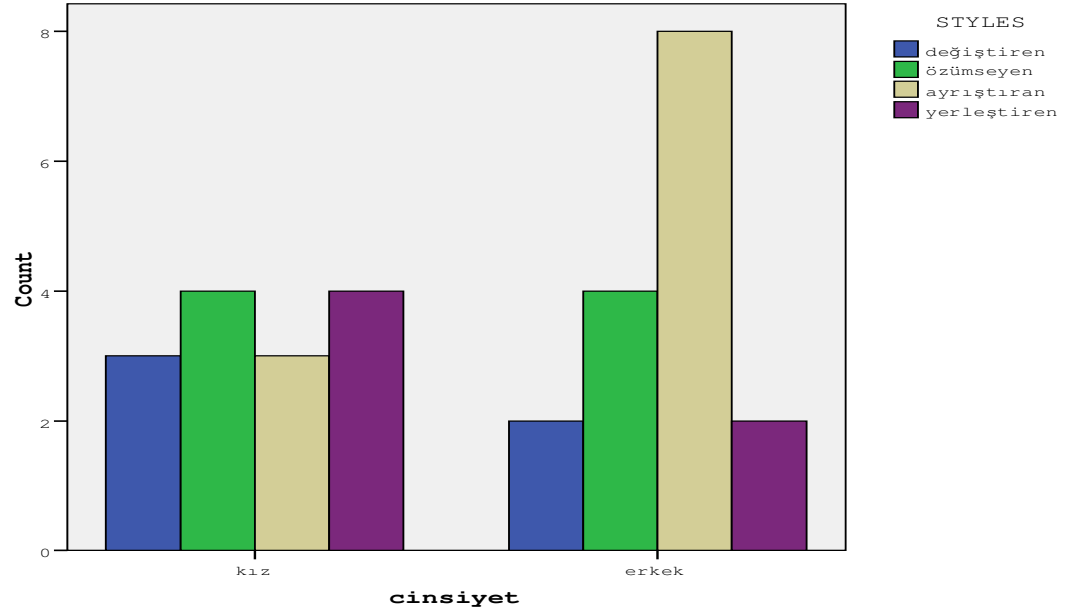
4.1.1.2. Alana Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Dağılımı (Birinci Problemin İlk Alt Problemine Ait Bulgular)



Şekil 4.2: Alan-öğrenme stili dağılımı

Yukarıdaki şekilde öğrencilerin öğrenme stilleri alana göre sayı bakımından çeşitlilik göstermesine rağmen, dağılım itibariyle benzer sonuçlar taşımaktadır. Örneğin; TM alanında 2 değiştiren, 3 yerleştiren, 4 özümseyen ve 6 ayırtıran öğrenci bulunmaktayken; MF alanında ise 3 değiştiren, 3 yerleştiren, 4 özümseyen, 5 ayırtıran öğrenci bulunmaktadır. Yani, Türkçe-Matematik (TM) alanında en az “değiştiren” öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmaktayken, Fen bilimleri/ Matematik-Fen (MF) alanında “değiştiren” öğrenci sayısı “yerleştiren” öğrenci sayısı ile eşit olup, sonuç itibariyle az sayıda bulunmaktadır. “Özümseyen” öğrenci sayısı her iki alanda da sayı olarak eşit olup, fazlalık bakımından ikinci sırada yer almaktadır. İlk sırada ise her iki alanda da “ayırtıran” öğrenci sayısı yer almaktadır.

4.1.1.3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Dağılımı (Birinci Problemin İkinci Alt Problemine Ait Bulgular)



Şekil 4.3: Cinsiyet-öğrenme stili dağılımı

Şekil 4.3.'de görüldüğü gibi TM ve MF alanlarında toplam 3 değiştiren, 4 özümseyen, 3 ayırtıran ve 4 yerleştiren kız öğrenci bulunduğu; 2 değiştiren, 4 özümseyen, 8 ayırtıran ve 2 yerleştiren erkek öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bu durumda stillerin cinsiyete göre dağılımı farklılık göstermektedir. Yani, her iki cinsiyette eşit sayıda özümseyen öğrenci bulunurken, değiştiren ve yerleştiren kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazla, ayırtıran erkek öğrenci sayısı da kız öğrenci sayısından fazladır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi “Araştırma kapsamındaki öğretmenler görüşme sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olup olmadıklarını ifade etmişler midir” şeklindedir. Bu sorunun cevabı, öğretmenlerin görüşme formlarına verdikleri cevaplarda aranacaktır. Görüşme formundaki soru ve cevaplar aşağıdaki gibidir.

Soru 2. Sizce bir öğretmenin öğrencilerin öğrenme stilini bilmesine gerek var mı? (Varsa) Bu durum öğretmene hangi açıdan fayda sağlayabilir?

1. Öğretmen: Kesinlikle var. Sınıfı daha iyi tanıyabileceğimden sınıf hakimiyetim çok iyi olur. Okulumuz, sınıftaki öğrencilerin sayıca az olmasından dolayı öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine müsait ama henüz öğrenme stillerinin tespiti konusunda bir çalışma yapılmadı. Öğrencilerin hepsi farklı öğrendiğinden farklı türlerde öğretim istiyor. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenip bu şekilde ders işlenirse daha etkin bir öğretim gerçekleşeceğine inanıyorum.

2. Öğretmen: Var tabi ki. Öğrencilerin her biri farklı öğrendiği için bu önemli. Öğrenciler tanınınca daha etkili bir öğretim yapılabilir. Kimi öğrenci soru-cevap yöntemiyle öğrenirken, kimi öğrenci sunumlar görsel materyallerle desteklendiğinde daha iyi öğreniyor. Öğrencilerini stillerini belirlemedim ancak soru-cevap yöntemiyle onları derste ve ders dışında tanımaya çalışıyorum. Bu durum öğrenci-öğretmen diyalogunu olumlu etkiliyor.

Yukarıdaki görüşme sonuçlarına bakıldığında, her iki öğretmenin de öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu, farklı öğrendiğini ve bu nedenle öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir. I. öğretmen, bu durumun öğrencilerin yakından tanınmasına, sınıfta öğretmen hakimiyetinin sağlanmasına ve en önemlisi de etkin bir öğretimin gerçekleşmesine yardımcı olacağını ifade etmektedir. II. öğretmen ise benzer şekilde öğrenme stillerinin bilinmesinin öğrencilerin tanınması açısından faydalı olacağına, birbirinden farklı olan öğrencilerin farklı yöntem ve materyallerle daha iyi öğrendiklerine dikkat çekmektedir. Ayrıca II. öğretmen, öğrencilerin tanınmasının öğretmen-öğrenci diyalogunu da geliştirdiğini ifade etmektedir.

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere, her iki öğretmen de öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmadığını, ancak öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini bilmenin birçok faydası olduğunu ifade etmektedirler. Bu faydaları; öğrencilerin yakından tanınması, sınıfta öğretmen hakimiyetinin sağlanması ve öğretmen-öğrenci diyalogunun geliştirilmesi şeklinde belirtmektedirler.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi “Araştırma kapsamındaki öğretmenler hangi öğrenme stiline sahiptir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabı araştırmaya dahil olan öğretmenlerin LSI’ya verdikleri cevaplarda ve görüşme sorularında aranacaktır. Öğretmenlerin bu envantere verdikleri cevaplara göre iki öğretmenden biri yerleştiren öğrenme stiline sahip iken diğer öğretmen ise ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Öğretmen sayısı iki ile sınırlı olduğundan istatistiksel bir çözümlemeye gerek görülmeyip sonuçların çözümlenmesi araştırmacı tarafından elde yapılmıştır. Bu durum öğretmenlerin Kolb öğrenme stili envanterine verdikleri cevapların, öğrenme stilini koordinatlar üzerinde betimleyen şekil yardımıyla gerçekleşmiştir (Bkz. Şekil 2.7.). Buna göre öncelikle öğretmenlerin envanterdeki maddelere verdikleri puanlar (4-3-2-1) kendi arasında toplanmış ve sonra bireyin birleştirilmiş puanları bulunmuştur. Bunun için de soyut kavramsallaştırma (SK) puanından, somut yaşantı (SY) puanı; aktif yaşantı (AY) puanından, yansıtıcı gözlem (YG) puanı çıkarılmıştır. SK-SY farkının pozitif çıkması bireyin öğrenmesinin soyut, negatif çıkması ise somut olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde AY-YG puanının pozitif olması öğrenmenin aktif, negatif olması da öğrenmenin pasif (yansıtıcı) olduğunu göstermektedir. Daha sonra SK-SY ve AY-YG puanı aşağıdaki koordinat düzleminde birleştirilerek öğretmenlerin öğrenme stilleri belirlenmiştir.

Görüşme sorularından ise 3. soru öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini belirleyip belirlemedikleri ile ilgilidir. Görüşme formundaki ilgili soru şu şekildedir: “Daha önce kendi öğrenme stilinizi belirlediniz mi?” Bu soruyu öğretmenler şu şekilde cevaplamıştır:

I. Öğretmen: Hayır, kendi stilimi öğrenmedim daha önce. Ama kendi öğrenme stilimin farkında olmam hem avantajlı hem de dezavantajlı olabilir diye düşünüyorum. Kendi stilimi tanımam, dersi ne tür işlediğimi bilmem açısından avantajlı olabilir, bunun yanında kendi stilime uygun ders işlemem ise benimle aynı stile sahip öğrenciler için avantajlı olabilir. Bu durumun dezavantajlı yönü ise kendi stilime uygun ders işlemem halinde, benimle aynı stile sahip olmayan diğer öğrencilerin süreçte mağdur olabilecekleridir.

II. Öğretmen: Daha önce tezsiz yüksek lisans sürecinde bu konuyla ilgili anket uygulandı ama sonucu öğrenemedim. Ama hangi stile sahip olduğumu merak ediyorum. Genellikle bir şeyi anlamadan, ezber yoluyla öğrenemem. Daha çok yaparak-yaşayarak öğrenirim. Araştırmayı severim.

Yukarıdaki görüşme sonuçlarına bakıldığında, her iki öğretmenin de kendi stilleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. I. öğretmen, kendi öğrenme stilini bilmesinin dersi nasıl işlediğini fark etmesi açısından faydalı olacağını ifade etmektedir. Bunun yanında öğretim sürecinde onunla aynı stile sahip öğrencilerin şanslı olabileceğine, farklı stile sahip öğrencilerin de mağdur olabileceğine dikkat çekmektedir. II. öğretmen ise, hangi stile sahip olduğunu öğrenmek istediğini belirterek kendi öğrenme stiline yönelik bilgiler vermektedir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi “Öğretmenler öğretim sürecinde kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlere ya da kendilerine öğretilmiş olan yöntemlere mi ağırlık vermektedir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabı “10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği”nde ve gözlem raporunda aranacaktır. Öncelikle; ölçekteki derecelendirilmiş ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelenecektir. Bu cevaplara göre; I. öğretmen her zaman düz anlatım, soru-cevap, bireysel çalışma, çözümleme ve birleşim; sıklıkla tartışma, örnek olay ve işbirlikçi (kubaşık) öğretim ve bazen de problem çözme ile gösterip yaptırma yöntemlerine yer verdiğini ifade etmektedir. II. öğretmen ise her zaman düz anlatım ve soru-cevap; sıklıkla tartışma, bireysel çalışma, çözümleme, birleşim ve işbirlikçi (kubaşık) öğretim ve nadiren de örnek olay ve problem çözme yöntemlerine yer verdiğini ifade etmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan açık uçlu soru “Üniversitedeki öğrenim hayatınız boyunca bu öğretim yöntemlerinden hangisi/hangileri sıklıkla kullanılmaktaydı?” şeklindedir. Bu soruyu I. öğretmen, düz anlatım, tartışma, proje ve çözümleme yöntemleri olarak cevaplarırken II. öğretmen, düz anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemleri şeklinde cevaplamaktadır.

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere genellikle düz anlatım ve soru cevap yöntemleri ön plandadır. Her iki öğretmen de üniversitedeki öğrenim hayatları boyunca ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığını belirtmektedir.

İkinci olarak araştırmacı tarafından ses kaydı ile gerçekleştirilen gözlem sürecinin aktarıldığı gözlem raporu incelenecektir. Bu gözlem sürecinde, her iki öğretmenin de işlediği TM ve MF alanlarından olmak üzere toplam 20 ders gözlenmiştir. Aşağıda gözlem raporu ve bu gözlem raporundan elde edilen sonucun özetlendiği tablo verilmektedir:

I. ÖĞRETMEN

- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 19 Kasım 2008
ALAN: TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim (Grup çalışması şeklinde öğrencilerce slaytlı sunu hazırlanıp sunuldu), Düz Anlatım, Soru-cevap, Çözümleme (Metinle ilgili bilinmeyen kelimeler bulunup açıklandı) ve Bireysel Çalışma Yöntemi. (Derse ilgisiz görünen iki öğrenciye araştırma, sınıftaki tüm öğrencilere ise bireysel olarak hazırlayacakları proje ödevi verildi)
- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 24 Aralık 2008
ALAN: TM (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: İşbirlikçi Öğretim (Grup çalışması şeklinde öğrencilerce slaytlı sunu hazırlanıp sunuldu), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 26 Aralık 2008
ALAN: TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Soru-cevap, Düz Anlatım, Çözümleme (Metinle ilgili bilinmeyen kelimeler bulunup açıklandı), Birleşim (Kitaptaki etkinlik çerçevesinde kompozisyon yazmaları istendi)

- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 5 Ocak 2009
ALAN: TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Soru-cevap, Düz Anlatım

I. ÖĞRETMEN

- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 19 Kasım 2008
ALAN: FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim (Grup çalışması şeklinde slaytlı sunu hazırlanıp sunuldu), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 19 Kasım 2008
ALAN: FEN (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Bireysel Çalışma (Araştırma ödevi verildi), Birleşim (Kompozisyon yazmaları istendi), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 3 Aralık 2008
ALAN: FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Bireysel Çalışma, Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 24 Aralık 2008
ALAN: FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap

II. ÖĞRETMEN

- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 26 Aralık 2008
ALAN: TM (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım (öğretmen tarafından, slaytla), Soru-cevap
- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 5 Ocak 2009
ALAN: TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 9 Ocak 2009
ALAN: TM (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım (öğretmen tarafından, slaytla) , Soru-cevap

II. ÖĞRETMEN

- **DERS:** Edebiyat
TARİH: 2 Aralık 2008
ALAN: FEN (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim (Grup çalışması şeklinde slaytlı sunu hazırlanıp sunuldu), Birleşim (Kompozisyon yazmaları istendi), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 3 Aralık 2008
ALAN: FEN (1ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap

- DERS:** Edebiyat
TARİH: 23 Aralık 2008
ALAN: FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım (Konular bir hafta öğrencilerce slaytla, bir hafta hoca tarafından toparlamak amacıyla sunum olarak işleniyor, bu hafta öğretmen sözel sunum yaptı), Soru-cevap
- DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 24 Aralık 2008
ALAN: FEN (1ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım, Soru-cevap

Yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin süreçte yararlandıkları yöntemler sıklık bakımından farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 4.1: İki Öğretmenin Gözlem Süresince Kullandığı Yöntemlerin Sıklığı

Kullanılan Yöntemler	1. Öğretmen	2. Öğretmen
Düz Anlatım	9	10
Soru-cevap	10	10
Grup Çalışması	4	2
Bireysel çalışma	4	-
Çözümleme	4	2
Birleşim	3	2

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, her iki öğretmenin de derste daha çok soru-cevap ve düz anlatım gibi geleneksel olarak bilinen öğretim yöntemlerine yer verdikleri görülmektedir. Soru-cevap yöntemine iki öğretmen de gözlenen her derste (toplam 10 ders) yer vermiştir. Düz anlatım yöntemine ise 1. öğretmen 9 derste, 2. öğretmen 10 derste yer vermiştir. Grup çalışması ve çözümleme yöntemine 1. öğretmen 4 derste yer verirken, 2. öğretmen ise aynı yöntemlere sadece 2 derste yer vermiştir. Bireysel çalışma yöntemine 1. öğretmen 4 kez yer verirken, ikinci öğretmen bu yönteme hiçbir derste yer vermemiştir. Son olarak birleşim yöntemine 1. öğretmen 3 derste yer verirken, 2. öğretmen ise sadece 2 derste yer vermiştir.

Daha önce ifade edildiği gibi (bkz. s.110) öğretmenlerden biri yerleştiren, diğeri ise ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip olan bireyler somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimleriyle öğrenmektedirler. Bu bireyler için; bir kişide yaparak öğrenme izleyerek öğrenmekten baskınsa ve deneyimi düşünmek yerine hissetmek baskınsa o kişi, bu süreçleri birleştirip sunan “yerleştiren” öğrenme stiline sahiptir diyebilmekteyiz. Benzer şekilde bir kişide, yaparak öğrenme ile deneyimi düşünmek baskınsa o birey “ayrıştıran” öğrenme stiline sahiptir diyebilmekteyiz (bkz. tablo 4.2.). Ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan bireyler soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimleriyle öğrenmektedirler. Aşağıda her öğrenme biçimi için uygun olabilecek öğretim etkinlikleri tabloda belirtilmektedir.

Tablo 4.2: Araştırma öğretmenlerinin öğrenme stillerine uygun öğretme stili özellikleri

Yerleştiren	Ayrıştıran
Somut Yaşantı (concrete experience) öğrenme biçimi için en iyi sınıf içi etkinlikler: ▪ Grup çalışması ▪ Oyun ve filmler ▪ Alan çalışmaları ▪ Akran grupları ▪ Bireysel çalışmalar ▪ Örnek olay inceleme ▪ Rol oynama ▪ Görsel araç desteği ▪ Fotoğraf, belge inceleme	Soyut kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization) öğrenme biçimi için en iyi sınıf içi etkinlikler: ▪ Model yapma ▪ Analitik olay çalışmaları ▪ Makale yazma ▪ Bireysel çalışmalar ▪ Teorik bilgi sınama ▪ Bilgisayar destekli öğretim ▪ Laboratuvar ▪ Anlatım
Aktif yaşantı (Active experimentation) öğrenme biçimi için en iyi sınıf içi etkinlikler: ▪ Projeler ▪ Öz-denetimli görevler ▪ Problem çözme alıştırmaları ▪ Küçük grup çalışmaları ▪ Benzetimler ▪ Grup projeleri Aktif öğrenme teknikleri	Aktif yaşantı (Active experimentation) öğrenme biçimi için en iyi sınıf içi etkinlikler: ▪ Projeler ▪ Öz-denetimli görevler ▪ Problem çözme alıştırmaları ▪ Küçük grup çalışmaları ▪ Benzetimler ▪ Grup projeleri Aktif öğrenme teknikleri

Buna göre yerleştiren bireyler için grup çalışması, oyun ve filmler, alan çalışmaları, akran grupları, bireysel çalışmalar, örnek olay inceleme, rol oynama, görsel araç desteği, fotoğraf, belge inceleme, projeler, öz-denetimli görevler, problem çözme alıştırmaları, küçük grup çalışmaları, benzetimler, grup projeleri ve aktif öğrenme teknikleri uygundur. Ayırıştırıcı bireyler için ise model yapma, analitik olay çalışmaları, makale yazma, bireysel çalışmalar, teorik bilgi sınavı, bilgisayar destekli öğretim, laboratuvar, anlatım, projeler, öz-denetimli görevler, problem çözme alıştırmaları, küçük grup çalışmaları, benzetimler, grup projeleri ve aktif öğrenme teknikleri uygundur.

Yukarıdaki gözlem raporu tablosundan, ölçeğe verilen cevaplardan ve yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline uygun yöntemlerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin en fazla soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerine yer vermesi, onların kendi öğrenme stillerine göre değil, kendilerine öğretilen yöntemlerle ders işlediklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanında ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğretmen “anlatım yöntemi” ve “teorik bilgi sınavıyla” etkili öğrenebileceğinden kendi öğrenme stiline göre ders işlediği söylenebilir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi “Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alıyor mu?” şeklindedir. Bu soruya cevap aramak için öncelikle Şekil 4.1.’e ve sonra gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin süreçte yararlandıkları yöntemlerin sıklık bakımından gösterildiği Tablo 4.1.’e bakılacaktır. Şekil 4.1’ e bakıldığında örnekleme giren öğrencilerin %36.67’si ayırıştırıcı, %26.67’si özümseyen, %20’si yerleştiren ve %16.67’si değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu durum örnekleme giren öğrencilerin en fazla “ayırıştırıcı” öğrenme stiline sahip olduğunu, ikinci olarak öğrencilerin “özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğunu, üçüncü olarak “yerleştiren” ve az sayıda öğrencinin ise “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğunu belirtmektedir. Bu dört öğrenme stiline uygun öğretim yöntemleri aşağıdaki gibidir:

Ayırıştırıcı bireyler için model yapma, analitik olay çalışmaları, makale yazma, bireysel çalışmalar, teorik bilgi sınavı, bilgisayar destekli öğretim, laboratuvar, anlatım, projeler, öz-denetimli görevler, problem çözme alıştırmaları,

küçük grup çalışmaları, benzetimler, grup projeleri ve aktif öğrenme teknikleri uygundur.

Özümseyen bireyler için model yapma, analitik olay çalışmaları, makale yazma, bireysel çalışmalar, teorik bilgi sınama, bilgisayar destekli öğretim, laboratuvar, anlatım, konferans, tartışma, gözlem, bülten, grup tartışmaları, beyin fırtınası, problem çözme, drama teknikleri, yansıtma soruları uygundur.

Yerleştiren bireyler için grup çalışması, oyun ve filmler, alan çalışmaları, akran grupları, bireysel çalışmalar, örnek olay inceleme, rol oynama, görsel araç desteği, fotoğraf, belge inceleme, projeler, öz-denetimli görevler, problem çözme alıştırmaları, küçük grup çalışmaları, benzetimler, grup projeleri ve aktif öğrenme teknikleri uygundur.

Değiştiren bireyler için grup çalışması, oyun ve filmler, alan çalışmaları, akran grupları, bireysel çalışmalar, örnek olay inceleme, rol oynama, görsel araç desteği, fotoğraf, belge inceleme, konferans, tartışma, gözlem, bülten, grup tartışmaları, beyin fırtınası, problem çözme, drama teknikleri, yansıtma soruları uygundur.

Yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin süreçte yararlandıkları yöntemler sıklık bakımından farklılık göstermektedir (Bkz. Tablo 4.1.). Tabloda da görüldüğü gibi her iki öğretmenin de derste daha çok soru-cevap ve düz anlatım gibi geleneksel olarak bilinen öğretim yöntemlerine yer verdikleri görülmektedir. Diğer yöntemlere ise daha az sıklıkla yer verilmektedir.

Her iki gruptan elde edilen verilere göre, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun çeşitli yöntemlerin çok fazla kullanılmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerden ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olanlar düz anlatım ve teorik bilgi sınama konusunda bu öğretmenlerin yöntemlerinden faydalanabilirler. Ancak öğrencilerin %36.67'sinin ayırıştırıcı, %26.67'sinin ise özümseyen olduğu göz önüne alındığında yapılan uygulamaların ancak bu öğrenciler için anlamlı olduğu, geri kalan öğrencilerin ise bu uygulamalardan pek fazla faydalanamayacakları söylenebilir.

4.2. TARTIŞMA

10. Sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, derste kullandığı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleriyle uygunluğunu incelediğimiz araştırmamızın bu bölümünde “Özel Sanko Okulları 10. sınıfta TM (Türkçe-Matematik) ve MF (Matematik-Fen) alanlarında okuyan öğrencilerin hangi öğrenme stiline sahip olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin tercih ettikleri alana göre farklılık gösterip göstermediği ve öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği”, “Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olup olmadığı”, “Öğretmenlerin hangi öğrenme stiline sahip olduğu”, “Öğretmenlerin süreçte kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlere mi yoksa kendilerine öğretilmiş olan yöntemlere mi ağırlık verdikleri” ve son olarak “Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alıp almadıkları” şeklindeki 5 problemin bulguları yorumlanmaktadır.

- Araştırmanın birinci problemi için elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %36.67’si ayarıştıran, %26.67’si özümseyen, %20’si yerleştiren ve %16.67’si değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Bu durum araştırma kapsamındaki öğrencilerin yarısından fazlasının (%63.34) ayarıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlara göre; öğrencilerin öğrenme stillerinin en fazla “ayarıştıran” ve “özümseyen” şeklinde olması ve bu sonucun aynı şekilde Türkiye’de Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile yapılan birçok araştırmada (Demir, 2006; Hasırcı ve Bulut, 2007; Baştürk vd., 2008; Demir, 2008; Ergin ve Sarı, 2008; Kanadlı, 2008) bulunması dikkate değer bir durumdur. Örneğin Demir (2006), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği’nde öğrenim gören 301 adet 1. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı “sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi” adlı çalışmasında öğrencilerin %44’ünün ayarıştıran, %33’ünün özümseyen, %18’inin yerleştiren ve %5’inin değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde öğrenci sayısının yarısının ayarıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu, ancak özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin ayarıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerden fazla olduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kılıç, 2002; Hasırcı, 2006; Çaycı ve Ünal, 2007; Çelenk ve Karakış, 2007; Peker ve Mirasyedioğlu, 2008; Tuna, 2008). Örneğin Hasırcı (2006),

Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören toplam 202 adet 1. ve 4. sınıf öğrencisinin öğrenme stilini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğrencilerin %41.1'inin özümseyen, %33.2'sinin de ayırtıran öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Bu sonuçlara göre, Türk öğrencilerin daha çok ayırtıran ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum Türk öğrencilerinin Türk Eğitim sistemindeki uygulamalardan fazlaca etkilenmiş olabileceğini akla getirmektedir. Bu iki öğrenme stilinin ortak özelliği sosyal konulardan çok soyut ve teknik konularla çalışmayı tercih etmek ve parçalardan bütünü anlamaya çalışmaktır. 2005 yılında gerçekleşen eğitim reformuna kadar Türkiye'de öğretimin soyut ve teknik konularla yapıldığı düşünüldüğünde, öğretimin öğrenme stillerini etkilediği akla gelmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrenme stilleri kalıtsal olduğu kadar çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak, öğrenme stillerinin yapılan öğretimden etkilendiği söylenebilir. Bunu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır (Holt, 1999; Fuller, 2005).

Uygulama yapılan sınıfta envantere (LSI) verilen cevaplar göz önüne alındığında en az oranda “değiştiren” tip öğrenci (%16.6) olduğu görülmüştür. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin en önemli özelliği, duyularını dikkate alarak düşünme yeteneklerinin farkında olmaları ve bunu herhangi bir somut durumu incelerken etkili bir şekilde kullanmalarındır. Özel Sanko Okulları'ndaki uygulamalara bakılacak olursa düşünme ve fikir jimnastiği yapma eylemlerinin çok fazla olmadığını görebiliriz. Bu tür öğrencilere öğretim sürecinde çok fazla yeteneklerini uygulama imkanı yarattığımız söylenemez.

Bir sınıfta her çeşit öğrenme stilinin bulunması bir dezavantaj değil, aksine bir zenginliktir. Bu araştırmada gözlenen TM ve MF alanlarındaki öğrenciler de sadece belli bir öğrenme stiline değil, çeşitli öğrenme stillerine sahiptir. Bu durum öğretmenlere çeşitli yöntemler kullanarak öğretimin verimliliğini arttırmak açısından fırsat sağlamaktadır. Bu konuda Gencel (2007) öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelinde, bireysel farklılıkların öğrenme ortamında bir zenginlik olduğu düşüncesinin yatmakta olduğunu ifade etmektedir.

Birinci problemin birinci alt problemi, öğrencilerin öğrenme stillerinin tercih ettikleri alana göre farklılık gösterip göstermediği yönündeydi. Öğrencilerin öğrenme stillerinin alana göre sayı bakımından çeşitlilik göstermesine rağmen, dağılım itibariyle benzer sonuçlar taşıdığı bulunmuştur (Bkz. Şekil 4.2). Türkçe-Matematik (TM) alanında en az “değiştiren” öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmaktayken, Fen bilimleri/ Matematik-Fen (MF) alanında “değiştiren” öğrenci sayısı “yerleştiren” öğrenci sayısı ile eşit olup, sonuç itibariyle az sayıda bulunmaktadır. “Özümseyen” öğrenci sayısı her iki alanda da sayı olarak eşit olup, fazlalık bakımından ikinci sırada yer almaktadır. İlk sırada ise her iki alanda da “ayrıştıran” öğrenci sayısı yer almaktadır. Buradan anlaşılabileceği üzere öğrenme stili alana göre farklılık arz etmemektedir. Bu sonuca istatistiki işlem kullanılmadan ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenme stili alan ve cinsiyet bakımından farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla ayrıca bir istatistiki işlem yapılmamasının sebebi; bu araştırmanın nitel bir araştırma olması, hedef kitlenin 30 kişi olarak belirlenmesi ve dolayısıyla istatistiki bir işlemin yapılması için gereken yeterli sayıda öğrenci üzerinde çalışılmamış olumasıdır. Ancak istatistiki işlem kullanarak yapılan bazı araştırmalarda da öğrencilerin dahil olduğu alanın öğrenme stilleri bakımından farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Hasırcı, 2006; Kanadlı, 2008). Benzer şekilde Willcoxson ve Prosser (1996) da öğrenme stilleri ile eğitimsel uzmanlaşma üzerinde yapılan araştırmaları incelerken, öğrenme stillerinin bazı disiplinlere göre farklılaştığı, özellikle sosyal bilimler alanında daha belirgin hale geldiği sonucuna varmışlardır (Kolb ve Kolb, 2005:26).

Birinci problemin ikinci alt problemi, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği şeklindeydi. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımının farklılık gösterdiği bulunmuştur (Bkz. Şekil 4.3.). Yani, her iki cinsiyette eşit sayıda özümseyen öğrenci bulunurken, değiştiren ve yerleştiren kız öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazla, ayrıştıran erkek öğrenci sayısı da kız öğrenci sayısından fazladır. Alan-öğrenme stili ilişkisinde olduğu gibi cinsiyet-öğrenme stili arasındaki ilişki için de aynı sebeple istatistiki bir işlem yapılmamıştır. İstatistiki işlem kullanılarak yapılan birçok araştırmada da öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Murphy ve Casey, 1997; Cezair, 1999;

Uzuntiryaki vd., 2004; Arslan ve Babadoğan, 2005; Demir, 2006; Çelenk ve Karakış, 2007, Baştürk vd., 2008; Çağlayan ve Taşgın, 2008; Tuna, 2008).

- Araştırmanın ikinci problemi araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olup olmadığı yönündeydi. Bu problem için elde edilen bulgulara göre her iki öğretmenin de öğrencilerinin birbirinden farklı olduğunu, farklı öğrendiğini ve bu nedenle öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Ayrıca her iki öğretmen de öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bir öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerini bilmesinin birçok faydası bulunmaktadır. Akkoyunlu (1995), öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, öğretmenlere öğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabileceğine dikkat çekmiştir. Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir (Babadoğan 2000). Bu araştırmadaki öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar da bu durumu desteklemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme stillerini bilmenin birçok faydası olduğunu ifade etmektedirler. Bu faydaları; öğrencilerin yakından tanınması, sınıfta öğretmen hakimiyetinin sağlanması ve öğretmen-öğrenci diyalogunun geliştirilmesi şeklinde belirtmektedirler. Ancak bu araştırmada sözü geçen bu öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. İmkanların bol olduğu ve çoklu zeka uygulamalarının yapıldığı bir okulda öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması ve buna uygun eğitim verilmesi beklenir.

- Araştırmanın üçüncü problemi öğretmenlerin hangi öğrenme stiline sahip olduğuyla ilgiliydi. Bu problem için öğretmenlerin öğrenme stili envanterine ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır. Öğrenme stili envanterinden elde edilen bulgular iki öğretmenden birinin yerleştiren öğrenme stiline, diğerinin ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin daha önce kendi öğrenme stillerini belirleyip belirlemedikleri ile ilgili görüşme sorusuna (3. soru) verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular da her iki öğretmenin kendi stilleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları göstermektedir.

I. öğretmen, kendi öğrenme stilini bilmesinin faydasını, dersi nasıl işlediğini fark edebileceğini sağlamak şeklinde ifade etmiş ve bunun yanında öğretim sürecinde onunla aynı stile sahip öğrencilerin şanslı olabileceğine, farklı stile sahip öğrencilerin de mağdur olabileceğine dikkat çekmiştir. II. öğretmen ise, hangi stile sahip olduğunu öğrenmek istediğini belirtmiş ve kendi öğrenme stiline yönelik bilgiler vermiştir. Genellikle bir şeyi anlamadan, ezber yoluyla öğrenemediğini, daha çok yaparak-yaşayarak öğrendiğini ve araştırmayı sevdiğini ifade etmiştir. II. öğretmene ait bu ifadelerin daha önce belirtilmiş olan (Bkz. Tablo 4.2) yerleştiren öğrenme stiline uygun yöntemlere yönelik olduğu söylenebilir. Ancak bu öğretmen kendi öğrenme stilini merak etmesine rağmen bunun faydalı olabileceği hakkında herhangi bir görüş bildirmemiştir. Demir (2008)' e göre her bireyin farklı bir öğrenme stiline sahip olduğunu ve kendi öğrenme stilini ya da öğrenme stillerine dayalı bir öğretimin nasıl gerçekleştirildiğini bilmeyen bir öğretmen, meslek hayatında öğrencilerinin öğrenme stillerini dikkate almayacak, bu yönde bir öğretim gerçekleştirmeyecektir.

Öğretmenler kendi öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri kullandıklarında belli öğrenme stiline sahip öğrencilere yardımcı olabilirler. Örneğin, yerleştiren öğrenme stiline sahip olan I. öğretmen; grup çalışması, oyun ve filmler, alan çalışmaları, akran grupları, bireysel çalışmalar, örnek olay inceleme, rol oynama, görsel araç desteği, fotoğraf/belge inceleme, projeler, öz-denetimli görevler, problem çözme alıştırmaları, küçük grup çalışmaları, benzetimler, grup projeleri, aktif öğrenme teknikleri, model yapma, analitik olay çalışmaları, makale yazma, bireysel çalışmalar, teorik bilgi sınama, bilgisayar destekli öğretim, laboratuvar ve anlatım gibi etkinliklerde etkili olabilir. Ancak gözlem sonuçlarına göre bu öğretmen çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullanmaktadır. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan II. öğretmen ise; projeler, öz-denetimli görevler, problem çözme alıştırmaları, küçük grup çalışmaları, benzetimler, grup projeleri, aktif öğrenme teknikleri, model yapma, analitik olay çalışmaları, makale yazma, bireysel çalışmalar, teorik bilgi sınama, bilgisayar destekli öğretim, laboratuvar ve anlatım gibi etkinliklerde etkili olabilir. Bu öğretmen de çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih etmektedir. Bu öğretmenlerin en fazla yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilere fayda sağlayabilecekleri söylenebilir. Oysa bu

incelenen sınıflarda sadece yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrenciler değil, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin öğretim sürecinde göz ardı edilmemesi gerekir.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenme stillerinin ve öğrencilerin öğrenme stillerinin uyumunun sağlayacağı faydalardan da söz etmek mümkündür. Kılıç'ın (2002) aktarımına göre Felder (1996), bir çalışmasında öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğretmenin öğretme stili arasında uyum olduğunda, öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırladıklarını, daha etkili kullandıklarını ve konu ile ilgili tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

- Araştırmanın dördüncü problemi öğretmenlerin süreçte kendi öğrenme stillerine uygun yöntemlere mi yoksa kendilerine öğretilmiş olan yöntemlere mi ağırlık verdikleri yönündeydi. Bu sorunun cevabı “10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği”nde ve gözlem raporunda aranmış ve sonuçlara göre genellikle düz anlatım ve soru cevap yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Her iki öğretmenin de üniversitedeki öğrenim hayatları boyunca ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ölçekteki açık uçlu soruya verdikleri cevaplar ile gözlem sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. “Üniversitedeki öğrenim hayatınız boyunca bu öğretim yöntemlerinden hangisi/hangileri sıklıkla kullanılmaktaydı?” şeklindeki ölçekte yer alan açık uçlu soruyu öğretmenler, “düz anlatım, soru-cevap, tartışma, proje ve çözümleme yöntemleri” şeklinde cevaplamıştır. Gözlem sonuçlarına (Bkz. Tablo 4.1.) göre de bu durumun benzer olduğ-u, genellikle düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Buradan anlaşılabileceği üzere bu öğretmenler ders işlerken daha çok üniversite öğrenimleri boyunca kendilerine uygulanan öğretim yöntemlerine yer vermektedir. Literatürde bu görüşte olan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Brown (2003) makalesinde, özellikle yeni öğretmenlerin kendilerine uygulanan yöntemleri kullanarak öğretim yapmayı tercih ettiklerini ve bununla kendilerini daha rahat hissettiklerini söylemektedir. Aynı şekilde Dunn ve Dunn (1979) öğretmenlerin öğrendikleri gibi öğrettiklerini, çünkü bunun kolay ve doğru yol olduğuna inandıklarını söylüyorlar.

Oysa literatürde öğretmenlerin kendi öğrenme stillerine uygun öğretim yaptıklarını vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Hasırcı ve Bulut, 2007; Brown, 2003; Zenhui, 2001; McKeachie, 1995; Spoon ve Schell, 1998; Babadoğan, 2000). Hasırcı ve Bulut (2007), öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisini incelediği çalışmada, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kendi öğrenme stillerini öğretimlerine yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğretmenle aynı stile sahip öğrenciler için bir avantaj, diğerleri için dezavantaj olabilir.

- Araştırmanın beşinci problemi öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alıp almadıklarıyla ilgiliydi. Bu probleme cevap aramak için öğrencilerin öğrenme stillerinin belirtildiği Şekil 4.1. ile gözlem sonuçları dikkate alınmıştır. Şekil 4.1 de belirtildiği gibi örnekleme giren öğrencilerin en fazla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olduğu, ikinci olarak öğrencilerin “özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğu, üçüncü olarak “yerleştiren” ve az sayıda öğrencinin ise “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Şekilde görüldüğü gibi araştırma kapsamında her öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmaktadır. Ancak gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin süreçte kullandıkları metotların çok çeşitlilik gösterdiği söylenemez. Öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri gözlenmiştir (Bkz. Tablo 4.1.). Halbuki farklı özellikler taşıyan öğrenme stillerine sahip öğrencilerin (ayrıştıran, değiştiren, yerleştiren, özümseyen) çok çeşitli yöntemlerle sınıf içinde aktif hale getirilmesi mümkün olabilmektedir (bkz. s. 117-118). Bu yöntemlere örnek olarak grup çalışmaları, benzetim, projeler, beyin fırtınası, drama, problem çözme, örnek olay inceleme, rol oynama ve eğitsel oyunlar verilebilir. Her öğrenme stiline farklı yöntemlerden faydalanabildiği hatırlandığında öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntemlerine yer vermesi gerektiği düşünülebilir.

Etkili bir öğretim için eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin bu doğrultuda organize edilmesinin çok büyük önemi vardır. Aynı şekilde Reiff (1992) öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerinden haberdar olmasının öğrenci başarısı, uyumu, iletişimi, yüksek özgüveni ve çok yönlülüğü gibi olumlu faydaları olduğunu söylemektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun ders yapılmasının akademik başarıyı artırdığını gösteren çeşitli yurt içi ve yurt dışı çalışmalar bulunmaktadır.

Örneğin Koçak (2007) araştırmasında Grasha-Reichman öğrenme stili ölçeğini kullanmış, bazı öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Başka bir araştırma sonucu da Kolb envanteriyle öğrenme stilleri belirlenmiş 10. Sınıf öğrencilerinin, özellikle “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olanların akademik açıdan daha başarılı olduğunu göstermektedir (Kanadlı, 2008). Yurt dışında yapılan bazı araştırmalar da benzer sonuçları taşımaktadır. Bir başka deyişle öğrencinin öğrenme stili akademik başarının yordayıcısıdır (Cook,1997, Atkinson, 1998; Cezair, 1999, Elfant, 2002).

Öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak yapılan eğitimin bir diğer faydası ise öğrencilerin farklı olana hoşgörü göstermesi, daha disiplinli olması ve öğretime karşı olumlu tutum geliştirmesi boyutlarında da artış göstermesidir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Dikkate alınması gereken bir diğer konu da öğrencilerin öğrenme stillerinin geliştirilebileceğidir. Bunun farkında olan öğretmenler öğrencilerin en güçlü öğrenme stillerine hitap eder, onların ikincil öğrenme stillerini de geliştirmek için ortamlar yaratır ve bilgiyi yaratıcı bir tarzda kullanmasına yardımcı olur (Fuller, 2005:81).

Son olarak öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmeseler bile her bireyin birbirinden farklı olduğunu kabul edip öğretim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikleri çeşitlendirmelerinin çok önemli olduğu söylenebilir. Çok çeşitli yöntemlerle, çok çeşitli uyarıcı ve görsellerle zengin bir öğrenme ortamı yaratan öğretmenlerin bütün öğrencilere ulaşması mümkün olacaktır. Böyle bir ortamda hevesli, istekli öğrencilerle, disiplin sorunlarından uzak, her öğrencinin kendini değerli hissettiği bir ders işleme imkanı olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Gaziantep ili Şehitkâmil merkez ilçesine bağlı 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesine bağlı Özel Sanko lisesinde okuyan 30 adet 10. sınıf TM (Türkçe-Matematik) ve MF (Matematik-Fen) alanı öğrencileri ve 2 bayan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanarak öğrencilerin ve öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiş, öğretmenlerin süreçte kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla ise hem görüşme hem de gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin öğrenim görülen alanlara (Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen alanları) ve cinsiyete göre farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek LSI ile toplanan veriler için SPSS 15.0 paket programıyla işlenmiş ve verilerin analizinde yüzde çalışması ve frekans kullanılmıştır. Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara göre öneriler verilmiştir:

- Kolb (1984), öğrenme stillerin modelinde “özümseyen”, “ayrıştıran”, “değiştiren” ve “yerleştiren” olmak üzere dört çeşit öğrenme stili belirlemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu dört farklı öğrenme stiline göre farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla “ayrıştıran”, en az ise “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri açısından farklılık göstermesi, onların birbirlerinden farklı şekillerde öğrendiklerini işaret etmektedir. Etkili öğretimin gerçekleşmesi için farklı öğrenme stillerine uygun pek çok öğretim yönteminin işe koşulması gerekir. Burada öğretmene düşen, dersi her öğrenciye göre sunması değil, öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu bilmesi ve bu farklılıkları göz önüne alarak öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretim ortamını, ders araç ve gereçlerini farklı öğrenme stillerine göre zenginleştirmesidir.

Bu araştırmada her iki alandaki öğrencilerin öğrenme stilleri benzer dağılım göstermektedir. Ancak literatürde yer alan çok sayıda araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenme stilleri, tercih ettikleri alana göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Willcoxson ve Prossor, 1996, akt: Kolb ve Kolb, 2005:26; Hasırcı, 2006; Kanadlı, 2008). Bu durum bu araştırmada istatistiki işlem yapılmamasından ileri gelmektedir diye düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle genel olarak öğrencilerin

öğrenme stillerinin tercih ettikleri alan göre farklılaştığını söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin öğrenme stillerine göre alan seçimlerinin yapılmasının doğru olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda da eğitimcilere ve velilere bazı sorumluluklar düşmektedir.

Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre yüzdelerle bakıldığında farklılık göstermiştir. Ancak literatürdeki birçok araştırmaya göre öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Murphy ve Casey, 1997; Cezair, 1999; Uzuntiryaki vd., 2004; Arslan ve Babadoğan, 2005; Demir, 2006; Çelenk ve Karakış, 2007, Kanadlı, 2008). Bu durum da, cinsiyet farklılığının öğrencinin öğrenme stillerini etkilemediğini açıklayabilmektedir. Böylece sınıftaki kız ve erkek öğrencilere eşit muamele yapılması gerektiği bu sonuçla da desteklenmektedir.

- Araştırmamızda bulduğumuz sonuçlara göre “ayrıştıran” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip öğrencilerin çok sayıda bulunması öğretmenlerin daha çok bu öğrenme stiline özelliklerine göre öğretim yöntemi kullandıklarını işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğer öğretmenler daha zengin öğrenme ortamları oluşturmak ve başarısız olan öğrencilerin başarı seviyesini yükseltmek dolayısıyla tüm öğrencilerin etkin bir öğrenme gerçekleştirmelerini istiyorlarsa, diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin özelliklerini bilip öğrenme yaşantılarını bu özelliklere göre düzenlemeleri gerekmektedir. Araştırmalar bu şekilde yapılan bir öğretimin daha etkili olabileceğini, dolayısıyla öğrenmenin artabileceğini belirtmektedir (McKeachie, 1995; Thomson ve Mascazine, 1997; Nuckles, 1999; Ford and Chen, 2001). Bunun yanında sürecin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun düzenlenmesinin öğrencilerin yeni bilgileri hatırlamalarını ve uygulamalarını arttıracak da ileri sürülmektedir (Arthurs, 2007). Ayrıca literatürde bilişsel psikologların yaptıkları araştırmalar; okulun teknoloji, araç-gereç ve personel açısından eğitime hazır olması durumunda bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ortaya koymuştur (Vural, 2005:62). Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkında bilgilerinin olması, ders çalışmaya karşı olumlu tutumlar sergilemelerine, daha verimli bir şekilde ders çalışmalarına ve sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olur (Dunn ve Dunn, 1993, Akt: Kanadlı, 2008). Ancak bu araştırmada görülmüştür ki öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında değiller. Benzer şekilde

velilerin öğrenme stilleri hakkında bilgili olmaları ders çalışma konusunda öğrenci-veli etkileşimini arttırabilir. Bu amaçla öğretmenler ve okul yönetimi bir öğrenme stilleri envanterini kullanarak öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilir, öğrencilere ve velilere bu konuda bilgi verilebilir.

- Araştırma kapsamındaki iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden birinin öğrenme stili ayırıştırıcı, diğerinin ise yerleştiren olarak belirlenmiştir. Yapılan görüşme sorularına verilen cevaplardan bu öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini merak ettikleri ancak hala bilmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler kendi öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini kullandıklarında sadece kendileriyle aynı öğrenme stiline sahip öğrencilere yardımcı olabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin farkında olarak veya olmayarak gerek üniversite öğrenimleri sürecinde kendilerine öğretilen şekilde, gerekse kendi öğrenme stillerine göre yaptıkları öğretimin bütün öğrencilere hitap edecek şekilde olmadığı kanaatine varıp öğretim sürecini çeşitli yöntemlerle zenginleştirmelerinde fayda vardır.

- Öğretmelere yönelik yapılan gözlem ve anket sonuçları göstermiştir ki öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde daha çok üniversite öğrenimleri boyunca kendilerine uygulanan öğretim yöntemlerine yer vermektedir. Bazı araştırmacılar bu durumda öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissettiklerini ve onların bunun kolay ve doğru yol olduğuna inandıklarını söylüyorlar (Dunn ve Dunn 1979; Brown, 2003).

- Bu araştırmada öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almadığı ve onlara uygun çeşitli yöntemlerin çok fazla kullanılmadığı gözlenmiştir. Her iki öğretmenin de derste daha çok soru-cevap ve düz anlatım gibi geleneksel olarak bilinen öğretim yöntemlerine yer verdikleri, diğer yöntemlere ise daha az sıklıkla yer verildikleri görülmüştür. Düz anlatım ve teorik bilgi sınav yöntemlerinden sadece ayırıştırıcı ve özümseyen öğrencilerin faydalanabileceği, ancak geri kalan öğrencilerin bu uygulamalardan faydalanamayacağı düşünüldüğünde, bu durumun yetersiz olduğu anlaşılmıştır.

Öneriler:

Bu sonuçlar ışığında öğrenme stilleri alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, öğretim sürecinin vazgeçilmez öğeleri olan öğretmenlere, bu sürecin dahil olduğu sistemi geliştiren eğitim uzmanlarına ve yöneten idarecilere birkaç öneride bulunulabilir:

1. Bu araştırma bu konuda yapılan nitel türde araştırmalardan bir tanesidir. Alanda bu konuyla ilgili farklı evren ve alanlarda öğretmen veya yöneticilerin öğrenme stillerine yaklaşımların incelendiği araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

2. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yapılan eğitimin, öğrenme-öğretme süreci sonunda girdikleri merkezi sınavlara (OKS/ÖSS vs.) etkisi araştırılabilir.

3. Öğretmenler her öğrencinin farklı öğrenebildiği gerçeğini kavramalıdır. Bu yönde onların sahip olduğu öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olarak, öğretim sürecini bu öğrenme stillerine göre şekillendirip daha etkili hale getirebilirler.

4. Eğitim uzmanları ve özellikle program geliştirme uzmanları öğrenme stillerinin önemi açısından, geliştirecekleri müfredatta bu konuya yer verebilir, böylece etkili bir program elde edebilirler. Programda öğrenme stilleri ile öğretim yöntemi arasındaki uygunluğa dayalı çeşitli eğitim etkinlikleri yer alabilir. Ayrıca bu konuda ders araç-gereçleri ve kitaplar hazırlanabilir.

5. Öğretmenlere gerek üniversitedeki öğretim sürecinde, gerekse hizmet içi eğitim aracılığı ile öğrenme stilleri ve bu stillere yönelik yapılacak öğretim süreci ile ilgili bilgiler verilebilir. Öğretmenlere her bireyde bazı öğrenme stillerinin diğer stillere göre daha baskın olduğu hakkında farkındalık kazandırılabilir. Ayrıca bu süreçte öğretmenlere baskın olmayan stillerin geliştirilmesi hususunda da bilgiler verilebilir.

6. İdareciler de öğrencilerin bireysel farklılıklarından hareketle süreci etkili hale getirmek ve okula devamı artırmak amacıyla öğrenme-öğretme sürecinin başlangıcında, öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyerek öğretmenleri bu yönde bilgilendirip işbirliği halinde olabilirler.

7. İdareci ve öğretmenlerin alan seçimi sürecinde de öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmaları etkili öğretimin gerçekleştirilmesi açısından faydalı olabilir.

Sonuç olarak, ülkemizde eğitim-öğretim alanında yapılan 2005 reformunun, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasını destekleyen bir durumun da öğrenme stilleri konusunda yapılacak yenilikler olabileceği söylenebilir. Bilindiği üzere bu reform öğrenci merkezli öğretim üzerine odaklanmıştır ve geleneksel eğitimden oldukça farklı bir yaklaşımla gerçekleşmiştir. Öğretim süreci, öğretimde yararlanılan araç-gereçler, ders kitapları ve etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak geliştirilmiş ve daha çok öğrencileri aktif kılmaya yardımcı olabilecek şekilde tasarlanmıştır. Öğretimin etkililiğinde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak öğrenmeyi öğrenmelerinde, öğretim sürecinde öğrenme stillerinin de ele alınması gerektiği gerçeği önem kazanmaktadır. Bu durum öğrenci merkezli anlayışla aynı paraleldedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre her öğrencinin bir birey olarak eşsiz olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerden, idarecilerden ve eğitim programcılarından beklenen, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmaları için kendi öğrencilerini tanımaları, bireysel farklılıklarını dikkate almaları ve öğrenme stillerini bilmeleridir. Başka bir ifadeyle, öğrenme stilleri şu an yapılan yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde faydalı olabilir. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumların bu yönde yapılandırılması ve çeşitli hizmet öncesi ve hizmet-içi kurslarla öğretmen ve idarecilerin, öğrenme stilleri ve öğrenme stillerinden süreçte yararlanılabilmesi hususunda bilgilendirilmesi gerekir. Zira bu durum “gençlere; yetenek ve ilgilerine uygun, kendilerini mutlu, verimli ve başarılı kılacak bir meslek ve beceriler kazandırmak” şeklinde ifade edilen Milli Eğitim’in amacının gerçekleştirilmesinde de yardımcı olabilecek bir husustur. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın hem öğretmenlerin öğrenme stillerini dikkate alarak etkili öğrenme yaşantılarını düzenlemelerine yardımcı olacağı hem de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönlendirilmesinde katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Academy of Art University. (2006). *David Kolb's Experiential Learning*.
<http://faculty.academyart.edu/resources/kolb.asp> (12.12.2008)
- Açıkgöz, K.Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretmen*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, s. 48, 52.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir, ss. 8-16, 56-59.
- Akbağ, M. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Deniz, M. E. (Ed.) Maya Akademi Yayıncılık. Ankara, s. 34 .
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Al-Saai, A. J. and Dwyer, F. M. (1993). The effect of visualization on field-dependent and field-independent learners. *International Journal of Instructional Media*, 20(3), 243-249.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı, 21.
- Arthurs, J. B. (2007). A juggling act in the classroom: Managing different learning styles. *Teaching and Learning in Nursing*. www.jtln.org (11.09.2008)
- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, sayı 87. ss. 37-47.
- Atkinson, S. (1998). Cognitive styles in the context of design and technology project work. *Educational Psychology*, 18(2), 183-194.
- Atmaca, G. (2004). Konuşma Halkası Tekniği.
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Gokhan%20Atmaca.doc>
(22.08.2008)
- Babadoğan, C. (2000). *Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme*. Milli Eğitim Dergisi, 147 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/babadogan.htm>
(13.5.2008)

- Bacay, M. S. C. (2006). Teaching Students with Different Learning Styles. *Centre for Development of Teaching and Learning*, 9(1).
- Bahar, M. (2003). The Effect of Instructional Methods on The Performance of The Students Having Different Cognitive Styles. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 24: 26-32.
- Barın, M. (2007). Öğretim Yöntemleri.
http://fbe.atauni.edu.tr/BilimEtik/2007_2008_Guz/2007- (2.3.2009)
- Baştürk, R., Demirtel, Ş., Kömürcü, S. ve Evran, O. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Analiz Edilmesi. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 1-3 Eylül, Sakarya.
- Boydak, A. (2004). *Lider Öğretmen*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Brown, H. (1994). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, B. L. (2003). Teaching Style vs. Learning Style. *Center on Education and Training for Employment, EIC Document*. No. 26. <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr41.pdf> (21.11.2008)
- Butler, K. (1987). *Learning and Teaching Styles in Theory & Practice*. Colombia, Connecticut University Phd Thesis.
- Butler, K. (1988). *It's all in your mind*. The Learner's Dimension: Colombia. p. 2.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları "Öğretimde Planlama Uygulama"*. Beta Basım Yayın, İstanbul, ss.16-18, 61-67.
- Celkan, H. Y. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Atatürk Üniversitesi Yayınları No.664, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları No.4, Ders Kitapları Serisi No.4, Baskı 4. Eğitim Fakültesi Basımevi, Erzurum, ss.163-172.
- Cezair, J. (1999). Exploring the impact gender may have on student's learning styles course achievement in selected accounting courses. www.multicultural.vt.edu (20.09.2008).
- Claxton, C. and Murell, P. H. (1987). *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*. (ASH-ERIC Higher Education Report no: 4) Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

- Cook, M. J. (1997). An exploratory study of learning styles as a predictor of college academic adjustment. www.matthewjcook.com/research/learnstyle.pdf (21.10.2008).
- Currie, G. (1995). Learning theory and the design of training in health authority. *Health Manpoiver Management*, 21(2), 13-19.
- Çağlayan, H. S. ve Taşğın, Ö. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Sınavına Başvuran Aday Öğrencilerin Öğrenme Biçemlerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 20, ss.199-212.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çaycı, B.ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, Cilt 7, Sayı 3
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 34-52.
- Çırak, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Kaya, A. (Ed.). PegemA Yayıncılık. Ankara, s. 260
- Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (Bahar), Sayı:23.
- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt:1 Sayı: 4 ss. 129-148.
- Doğanay, A. ve Karip, E. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 309-314.
- Dunn R. S. and Dunn, K. J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can They...Be Matched? *Journal of Educational Leadership*, 36(4), p.239.
- Dunn and Dunn Learning Styles Model. (t.y.). <http://www.stetson.edu/DUNN.doc> (12.11.2008).

- Elfant, B. A. (2002). *A Study of The relationship Between Integrative Studies Freshman Learning Styles and Their Instructors' Learning Styles Represented By Students' Course Achievement*. George Mason University. www.ncc.gmu.edu. (23.10.2008).
- Ekici, G. (2001). *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 48-55.
- Erciyas, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Tan, Ş. (Ed.). PegemA Yayıncılık. Ankara, ss.167-253.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. Morpa Kültür Yayıncılık. İstanbul, ss.20, 21.
- Eren, A. (2002). *Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant, İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Ergin, S. ve Sarı, M. (2008). A Study to Determine High School Students' Learning Styles. IETC, Anadolu Üniversitesi VIII. International Educational Technology Conference. 6-9 Mayıs, Eskişehir, pp. 969-971.
- Ergün, M. (t.y.). Genel Öğretim Yöntemleri. <http://www.egitim.aku.edu.tr/goi06.ppt> (25.02.2009)
- Ergün, M. (2008). Öğrenme ve Öğretmenin Kuramsal Temelleri. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm> (24.03.2009)
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Mersin İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.35. <http://tez2.yok.gov.tr> (19.08.2008).
- Felder, R. M., and Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

- Fidan, N. (1996). *Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınları. Ankara, ss.10-11, 58.
- Ford, N. and Chen, S. Y. (2001). Matching/Mismatching Revisited: An Empirical Study of Learning and Teaching Styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5-22.
- Fuller C. (2005). *Ben Farklıyım*. Öztürk, G. (Çev.), Selis Kitaplar. İstanbul, ss.7-25, 81.
- Gencel, E. İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr> (25.09.2008)
- Gencel, E. İ., (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III'ü Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *DEU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), ss. 120-240.
- Genç, S. Z., Gökçen, E. ve Saygılı, S. (2008). *Orta Öğretim Sosyal Alanlar Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Görüşleri*. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu, 14-16 Mayıs, Çanakkale, Bildiriler, Cilt I, ss.173-176.
- Given, B. K. (1996). Learning Styles: a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1&2), pp.11-43.
- Gould, H. C. (2004). Can Novice Teachers Differentiate Instruction? Yes, They CAN! *New Horizons for Learning*. <http://www.newhorizons.org> (16.10.2008)
- Greeno, J. G. (1980). Psychology of learning, 1960-1980: One participant's observations. *American Psychologist*, 35:713-728.
- Gregorc A. F. (1982). *Gregorc style delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems Inc.
- Griggs, S. A., and Dunn, R.S. (1984). Selected Case Studies of the Learning Style Preferences of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 28, 3:115-119.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.290.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. ss. 4-46.

- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2006/, 75-89.
- Güven, B. ve Özbek, Ö. (2007). Developing Learning Style Inventory For Effective Instructional Design. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* ISSN: 1303-6521 Volume 6, Issue 2, Article 2.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1):15-25
- Hasırcı, Ö. K. ve Bulut, M. S. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(33):43-48
<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=12> (07.04.2008)
- Hein, T. L. and Budny, D. D., (1999). *Teaching to Students' Learning Styles: Approaches That Work*. 29. ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 10-13 November, San Juan, 12c1, pp. 7-14.
- Holt, J. (1999). *Çocuklar Neden Başarısız Olur?* Koca, G.(Çev.) Beyaz Yayınları, Ankara, s.5.
- International Learning Styles Network. (2008). Dunn&Dunn Certified.
http://www.learningstyles.net/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=70&lang=en
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, s. 405
- Kanadlı, S. (2008). *Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi*. (Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep, s.3.
- Kaplan, E. J. and Kies, D. A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First? *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 22, Issue 1.
- Kartopu Tekniği.(2008).
ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=618 (14.8.2008)
- Karahan, L. (1993). *Türkçede Söz Dizimi-Cümle Tahlilleri*- Ankara: Akçağ Yayınları, s. 74.

- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (1998). *Türkçe Öğretimi "Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin"*. Ankara: Engin Yayınları, s. 17
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçimleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: 2, ss.31-35.
- Keefe, J. W. (1982). Ed: J. W. Keefe. *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Reston, WA: National Association of Secondary School Principals, pp. 43-53
- Keskin, Ş. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, <http://www.dersimiz.com/files.asp?id=2733> - 17k (25.2.2009)
- Khine, M. S. (1996). The interaction of cognitive styles with varying levels of feedback in multimedia presentation. *International Journal of Instructional Media*, 23(3), 229-237.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1): 1-15.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stiline Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, ss. 129-146.
- Kırbaş, İ. (t.y.). Öğrenme stiline biliyor musunuz? www.kirbas.com (16.10.2008)
- Knowles, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner*. 6th Edition. Boston: Elsevier.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep, ss. 54-57.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., pp. 21, 25
- Kolb, A.Y. and Kolb, D.A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1. www.learningfromexperience.com (15.07.2008).
- Kolb learning styles. (2008). <http://www.businessballs.com/> (13.4.2008)
- Korkmaz, V. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Psikodilbilimsel Zorlukların Psikolojik Destekli Yöntemler Işığında Aşılıp Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. (Polis Akademisi'nde Bir Durum İncelemesi)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, s. 23.

- Lamb, N. (2002). Learning Styles and Media.
<http://filebox.vt.edu/users/nalamb/portfolio/resume/research.htm> (16.09.2008)
- Lawrence, G. (1984). A synthesis of learning style research involving the MOTI.
Journal of Psychological Type, 8:2-15.
- Learning styles. (t.y.). *Teaching and learning with technology*. Pennstate University.
http://tlt.its.psu.edu/suggestions/research/learning_styles.shtml (27.01.2009)
- Levent, E. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri.
http://mimoza.marmara.edu.tr/~etemlevent/dersnotlari/OY_2_Ogretim_Ilke_Yontemleri.doc (11.10.2008)
- McCombs, B. L. (1997). Self-assessment and reflection: Tools for promoting teacher changes toward learner-centered practices. *NASSP Bulletin*, 81, 1-14
- McKeachie, W. J. (1995). Learning Styles Can Become Learning Strategies. *Features Articles*. Vol. 4, No. 6.
- Montgomery, S. M., and Groat, L. N. (1998). Student Learning Styles and Their Implications for Teaching. *CRLT Occasional Papers, The Center for Research on Learning and Teaching*, No. 10
- Murphy, H. J. and Casey, B. (1997). Field dependence/independence and undergraduates' academic performance in an information management program. *College Student Journal*, 31 (1), 45-50.
- Mutlu, M. (2002). Öğrenme Stilleriine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. *Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: II, Sayı: II <http://efdergi.yyu.edu.tr>. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Mutlu, M. (2006). Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Biyoloji Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. *International Journal of Environmental & Science Education*, Sayı 2, ss. 148-162.
- Nolting, P. D. (2003). *Winning at Math: Your Guide to Learning Mathematics Through Successful Study Skills*. Bradenton, FL: Academic Success Press, Inc.
- Nuckles, C., R. (1999). Student-centered teaching: Making it work. *Adult Learning*, 11(4).

- Ocak, G. (2009). Bir Öğretim Ögesi Olarak Yöntem.
<http://www2.aku.edu.tr/~gocak/opdpdf/ogretimogesiolarakyontem.pdf3.3.2009> (03.03.2009)
- O'Brien, T. (1991). Relationships among selected characteristics of college students and cognitive style preferences. *College Student Journal*, 25: 492-500.
- Öğrenme Stilleri "Hazırlık Notları" (2008). (www.egitim.aku.edu.tr) (31.07.2008)
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Öncü Kitap*. Ankara, ss.150-151.
- Özbek, Ö. (2007). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Özer, B. (t.y.). *Öğrenmeyi Öğretme*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir, ss. 150-151
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite09.pdf> (06.04.2008)
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peker, M. ve Yalın, H. İ. (2002). Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stillere Uygun Öğretim Yapma Düzeyleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 EYLÜL 2002, ODTÜ, Ankara.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.htm> (14.03.2008)
- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(14), 167-172.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2008). Pre-Service Elementary School Teachers' Learning Styles and Attitudes towards Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 4(1), 21-26.
- Polhemus, L., Danchak, M., and Karen Swan. (2004). Adaptive Presentations for Learning Styles: Reflective Online Teaching. *Paper presented at the American Educational Research Association*, San Diego, CA, pp. 4-5.
<http://www.cipce.rpi.edu> (21.09.2008).

- Posey, J. M., and Wollenberg, J.P. (1983). Style, achievement, aptitude and attitudinal variables related to preservice teachers performance on criterion-referenced test in reading. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, November 16-18, Nashville, TN.
- Ramsland, K. (1998). *Öğrenme sanatı*. Beyaz Yayınları. İstanbul, s.7.
- Reiff, J. C. (1992). Learning styles. What research says to the Teacher Series, *ERIC Education Resources Information Center*, ED432440, <http://www.eric.ed.gov> (12.12.2008)
- Riding, R. J. and Ashmore, J. (1980). Verbaliser-imager learning style and children's recall of information presented in pictorial versus written form. *Educational Studies*, 6, 141-145.
- Riding, R. And Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies- Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*-. London: David Fulton Publishers. p.5.
- Robotham, D. (1999). The application of learning style theory in higher education teaching. <http://www2.glos.ac.uk/GDN/DİSCUSS/kolb2htm> (13.06.2008)
- Saban, A. (2005a). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Yayın Dağıtım. Baskı 4. Ankara, ss.209, 265-269.
- Saban, A. (2005b). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Nobel Yayın Dağıtım. Baskı 5. Ankara, ss. 1-25.
- Sağ, R. (t.y.). Öğrenme Stilleri “Üç Öğrenme Stili: Kolb, Gregorc ve Dunn ve Dunn” http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=3432&baslik=ogrenme_stilleri (12.10.2008)
- Savaş, B. (2007a). *Eğitim Psikolojisi*. Kaya, A. (Ed.). PegemA Yayıncılık. Ankara, s.541.
- Savaş, B. (2007b). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Arslan, M. (Ed.). Anı Yayıncılık. Ankara, s.155-175.
- Savoie, M. J. and Hughes, A. S. (1994). Problem-based learning as classroom solution. *Educational Leadership*, 52, 54-57.

- Scales, A. Y. (2000). *The Effect of Learning Style, Major, and Gender on Learning Computer-aided Drawing in an Introductory Engineering/Technical Graphics Course*. Unpublished PhD thesis, North Carolina State University.
- Searson, R. and Dunn, R. (2001). "The Learning-Style Teaching Model". *Journal of Science and Children*. 38 (5):22-26
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim "Kuramdan Uygulamaya"*. Gazi Kitabevi. 12. Baskı. Ankara, ss.94, 501.
- Senemoğlu, N. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Sönmez, V. (Ed.). Anı Yayıncılık. Ankara, s.140
- Smith, L. H., and Renzulli, J. S. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach For Classroom Teachers. *Theory into Practice*, 23: 44-50.
- Sönmez, V. (2007a). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık. Ankara, s. 319.
- Sönmez, V. (2007b). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı yayıncılık. Ankara, ss 221-240.
- Spoon, J. C. and Schell, J. W. (1998). Aligning Student Learning Styles with Instructor Teaching Styles. *Journal of Industrial Teacher Education*. 35(2) <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v35n2/spoon.html> (21.9.2008)
- Sünbül, A. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde, Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f9.doc> (10.06.2008)
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75) ss.49-52. <http://www.cagdasegitim.net/yapilandirmaciogrenme.htm> (17.09.2008)
- Şimşek (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, ss. 97-123.
- Tatar, E. ve Tatar, E. (2007). Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim. *Journal of Qafqaz University*. <http://www.qafqaz.edu.az/journal/13-20.pdf> (29.1.2008)
- Türk Dil Kurumu (2008). <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=163758> (12.09.2008)

- The University of North Carolina at Chapel Hill. (2008). The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction (<http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learningstyles.htm>) (14.03.2008)
- Thomas, L., Ratcliffe, M., Woodbury, J. and Jarman, E. (2002). Learning Styles and Performance in the Introductory Programming Sequence. *ACM SIGCSE Bulletin*, 34(1): 33-37.
- Thomson, B. S. and Mascazine, J. R. (1997). Attending to learning styles in mathematics and science classrooms. *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education*, Columbus, OH., ED432440, <http://www.eric.ed.gov> (10.09.2008)
- Titiz, M. T., (2000). *Okulda Yeni Eğitim*. Beyaz Yayınları. Ankara, s.110.
- Tok, T. N. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Doğanay, A. (Ed.). PegemA Yayıncılık, Ankara, ss. 161-214.
- Torp, L. and Sage, S. (1998). *Problems as Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuna, S. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı, 25, ss. 252-261.
- Umay, A. (1996). Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12:145-149.
- Utah State of Education CTE Introduction. (1997). Experiential Learning Theory. www.schools.utah.gov/ate/tlc/cda/experiential.htm (28.06.2008)
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). The relationship between gender differences and learning style preferences of pre-service teachers at elementary level. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, ss.182-187.
- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi. Alkım Yayınevi. Ankara, s. 38.
- Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu Anlama ve Sorular. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Cilt: 7, Sayı: 4
- Van Blerkom, D. L. (2008). *College Study Skills: Becoming A Strategic Learner*. Portland: Cengage Learning. Sixth edition, pp. 71-105.

- Veznedaroğlu, L. ve Özgür, O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say2/v04s02m1.pdf>. (08.12.2008)
- Vural, B. (2005). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*. Hayat Yayıncılık. İstanbul, ss. 62, 199-217.
- Yaakub, K. B. (1999). The learning styles of Voctac students in Negara Brunei Darussalam.
<http://www.ncver.edu.au/files/tr11Yaakub.rtf> (25.11.2008)
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998. ss.68-75.
- Yazıcıoğlu, A. (2006). Buldan'daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *Buldan Sempozyumu*, 23-24 Kasım.
<http://buldanmyo.pamukkale.edu.tr/kitap/2.oturum/5.pdf> (23.09.2008)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Baskı 6. Ankara, s.39, 77.
- Yıldırım, O., Acar, A. C., Bull, S. and Sevinç, L. (2008). Relationship between teacher's perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: a study on high school students. *Educational Psychology*, 28(1), 73-81.
- Yılmaz, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Erçetin, Ş. Ş. ve Tozlu, N. (Ed.). Hegem Yayınları. Ankara, s.125.
- Zhenhui, R. (2001). Matching Teaching Styles with Learning Styles in East Asian Contexts. *The Internet TESL Journal*, Vol VII, No. 7.
<http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.htm> (14.08.2008)

EKLER

EK**Sayfa No**

EK 1	Araştırmayla İlgili İzin Yazısı.....	147
EK 2	Kolb Öğrenme Stili Envanteri.....	148
EK 3	10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği.....	152
EK 4	Görüşme Formu.....	156
EK 5	Gözlem Raporu.....	159
EK 6	Gözlem Yapılan Bir Dersin Tam Dökümü.....	162

EK 2

ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler,
Her öğrencinin, öğrenmeye yönelik eğilimleri ya da tercihleri birbirinden farklıdır. İki bölümden oluşan bu anketin amacı sizlerin öğrenmeye nasıl yaklaştığınızı yani öğrenme stilinizi belirlemektir. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise öğrenme stilinizi belirleyecek sorular bulunmaktadır. Bu bir sınav değildir. Anketteki soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Ayrıca isim belirtmenize de gerek yoktur.

Esen TURAN
Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgileriniz sorulmaktadır. 1. ve 2. soruları, size uygun seçeneğe (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1) CİNSİYETİNİZ:

☐

KIZ

☐

ERKEK

2) ALANINIZ:

☐

FEN BİLİMLERİ ALANI

☐

TÜRKÇE-MATEMATİK ALANI

BÖLÜM II

Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum için size en uygun cümleye 4, ikinci uygun olana 3, üçüncü uygun olana 2, en az uygun olana ise 1 yazarak ilgili seçeneğin sonundaki kutuya yazınız. **Lütfen seçenekleri kendi arasında okuduktan sonra, size en uygun olanından itibaren 4-3-2-1 rakamlarını birer defa kullanınız.** Teşekkür ederim.

Örnek:

4- En Uygun Olan 3- Uygun Olan 2- Az Uygun Olan 1- En Az Uygun Olan	
Örnek:	
a. Öğrenirken mutlu olurum.	3
b. Öğrenirken hızlı olurum.	2
c. Öğrenirken dikkatli olurum	4
d. Öğrenirken mantıklı olurum.	1

1.

a. Öğrenirken, duyularımı kullanmaktan hoşlanırım. (Yani; dokunmak veya hissetmekten hoşlanırım)	
b. Öğrenirken, izlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.	
c. Öğrenirken, fikirler üzerine düşünmekten hoşlanırım.	
d. Yapararak, uygulayarak öğrenmekten hoşlanırım.	

2.

a. En iyi, duyularımı ve sezgilerimi kullandığımda öğrenirim.	
b. En iyi, dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.	
c. En iyi, öğrenilecek konunun mantığını anlamaya çalıştığımda öğrenirim.	
d. En iyi, kendim öğrenmeye çaba harcadığımda öğrenirim.	

3.

a. Öğrenirken, güçlü duygu ve tepkilerle hareket ederim. (Öğrenmeye karşı çok istekli ve arzulu olurum)	
b. Öğrenirken, sessiz ve çekingen olurum. (Öğrenirken, duygularımı belli etmem, gözlemlerim.)	
c. Öğrenirken, çok yönlü düşünürüm.	
d. Öğrenirken, yaptığım işten kendimi sorumlu hissederim.	

4.

a. En iyi, duyularımı birlikte kullandığımda öğrenirim. (Dokunarak, hissederek daha iyi öğrenirim.)	
b. En iyi, izleyerek öğrenirim.	
c. En iyi, düşünerek (kendi mantığımla anlamaya çalıştığımda) öğrenirim.	
d. En iyi, yaparak öğrenirim.	

5.

a. Öğrenirken, yeni deneyimlere açık olurum. (Yeniliklere hemen uyum sağlarım.)	
b. Öğrenirken, anlatılan konuyu farklı bakış açılarıyla değerlendiririm.	
c. Öğrenirken, konuyu çözümlemekten (alt parçalarına ayırmaktan) hoşlanırım.	
d. Öğrenirken, denemekten (öğrendiklerimi uygulamaktan) hoşlanırım.	

6.

a. Öğrenirken, sezgisel biriyim. (Yani; açıkça söylenmeyeni de fark ederim.)	
b. Gözlem yaparak öğrenen biriyim.	
c. Mantıklı düşünerek öğrenen biriyim.	
d. Öğrenirken, hareket eden biriyim. (Yani; öğrenirken ayağımı sallarım, kalemle oynarım.)	

7.

a. En iyi, arkadaşlarımla birlikte olduğumda öğrenirim. (Arkadaşlarımla birlikte olmaktan hoşlanırım)	
b. En iyi, gözlemlediklerimden öğrenirim.	
c. En iyi, ispatlanmış doğrular ve kurallardan öğrenirim.	
d. En iyi, uygulama ve denemelerden öğrenirim.	

8.

a. Öğrenirken, kişisel olarak o işin bir parçası olurum. (Öğrenirken, yaptığım işle bütünleşirim.)	
b. Öğrenirken, işleri yapmak için acele etmem. (Öğrenirken, sabırlı biriyim.)	
c. Öğrenirken, ispatlanmış doğrular ve fikirlerden hoşlanırım.	
d. Öğrenirken, çalışmamdaki sonuçları görmekten hoşlanırım.	

9.

a. En iyi, duyularım ile algıladığım zaman öğrenirim. (Yani; o işin içinde olduğum zaman öğrenirim.)	
b. En iyi, gözlemlerime dayandığım zaman öğrenirim.	
c. En iyi, öğrendiklerimle kendi fikirlerimi oluşturduğum zaman öğrenirim.	
d. En iyi, öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.	

10.

a. Öğrenirken, kabul eden biriyim. (Yani; yeniliklere açığım ve çabuk uyum sağlarım.)	
b. Öğrenirken, çekingen biriyim. (Derse katılmaktan çok gözlemlemeyi severim.)	
c. Öğrenirken, akılcı biriyim. (Öğrendiklerimi mantığıma uydurmayı severim)	
d. Öğrenirken, sorumlu biriyim. (Öğrendiklerimden kendimi sorumlu hissederim.)	

11.

a. Öğrenirken, derse katılırım.	
b. Öğrenirken, gözlemlemekten hoşlanırım	
c. Öğrenirken, anlatılanları değerlendiririm.	
d. Öğrenirken, aktif olmaktan hoşlanırım. (Yani; araştırmaktan, incelemekten hoşlanırım.)	

12.

a. En iyi, akılcı ve açık fikirli olduğum zaman öğrenirim. (Yani; yeniliklere açık biriyim.)	
b. En iyi, dikkatle anlatılanları dinlediğimde öğrenirim.	
c. En iyi, fikirleri çözümlemeye (alt parçalarına ayırmaya) çalışarak öğrenirim.	
d. En iyi, pratik olduğum zaman öğrenirim. (Yani; işe yarayan bilgiyi öğrenmekten hoşlanırım.)	

EK 3

Değerli Türk Dili Edebiyatı Öğretmenleri;

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda yapmakta olduğum “ 10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Dersi'nde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerle Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Arasındaki Uygunluğun İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmam için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım.

Anketin amacı, 10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı dersi öğretmenlerinin öğretim sürecinde yer verdikleri yöntemlerin ve bu yöntemleri kullanma sıklıklarının belirlenmesidir. Anketi cevaplandırırken seçenekler üzerinde özenle durulması araştırma bulgularının güvenilirliğini arttıracaktır. Anket maddelerinin “Her zaman- Sıklıkla- Bazen- Nadiren- Hiç” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi yeterli olacaktır. Ayrıca, eğer varsa konu ile ilgili diğer görüşlerinizi de anketin sonunda bırakılan boşluğa yazınız.

Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından, ankete kimlik bildirici yazı veya imza konmasına gerek yoktur.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Esen TURAN

**Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
esen.turan@hotmail.com**

KİŞİSEL BİLGİLER

1) Öğrenim Durumunuz	
☐ Eğitim Enstitüsü Mezunu	☐ Yüksek Öğretmen Okulu Mezunu
☐ Eğitim Fakültesi Mezunu	☐ Fen-Edebiyat Mezunu
☐ Diğer, lütfen belirtiniz:	
2) Fen-Edebiyat Mezunu iseniz pedagojik formasyon eğitimi aldınız mı?	
☐ Evet	☐ Hayır
3) Lisansüstü öğrenim yaptınız mı? (Tezli Yüksek lisans / Doktora)	
☐ Evet	☐ Hayır
4) Cinsiyetiniz	
☐ Erkek	☐ Bayan
5) Toplam Hizmet Süreniz	
☐ 1-5 Yıl	☐ 6-10 Yıl
☐ 11-20 Yıl	☐ 20 Yıl ve Üzeri

10. Sınıf Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Öğretimsel Yöntemleri Kullanma Dereceleri Ölçeği

Madde	Değerli Türk Dili Edebiyatı Öğretmenleri; Aşağıda sıralanmış olan yöntemlere ve bu yöntemlerle ilgili etkinliklere öğretim sürecinde hangi sıklıkla yer verdiğinizi işaretleyiniz lütfen!	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Anlatma: Daha çok belli bir konuyla ilgili bilgi aktarırken, belli bir konuya giriş yaparken ya da belli bir konuyu özetlerken başvurulan bir yöntemdir. (Sunu, diyalog vs.)					
2	Tartışma: Öğrencilerin öğretmen gözetiminde, belli bir konu hakkında küçük ya da büyük gruplarla yaşantı ve görüşlerini paylaştıkları, üst düzey öğrenmeleri kazandırmaya yardımcı bir yöntemdir. (Münazara, açık oturum, zıt panel vs.)					
3	Örnek Olay: Gerçek yaşamdan alınan veya kurmaca problemlerle öğrenme sürecini desteklemek ve bu problemlerin nedenlerine yönelik çözüm yolları üretmek için kullanılan, kavrama ve üst düzey hedef davranışlar için uygun olan bir yöntemdir. (Beyin fırtınası, problem çözme, konuşma halkası, altı şapkalı düşünme tekniği vs.)					
4	Problem çözme: Bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları problemleri sınıf ortamında bilimsel bir yolla ve sanal olarak ele alıp çözüme kavuşturmaya dayalı üst düzey becerileri kazandırmaya hizmet eden bir yöntemdir.					
5	Bireysel Çalışma: Öğrencilerin bağımsız çalışmalarını sağlayarak öğrenmelerini kolaylaştıran bir yöntemdir. (Birebir öğretim, uzaktan öğretim, proje hazırlama)					
6	Gösterip Yaptırma: Bir teknik ya da bir işlemin uygulamasını, araç-gereçlerin çalıştırılmasını önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir yöntemdir. (Dramatizasyon, deney, gözlem vs.)					
7	Soru-cevap: Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini ortaya çıkarmak ve belli kavramların hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için kullanılan soru yöneltilip cevabın beklendiği bir yöntemdir. (açık/kapalı uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma, kavram kartları tekniği vs.)					
8	Çözümleme: Bir metin, şiir veya olayın küçük parçalarına ayrılarak, bütünü analiz edip daha iyi kavranmasını sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. (Cümle Tahlili, kelime tahlili, kafiye/redif tahlili vs.)					
9	Birleşim: Bir metin, şiir veya olaya ait serbest veya ayrı duran parçaların orijinal ve yeni hükümlere varılması için bir amaç yönünde göz önünde tutularak bir araya getirilmesi yöntemidir. (Anafikir bulma, kompozisyon yazma, hikaye hazırlama vs.)					
10	İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirmelerine ve sosyalleşmelerine yardımcı olan bir yöntemdir. (Yuvarlak masa, grup araştırması, karşılıklı sorgulama)					

1. Yukarıda en çok kullandığınız yöntemleri kullanma sebeplerinizi açıkla mısınız ?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Yukarıda bahsedilmeyen ama sizin kullandığınız farklı yöntemler varsa belirtiniz lütfen.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Üniversitedeki öğrenim hayatınız boyunca bu öğretim yöntemlerinden hangisi/hangileri sıklıkla kullanılmaktaydı?

.....
.....
.....
.....

EK 4

GÖRÜŞME FORMU

1. Gözlediğim kadarıyla ankette belirttiğiniz bazı yöntemlere ders esnasında yer verilmedi, bunun sebebi neler olabilir, açıklayabilir misiniz?

1. Öğretmen: Okul idaresinin hazırlamış olduğu plana göre edebiyat ağırlıklı derslere girdiğimden dersler daha çok yorumlamalarla geçiyor, düzenli tartışma tarzında bir ders işleyemiyoruz. Zaman da kısıtlı bu gibi yöntemleri kullanabilmem için. İlerleyen zamanlarda, örneğin yıl sonunda bu yöntemi kullanabilirim. Örnek olay yöntemine yer veremiyorum ancak benzer şekilde günümüzdeki bir olayı geçmişteki destanlar vs. ile ilişkilendirip, kıyaslamalarını istiyorum. Bir de örnek olay için gezi-gözlem çerçevesinde gerçekleştirilebilir ders, ama pek mümkün bu olamaz, çünkü örneğin Orhun Abide'lerini yerinde (Türkmenistan'da) ziyaret edemeyiz. Dersin görselliğe izin vermemesi, sözel ağırlıklı olması nedeniyle problemler ancak sözel olarak ele alınabiliyor. Ders dışında böyle şeylere yer verebiliyorum. Mesela öğrenci problemlerine çözüm yolları sunuyorum. Gösterip-yaptırma yöntemine ders dışı tiyatro faaliyetlerinde yer veriyorum. Çünkü edebiyat derslerinde destan konuları gerçekçi olmadığı ve olağanüstü oldukları için dramatizasyona müsait değil. İşbirlikçi (Kubaşık) öğretim yöntemine grup araştırması tekniği şeklinde yer veriyorum ancak yuvarlak masa tekniği gibi diğer tekniklere zaman sıkıntısı ve müfredat kaygısından dolayı yer veremiyorum. Bu teknikleri ancak yılsonunda artan zamanlarda yapabileceğimi düşünüyorum.

2. Öğretmen: Birleşim yöntemini edebiyat dersinde kompozisyon ödevleri vererek kullanıyorum. Dil ve anlatım derslerine giriyorum daha çok. Okul idaresi dönem başında bu şekilde ders dağılımı yaptı. İlk haftalarda tartışma yöntemi tekniklerinden münazara tekniğini bir defa kullandım kitapta yer alıyordu bu tür bir etkinlik. (Gözlem sürecinde yer verilmedi bu tekniğe) Örnek olay yöntemi açısından ara sıra beyin fırtınası tekniğini kullanıyorum. Problem çözme yönteminin derse uygun olmadığını ve zaman kaybına yol açacağını düşündüğümünden derste bu yöntemi kullanmıyorum. Bireysel çalışma için öğrencilere ders dışı faaliyetler kapsamında proje ödevleri hazırlatıyorum. İşbirlikçi (Kubaşık) öğretim yöntemine yer veriyorum. Birleşim ve çözümleme yöntemlerine müfredatta da yer aldığı için sık sık yer veriyorum.

2. Sizce bir öğretmenin öğrencilerin öğrenme stilini bilmesine gerek var mı? (Varsa) Bu durum öğretmene hangi açıdan fayda sağlayabilir?

1. Öğretmen: Kesinlikle var. Sınıfı daha iyi tanıyabileceğimden sınıf hakimiyetim çok iyi olur. Okulumuz, sınıftaki öğrencilerin sayıca az olmasından dolayı öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine müsait ama henüz öğrenme stillerinin tespiti konusunda bir çalışma yapılmadı. Öğrencilerin hepsi farklı öğrendiğinden farklı türlerde öğretim istiyor. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenip bu şekilde ders işlenirse daha etkin bir öğretim gerçekleşeceğine inanıyorum.

II. Öğretmen: Var tabi ki. Öğrencilerin her biri farklı öğrendiği için bu önemli. Öğrenciler tanınınca daha etkili bir öğretim yapılabilir. Kimi öğrenci soru-cevap yöntemiyle öğrenirken, kimi öğrenci sunumlar görsel materyallerle desteklendiğinde daha iyi öğreniyor. Öğrencilerini stillerini belirlemedim ancak soru-cevap yöntemiyle onları derste ve ders dışında tanımaya çalışıyorum. Bu durum öğrenci-öğretmen diyalogunu olumlu etkiliyor.

3. Daha önce kendi öğrenme stilinizi belirlediniz mi?

I. Öğretmen: Hayır, kendi stilimi öğrenmedim daha önce. Ama kendi öğrenme stilimin farkında olmam hem avantajlı hem de dezavantajlı olabilir diye düşünüyorum. Kendi stilimi tanımam, dersi ne tür işlediğimi bilmem açısından avantajlı olabilir, bunun yanında kendi stilime uygun ders işlemem ise benimle aynı stile sahip öğrenciler için avantajlı olabilir. Bu durumun dezavantajlı yönü ise kendi stilime uygun ders işlemem halinde, benimle aynı stile sahip olmayan diğer öğrencilerin süreçte mağdur olabilecekleridir.

II. Öğretmen: Daha önce tezsiz yüksek lisans sürecinde bu konuyla ilgili anket uygulandı ama sonucu öğrenemedim. Ama hangi stile sahip olduğumu merak ediyorum. Genellikle bir şeyi anlamadan, ezber yoluyla öğrenemem. Daha çok yaparak-yaşayarak öğrenirim. Araştırmayı severim.

4. Hangi metodu kullanırken öğrencilerin derste daha aktif olduklarını gözlüyorsunuz?

I. Öğretmen: Soru-cevap, işbirlikçi öğrenme, çözümleme ve birleşim yöntemlerinde daha aktifler. Ders dışı tiyatro faaliyetlerinde ise gösterip yaptırma yönteminden dramatizasyonda aktif olduklarını gözlüyorum. Fen alanındaki öğrencilerin tartışmaya daha açık olduklarını gözlüyorum. Bunun sebebinin de bu alandaki öğrencilerin konuları, olayları körü körüne ezberleyerek değil, onları daha çok bilimsel açıdan tartışarak öğrendiklerinden kaynaklandığını düşünüyorum.

II. Öğretmen: Derslerimde daha çok soru-cevap, anlatım, tartışma ve örnek olay yöntemlerinden beyin fırtınası tekniğine yer veriyorum. Örnek olay, işbirlikçi öğretim ve bireysel çalışma yöntemlerinde daha aktif olduklarını görüyorum.

5. Okulunuzdaki şartlar değişik yöntemleri kullanmak için uygun mu sizce?

I. Öğretmen: Bence uygun.

II. Öğretmen: Gayet uygun. Hem teknolojik açıdan hem de idarecilerin bu konudaki tutumları açısından farklı yöntemleri kullanmak bu okulda sorun teşkil etmez. Aksine okulumuzun donanımı her türlü yöntemin uygulanmasına cevap verebilecek niteliktedir.

6. Okullarımızda uygulanmakta olan yapılandırmacılık yaklaşımında kullanılan yöntemleri, daha önce uygulanan geleneksel sistemdeki yöntemlerle kıyasladığınızda öğrenci açısından uygunluğunu değerlendirebilir misiniz?

I. Öğretmen: Geleneksel sistem farklı yöntemlerin uğraştırıcı olabileceğini düşündüklerinden ve geleneksel yöntemle alışkın olduklarından öğrencilerin işine geliyor ama bence yapılandırımcılık yaklaşımı dersin etkin bir şekilde işlenmesi, derse aktif katılımın sağlanması ve dolayısıyla bilginin etkin öğrenilmesi açısından daha yararlı.

II. Öğretmen: Öğrenciler açısından yapılandırımcılık yaklaşımı, geleneksel yaklaşımdan daha uygun. Çünkü her öğretmen farklı olduğundan farklı öğretim yöntemlerine yer verilmeli. Bu da daha çok yapılandırımcı yaklaşımla işlenen derslerde mümkün olabilmektedir.

EK 5

GÖZLEM SONUÇLARI

I. ÖĞRETMEN

- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 19 Kasım 2008
ALAN : TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim (Grup çalışması şeklinde öğrencilerce slaytlı sunum hazırlanıp sunuluyor), Düz Anlatım, Soru-cevap, Çözümleme (Metinle ilgili bilinmeyen kelimelerin bulunup açıklanması) ve Bireysel Çalışma Yöntemi.(Derse ilgisiz görünen 2 öğrenciye Araştırma, sınıftaki tüm öğrencilere bireysel olarak hazırlayacakları Proje ödevi verildi)
- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 24 Aralık 2008
ALAN : TM (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : İşbirlikçi Öğretim (Grup çalışması şeklinde öğrencilerce slaytlı sunum hazırlanıp sunuluyor), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 26 Aralık 2008
ALAN : TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : Soru-cevap, Düz Anlatım, Çözümleme (Metinle ilgili bilinmeyen kelimelerin bulunup açıklanması), Birleşim (kitaptaki etkinlik çerçevesinde kompozisyon yazmaları istendi)
- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 5 Ocak 2009
ALAN : TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : Soru-cevap, Düz Anlatım

I. ÖĞRETMEN

- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 19 Kasım 2008
ALAN : FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim (Grup çalışması şeklinde slaytlı sunum hazırlanıp sunuluyor), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS :** Dil ve Anlatım
TARİH : 19 Kasım 2008
ALAN : FEN (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : Bireysel Çalışma (Araştırma ödevi verildi), Birleşim (Kompozisyon yazmaları istendi), Düz Anlatım, Soru-cevap

- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 3 Aralık 2008
ALAN : FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : Bireysel Çalışma, Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 24 Aralık 2008
ALAN : FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap

II. ÖĞRETMEN

- **DERS :** Dil ve Anlatım
TARİH : 26 Aralık 2008
ALAN : TM (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım (slaytla öğretmen tarafından), Soru-cevap
- **DERS :** Dil ve Anlatım
TARİH : 5 Ocak 2009
ALAN : TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH : 9 Ocak 2009
ALAN : TM (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım (slaytla öğretmen tarafından) , Soru-cevap

II. ÖĞRETMEN

- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 2 Aralık 2008
ALAN : FEN (2 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: İşbirlikçi (Kubaşık) Öğretim (Grup çalışması şeklinde slaytlı sunum hazırlanıp sunuluyor), Birleşim (Kompozisyon yazmaları istendi), Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS :** Dil ve Anlatım
TARİH : 3 Aralık 2008
ALAN : FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Çözümleme, Düz Anlatım, Soru-cevap
- **DERS :** Edebiyat
TARİH : 23 Aralık 2008
ALAN : FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM : Düz Anlatım (konular bir hafta öğrencilerce slaytla, bir hafta öğretmen tarafından toparlamak amacıyla sunum olarak işleniyor, bu hafta öğretmen sözel sunum yaptı), Soru-cevap

- **DERS :** Dil ve Anlatım
TARİH : 24 Aralık 2008
ALAN : FEN (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz Anlatım, Soru-cevap

EK 6

GÖZLEM YAPILAN BİR DERSİN TAM DÖKÜMÜ

II. ÖĞRETMEN

- **DERS:** Dil ve Anlatım
TARİH: 9 Ocak 2009
ALAN: TM (1 ders saati)
KULLANILAN YÖNTEM: Düz anlatım (slaytla öğretmen tarafından), Soru-cevap
SINIF MEVCUDU: 15

Öğretmen: (Öğretmen derse girer) Yerlerinize geçin, hadi. Perdeleri de kapatın. Projeksiyon aletiyle ders anlatacağım.

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Öğretmenim böyle iyi, karanlık oluyor.

Öğretmen: Ama bu şekilde göremezsiniz, bir kısmı açık kalsın o zaman. Herkes yerine hadi.

Öğrenci: (1 Öğrenci) Öğretmenim açık kalsın.

Öğretmen: Göremiyor musunuz, tamam kalsın öylece. Geçen ders bu slaytı yazmış mıydık arkadaşlar?

Öğrenci: (1 öğrenci) Bir kısmını ama tam olarak anlamadık.

Öğretmen: Devam ediyoruz, açıklayacağım sonra. Tamam, yeter artık, kesin konuşmayı. B....., sıfat tamlaması neydi?

B.: Ya öğretmenim neden hep bana soruyorsunuz? Aman ya Rabbim.

Öğretmen: Tamam, konuşma o zaman. Kalkar mısın B.....? Takısız isim tamlamasıyla sıfat tamlamasının ortak özelliği neydi?

B.: Takısız isim tamlamalarında da, sıfat tamlamalarında da tamlayan ve tamlanan ek almaz.

Öğretmen: Evet tamlayan ve tamlanan her ikisinde de ek almıyor. Arkadaşlar yeter ama artık konuşmayın kendi aranızda. Şu sayfayı (slaytı) yazın, bitirin. Açıklamaları sonra yapacağım.

Öğrenci: Öğretmenim, burada “koca hayvan” sıfat tamlaması, “ahşap bina” takısız isim tamlaması, değil mi?

Öğretmen: Tabi ki, her ikisi de ek almaz ama biri sıfat tamlaması, diğeri ise takısız isim tamlamasıdır. Bakın mesela “nasıl hayvan?” ; arkadaşlar isme nasıl sorusunu sorduğumuzda, tamlayandan aldığımız yanıt sıfatısa o tamlama sıfat tamlamasıdır. Eğer

biz “nasıl” sorusuna değil de, “neyden yapılmış” sorusuna cevap bulabilirsek, o zaman o tamlama takısız isim tamlaması olur. Ahşap bina, altın bilezik gibi anladınız mı?

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Evet.

Öğretmen: Öncelikle takısız isim tamlaması ile sıfat tamlamasını ayırt etmek için öncelikle yapmamız gereken şey, tamlananın “neyden yapıldığı” sorusunu sormaktır. İkinci yapmamız gereken ise takısız isim tamlamasında tamlayanın “den” ekini alıp almadığına bakmaktır. Çünkü takısız isim tamlamasında tamlayan “den” ekini alabilir. Ama sıfat tamlamasında tamlayan “den” ekini almaz, tamam mı?

Öğrenci: (2- 3 öğrenci) Tamam.

Öğretmen: Ne olabilir mesela bir örnek?

Öğrenci: (1 öğrenci) Cam sehpa.

Öğretmen: Evet. Camdan sehpa mesela. Görüyor musunuz? Ama mesela ölüden insan diyemeyiz, değil mi? Bunları yazıyorsunuz. Bu son söylediklerim slaytta yazmıyor. Bu kısmı, yıldız ya da uyarı gibi dikkat çekecek şekillerle defterinize not edin. İsim tamlamasının tamlayanı “den” eki alırken, sıfat tamlamasının tamlayanı “den” eki almaz. Örnek olarak da cam sehpa → camdan sayfa yazıyorsunuz. Camdan sehpa nedir? İsim tamlamasıdır, sıfat tamlaması değil. Bu örneğe “nasıl” sorusu sorulduğunda anlamlı bir yanıt veriyor ama “neyden yapıldığını” ifade ettiği için bu tamlama, isim tamlamasıdır. Defterlerinize ölüden insan örneğini yazın. Bir de gençten insan yazın. Bakın bu da bir isim tamlaması değil, sıfat tamlamasıdır.

Öğrenci: Öğretmenim, “üçgen ev” sıfat tamlaması mıdır?

Öğretmen: Yani evet bakın tamlayan “den” ekini kabul etmiyor. O yüzden sıfat tamlamasıdır. Bir de bu tamlayan nasıl sorusuna cevap veriyor “üçgen şeklinde”. Bir not daha yazıyorsunuz arkadaşlar, takısız isim tamlamalarında...

Öğrenci: (1 öğrenci) Bunları yapmadık mı ya?

Öğretmen: Kes artık. Takısız isim tamlamalarında, ikinci bir uyarı. Arkadaşlar üç tane uyarım var, takısız isim tamlamaları ve sıfat tamlamalarını ayırt eden. İsim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan arasına bazen “gibi” edatı girebilir. Fakat sıfat tamlamalarında tamlayan ve tamlanan arasına “gibi” edatı girmez. Mesela arkadaşlar “kalem gibi kaş” diyebilirim ben, değil mi? Ama sevimli gibi çocuk diyemem. Anladınız mı?

Öğrenci: (1 öğrenci) Evet.

Öğretmen: Yazıyorsunuz; kalem gibi kaş → takısız isim tamlaması

sevimli gibi çocuk → sıfat tamlaması. Bu ikinci cümlede “gibi” eki anlamsız olduğundan, “gibi”nin üzerini çiziyorsunuz. Arkadaşlar, bana şimdi birisi kalsın takısız isim tamlamalarıyla sıfat tamlamalarını ayırt etmek için bulmamız gereken üç ipucunu söylesin. Bunları bana saysın, ben de tahtaya yazayım.

Öğrenci: (1 öğrenci) Defterde var öğretmenim.

Öğretmen: İşte tekrar yazmanızı istiyorum. Ya da öncelikle takısız isim tamlaması ile sıfat tamlamasının ortak özelliği neydi onu hatırlayalım. Hem tamlayan hem tamlanan ek almıyordu.

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Evet.

Öğretmen: Tek ortak özelliği bu. Zaten bu yüzden karıştırıyorsunuz. Peki birinci ayırt edici ipucumuz ne? Neye bakıyorduk takısız isim tamlaması ile sıfat tamlamasını karıştırmamak için?

Öğrenci: (1 öğrenci) Farkları mı istiyorsunuz öğretmenim?

Öğretmen: Evet. Öncelikle tamlamanın sıfat tamlaması mı, isim tamlaması mı olduğunu anlamak için tamlanana “neye benziyor”, “neyden yapılmış” sorularını soracağız. Tamam mı? İkincisi “den” eki. “Den” ekini kabul eden hangi tamlamaydı?

Öğrenci: (1 öğrenci) Öğretmenim mesela cam sehpa → camdan sehpa.

Öğretmen: Evet, tamam. O zaman cam sehpa sıfat tamlaması değil, takısız isim tamlamasıdır. Çünkü “den” ekini kabul ediyor.

Öğrenci: (1 öğrenci) Evet.

Öğretmen: Üçüncü olarak neydi ayırt eden ipucumuz?

Öğrenci: (1 öğrenci) “Gibi” edatı.

Öğretmen: Evet “gibi” edatı. “Gibi” edatını kabul eden hangisiydi? Ne demiştik? “Kalem gibi kaş” diyebiliriz ama “sevimli gibi çocuk” diyemeyiz. Yani o zaman sevimli çocuk sıfat tamlaması, kalem kaş takısız isim tamlamasıdır. Anladık mı?

Öğrenci: (1 öğrenci) Evet.

Öğretmen: (Slayttaki örnekleri gösterir) Şu ikisi sıfat tamlaması için geçerli, şu da zaten ortak. Sıfat tamlamalarında “neyden yapılmış”, “neye benziyor sorularının” cevabı hiçbir zaman yoktur. Tamam mı? Anladık mı bu üç ipucunu?

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Eeeet.

Öğretmen: Artık takısız isim tamlamasıyla, sıfat tamlamasını karıştırır mıyız?

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Hayır.

Öğretmen: (Slaytı gösterir) O zaman şurayı yazdıysanız geçiyorum. Şimdi zincirleme isim tamlamalarına geçelim. Zincirleme isim tamlamaları, birleşik isimlerle

karıştırılabilir. “Zincirleme”. Adı üzerinde, bir sözcük diğerini zincirleme şekilde takip ediyor. Zincirleme isim tamlamasında ikiden fazla isim olmalı. Tamam mı? Eğer iki isim olursa, biri tamlayan diğeri tamlanan olur. Zaten belirtili, belirtisiz ya da takısız isim tamlamaları olur bunlar. Fakat zincirleme isim tamlamalarında... B....., E..... sadece bu dersle ilgili defter, kitap vs. olacak sıranızda. Dil ve anlatım dışında hiçbir şey görmek istemiyorum. Kaldırın sıranızdaki ilgisiz şeyleri. Zincirleme isim tamlamaları, tamlayanı ya da tamlananı kendi içinde isim tamlaması olan, başka bir ifadeyle en az üç ismin sırayla birbirini tamamladığı tamlamalardır. Şimdi bu tanımlı yazıyorsunuz. Mesela “Türk lirasının değeri”. Arkadaşlar “Türk lirası” tek başına bir belirtisiz isim tamlamasıdır. Fakat “değeri” geldiğinde artık bu, zincirleme isim tamlaması oluyor. Çünkü en az üç isimden oluşuyor. Tamam mı?

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Tamam.

Öğretmen: Hatırlıyor musunuz? Şu örnek vardı; “Genç Türkler’in Kalesi” örneği. Mesela siz bunu zincirleme isim tamlaması zannedebilirdiniz, değil mi? Çünkü üç tane sözcükten oluşmuş. Ama arkadaşlar biz dedik ki; zincirleme isim tamlamasında sözcüklerin hepsi isim oluyor. Şimdi bu nasıl bir tamlamadır. “Genç Türkler” sıfat tamlamasıydı. “Türklerin kalesi” de belirtisiz isim tamlamasıydı. Biz buna ne demeliyiz? Tamlayanı sıfat tamlamasından oluşmuş bir zincirleme isim tamlaması diyoruz. Tamam mı?

Öğrenci: (1 öğrenci) “Türklerin sağlam kalesi” ne oluyor öğretmenim?

Öğretmen: “Türklerin sağlam kalesi” dediğimizde “Türkler’in kalesi” belirtisiz isim tamlaması olurdu. Araya sıfat girdiği için biz buna “karma tamlama” deriz. Bu isim tamlamalarında kelime türleri için isim olması gerekir derken; bu sözcükler isim veya isim soylu olabilir. İsimfiil olabilir, zamir olabilir, değil mi? Önemli olan sıfat olmamasıdır. Arkadaşlar sıfat isim tamlamalarını bozuyor, yani bozuyor derken; karmaştırıyor. Az önceki “Türkler’in sağlam kalesi”ndeki “sağlam” gibi. “Komşunun bahçe duvarı” bakın burada ise komşu isim, bahçe isim, duvar isim. Peki “bahçe duvarı” tek başına nasıl bir tamlamadır? Belirtisiz isim tamlaması değil mi?

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Evet.

Öğretmen: Uyarı! Zincirleme isim tamlaması ile tamlayanı ya da tamlananı sıfatla nitelenmiş karma tamlamalar pek karıştırılmamalıdır. Bunları anlıyor musunuz? Hepsini yazıyorsunuz bu slaytın.

B.: Neyi?

Öğretmen: Hepsini, çünkü hepsini anlattım. Mesela bakın “tepedeki çamın seyrek dalları”. Şuraya (slayta) bakın. “Çamın dalları” belirtili bir isim tamlaması, ama

“tepedeki”, hangi çam? “tepedeki çam”. Bakın burada “tepedeki” sıfat olmuş; hangi dal? “seyrek dal”. Seyrek de sıfat. Ama arada, bir belirtili isim tamlaması var. Tamlayanı ve tamlananı birbirinden uzaklaşmış. Artık bu karma olmuş. Biz buna ne isim tamlaması diyebiliriz, ne de sıfat tamlaması. Tamam mı?

Öğrenci: (1 öğrenci) Ama belirtili isim tamlaması yazmışsınız orda.

Öğretmen: Orada belirtili isim tamlaması olan “çamın dalları”, anladın mı? “Tepedeki” ve “seyrek” de sıfat.

Öğrenci: (Aynı öğrenci) Evet gözümden kaçmış öğretmenim.

Öğretmen: Arkadaşlar, “hayvanat bahçesinin kapısı” da zincirleme isim tamlamasıdır. Zincirleme isim tamlaması en az üç sözcükten oluşur, dört sözcük de olabilir, beş de. K.... tamam mı?

K.: Evet öğretmenim.

Öğretmen: Zincirleme, adı üstünde zincirleme olarak birbirini tamamlıyor.

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Öğretmenim sınava çalışabilir miyiz?

Öğretmen: Hayır şimdi bitirelim, sonra çalışırsınız. Arkadaşların tamamlasın not almayı, sonra çalışmanız için hepinize izin vereceğim. Bir de bir sonraki derste bu konuyla ilgili test çözersek, iyice yerleşir konu. Yazdınız mı?

Öğrenci: (2-3 öğrenci) Evet.

Öğretmen: Hadi biraz hızlı olun arkadaşlar, zannediyorum ki 1-2 konu kaldı. Onları da zaten hızlıca geçeceğiz. Anladık mı?

Öğrenci: (Hepsi) Eheet.

Öğrenci: (1 öğrenci) Öğretmenim çalışalım mı?

Öğretmen: HEPİNİZ anladıysanız sessizce çalışabilirsiniz.

B.: Öğretmenim, ben arkadaşım ile çalışmak istiyorum.

Öğretmen: Hayır, o zaman ders işleriz. Herkes kendi kendine çalışacak. Anladınız mı konuyu? Sormak istediğiniz bir yer var mı? O...., K...., Y..... (derse çok ilgili olmayan öğrenciler) var mı sormak istediğiniz bir yer?

O., K., Y.: Hayır öğretmenim.

Öğretmen: Kapatayım mı slaytı artık, herkes yazdı mı? Sessiz olun, herkes kendi kendine çalışsın. Yoksa sorular sorup ders işlemeye devam edeceğiz.

Öğrenci: (1 öğrenci) Öğretmenim, K....’a bir şey söyler misiniz? (Sınıfta hafif bir uğultu başlar ve devam eder)

Öğretmen: Sessiz!

Öğretmen: (3 dk. sonra) Sessiz olun.

Öğretmen: (2 dk. sonra) Biraz daha sessiz olun. Çalışmaktan çok birbirinizi rahatsız ediyorsunuz. Daha sessiz olun. Bu şekilde bir şey anlayamazsınız.

Öğrenci: (1 öğrenci) Anlıyoruz biz öğretmenim.

Öğretmen: Anlamazsınız, öyle gibi gelir size ama anlamazsınız.

Öğretmen: (3 dk. sonra bir öğrenciye) Saat kaç?

Öğrenci: 8'i 25 geçiyor öğretmenim, 5 dk. var teneffüse.

Öğretmen: Biraz daha sessiz olun. O..... yerine otur lütfen. (Ders biter)

* Yukarıda bahsedilen öğrenciler değişebilmekte, ancak genellikle aynı öğrenciler sürece aktif olarak katılmaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1984 yılında Adıyaman’da doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini Adıyaman’da tamamladıktan sonra 2006 yılında Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden ikincilikle mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek lisans programına kabul edildi. Ocak 2007 tarihinden bu yana ise araştırmacı Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Esen Turan’ın Kastamonu Eğitim Dergisinde “Öğretme ve Öğrenmede Eğitim Teknolojisinin Etkileri ve Kullanımı” adlı makalesi yayımlanmıştır. Araştırmacının ayrıca uluslar arası konferanslara sunduğu “Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Öğrenme Stilleriyle Eşleşmesinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Katkıları” ve “Yabancı Dil Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Öğrenci ve Öğretmen Bağlamında İncelenmesi” konulu çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacı iyi derecede İngilizce ve bilgisayar okur-yazarıdır.

VİTAE

The researcher was born in Adıyaman in 1984. After completing her primary, secondary and high school education in Adıyaman, she attended Faculty of Education in Adıyaman campus of Gaziantep University. Upon the completion of the study in the Department of Elementary School Teaching, she graduated in 2006 with the second degree. In the same year she was accepted to master’s program in the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Gaziantep University and she became a research assistant in the same department. Since January 2007, she has been working as a research assistant. The researcher’s article titled as “ The Use and Effect of Instructional Technology in Teaching and Learning Processes” was published in the Journal of Education of Education Faculty in Kastamonu University. In addition, in international seminars the researcher has had one oral presentation “The Use of Problem-based Learning Model in Foreign Language Teaching” and one poster presentation “The contribution of Matching Teaching Strategies to the Learning styles of the Students in the Teaching-Learning Processes”. The researcher is proficient in English and is computer literate as well.