

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSE TARİH ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM  
YAKLAŞIMLARININ  
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan  
Seyhan DEMİR ÖLÇER

Ankara  
Ocak, 2010

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSE TARİH ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM  
YAKLAŞIMLARININ  
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan  
Seyhan DEMİR ÖLÇER

TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Necdet HAYTA  
Yard.Doç.Dr . Gülay EKİCİ

Ankara  
Ocak, 2010

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

SEYHAN DEMİR ÖLÇER 'in LİSE TARİH ÖĞRET-  
MENLERİNİN KULLANIKLARI ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARININ ÖĞRENCİ-  
LERİN ÖĞRENME SİTİLLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ başlıklı tezi  
06.02.2010 tarihinde, jürimiz tarafından ORTA ÖĞRETİM SOSYAL  
ALANLAR EĞİTİMİ Anabilim / ~~Ana sanat Dalında~~ Yüksek  
Lisans / ~~Doktora / Sanatta Yeterlik~~ Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof.Dr. Necdet HAYTA

Üye (Tez Danışmanı): Yard.Doç.Dr. Gülay EKİCİ

Üye : .....

Üye : .....

Üye : Yard.Doç.Dr. Mehmet Ali GAKMAR

N. Necdet  
G. Gülay

M. Ali

## ÖNSÖZ

Varlığımın sebepleri, benim bugünlere gelmemde en büyük emeği olan, beni her zaman destekleyen ve bana her zaman güvenen, benim kendine güven duyan ve nitelikli bir birey olarak yetişmem için ellerinden gelen her türlü fedakarlığı yapan annem Hatice DEMİR'E, ve babam Merhum Yusuf DEMİR'E, ağabeyim Gökhan DEMİR'E; Araştırmama her aşamadaki katkılarından dolayı danışmanım Prof. Dr. Necdet HAYTA'YA ve araştırma konumu belirlememde ve araştırmamın her aşamasında yapıcı ve yönlendirici önerilerde bulunarak her türlü ilgi ve bilimsel yardımını esirgemeyen ve bu günlere gelmemde çok büyük emeği olan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Gülay EKİCİ' ye, ölçek geliştirme ve verilerin çözümlenmesi aşamasındaki destekleri için Bülent AKBABA'YA, Yüksek Lisans eğitimim boyunca verdikleri çeşitli derslerle gelişimime katkıda bulunan hocalarım Sayın Prof. Dr. Mustafa SAFRAN 'a, Sayın Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ'e , Sayın Prof. Dr. Reşat GENÇ'E, görüşleriyle beni yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN'a , Kolb Öğrenme Stili Envanterinin kullanımının izin aşamasında katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Petek AŞKAR ve Prof. Dr. Buket AKKOYUN'a araştırmayı okullarında sürdürmeme izin veren eğitim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine, ölçek uygulama aşamasında bana katkıda bulunan arkadaşlarım ve adını sayamadığım değerli öğretim elemanlarına sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Çalışmamın her aşamasında beni sonsuz bir inançla destekleyen, kendi kıymetli zamanından çalarak çalışmama büyük katkıda bulunan, varlığıyla yaşamıma anlam katan sevgili eşim Mustafa ÖLÇER'E sonsuz teşekkürler.

Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Seyhan DEMİR ÖLÇER

LİSE TARİH ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI  
ÖĞRETİMYAKLAŞIMLARININ  
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

Demir Ölçer, Seyhan  
Yüksek Lisans, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı  
Tez Danışmanları : Prof. Dr. Necdet HAYTA  
Yard.Doç.Dr. Gülay EKİCİ  
Nisan – 2009

Bu araştırmanın temel amacı, lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenme stilleri açısından değerlendirmektir. Bu araştırmanın evrenini Ankara ili sınırları içerisindeki lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara'nın farklı ilçelerindeki 6 lisede öğrenim gören 660 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem grubundaki öğrencilerin % 29,5'inin Sincan Lisesi'nde, % 18,3'ünün Eryaman Lisesi'nde, % 17,9'unun Cumhuriyet Lisesi'nde, % 13,5'inin Abidinpaşa Lisesi'nde, % 10,9'unun Ufukarslan Lisesi'nde, % 9,8'inin ise Mamak Lisesi'nde öğrenim görmektedir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğrencilerin demografik özelliklerine belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul, bölüm, sınıf, genel akademik başarı durumu, ailenin gelir düzeyi, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, anne ve babalarının eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde Kolb'un öğrenme stilleri envanterinde yer alan yerleştiren öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili, özümseyen öğrenme stili ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik dört boyut yer almaktadır. Her boyutun altında 14 madde yer almıştır. 4'lü likert tipi bir ölçeğin kullanıldığı bu bölümde her maddeye verilecek cevap kodları 1,00 ile 4,00 arasında değişmektedir. Veri toplama aracının üçüncü bölümünde ise; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri yer almaktadır. Envanter, bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan dört öğrenme biçimini sıralamalarını isteyen dörder seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir seçenek 4 öğrenme biçimini temsil etmektedir.

Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bu toplamlardan elde edilen puanlar da -36 ile +36 arasında değişir. Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir. Bu envanterden elde edilen veriler ışığında örneklem grubundaki 660 öğrencinin öğrenme stili belirlenmeye çalışılmıştır.

Kolb'un öğrenme stilleri envanterine göre yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih derslerinde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerine yönelik görüşlerine yönelik betimsel istatistik tabloları oluşturulmuş, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ifadeleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak; öğrencilerin en fazla yerleştiren öğrenme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla soru cevap öğretim yaklaşımı kullanmaktadırlar. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla Beyin fırtınası yapma öğretim yaklaşımını kullanmaktadırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla konuyla ilgili bilgi haritaları çıkartma öğretim yaklaşımını kullanmaktadırlar. Ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla ev ödevleri yaptırma, İyi rehberlik verilen geziler düzenleme ve konuyla ilgili hikâyeler yazdırma öğretim yaklaşımlarını en fazla kullanmayı tercih ettikleri öğrenci görüşleri sonucunda tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** : Tarih, Tarih Öğretimi, Öğrenme, Öğrenme Stratejileri, öğrenme stili, Kolb öğrenme stili modeli.

**APPROACH TO TEACHING HIGH SCHOOL HISTORY TEACHER THAT OF  
THE USE  
ANGLE OF STUDENTS LEARNING STYLE AND THE EVALUATION**

**Demir Ölçer, Seyhan  
MA, History Teaching Field  
Thesis Advisor: Prof. Dr. Necdet HAYTA  
Assist.Prof.Dr Gülay EKİCİ  
April – 2009**

The main purpose of this study, high school history teachers in the teaching approaches they use in terms of students' learning styles to evaluate. The universe of this research within the borders of the province of Ankara has created the high school students. Different districts of Ankara sample of the research study in which 660 high school students in 6th form. %29.5 of students in the sample group in the Sincan High School,% 18.3 'reputation Eryaman High School,% 17.9' s Cumhuriyet High School, % 13.5 'inin Abidinpaşa High School, %10, 9's Ufukarslan High School, 9.8% in the study of high school is seen that the Mamak. Data collection tool consists of three parts. In the first section students' demographic characteristics are included for determining the questions. In this section, students 'gender, education study their school, department, class, overall academic achievement status, family income level, where socio-economic environment of the school, parents' education levels, for determining the questions were included. Data collection tool in the second part of Kolb's learning styles inventory located in places of learning styles, changing learning style, learning to assimilate the style and parse the learning styles of students with high school history teachers teaching approaches they use for their views for determining the four dimensions are. At the bottom of every size 14 articles were included. Using a scale 'likert' type 4 in this section will be given to each item response codes vary between 1.00 and 4.00. In the third section of the data collection tool; Kolb Learning Styles Inventory is located. Inventory, individual learning styles of their own learning styles best describes the four who want to sort the material consists of 12 four-choice. Each option represents the 4 learning styles Answer each option grant to those points that result to obtain a score between 12 and 48. The next step is to obtain a more combined point.

These total scores obtained from the changes between -36 to +36. Combined scores obtained by the intersection of two points individual learning style is most appropriate. This inventory in the light of the data obtained from the sample group of 660 students was trying to determine learning style.

Kolb's learning styles inventory, according to the placing, altering, absorb and parse the learning styles with students in history lessons teachers are using teaching methods for their opinions for the descriptive statistical tables were created, different learning styles of students with statements of the differences between to determine whether the t test and one-way analysis of variance ( ANOVA) was applied.

Research findings based on students' learning style they use most places have been identified. According to students with learning styles that put the History teachers use teaching approaches that most questions are answered. Student learning styles have changed according to the History teachers' use the teaching approaches are more brainstorming to do. According to students who have learning styles assimilate History teachers the most relevant information to the teaching approaches used Decal maps are. Parsing the students with learning styles according to the History teachers up to do homework, trips given good guidance and regulations related stories in the print instructional approaches most prefer to use their students as a result of comments were identified.

**Key words:** History, History Teaching, Learning, Learning strategies, learning styles, Kolb learning style model.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....i

ÖNSÖZ ..... ii

ÖZET ..... iii

ABSTRACT.....iv

İÇİNDEKİLER .....vi

ŞEKİLLER LİSTESİ .....ix

TABLolar LİSTESİ .....x

GİRİŞ ..... 1

1.1. Problemin Durumu.....6

1.2.Problem Cümlesi.....7

1.3.Alt Problemler.....8

1.4. Araştırmanın Amacı .....10

1.5. Araştırmanın Önemi .....10

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....13

1.7. Varsayımlar .....13

1.8.Tanımlar .....14

1.9 İlgili Araştırmalar.....16

1.9.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle  
İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....16

1.9.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle  
İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....24

## BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....28

2.1. Öğrenme.....24

2.2. Stil (Style) Kavramı .....31

2.2.1.Öğrenme Stilli (Learning Style) .....32

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.2. Kolb Öğrenme Stili .....                                                                              | 35 |
| 2.2.2.1 Değiştiren (Divergent) Öğrenme Stili.....                                                            | 41 |
| 2.2.2.2. Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili .....                                                         | 43 |
| 2.2.2.3. Ayırıştırın (Converger) Öğrenme Stili .....                                                         | 45 |
| 2.2.2.4. Yerleştiren (Accomodator) Öğrenme Stili .....                                                       | 48 |
| 2.2.2.5. Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrencilerin Tercih Ettiği<br>Öğretim Yaklaşımlarına Örnekler..... | 51 |
| 2.3. Diğer Öğrenme Stilli Modelleri .....                                                                    | 53 |
| 2.3.1.Gregorc'un Öğrenme Stili.....                                                                          | 57 |
| 2.3.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli .....                                                            | 58 |
| 2.3.3.McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi) .....                                                    | 59 |
| 2.4.Tarih Dersinde Kullanılan Öğretim Yaklaşımları.....                                                      | 60 |
| 2.5.1.Tarih Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri .....                                                  | 64 |
| 2.5.1.1 Soru -Cevap Yöntemi.....                                                                             | 64 |
| 2.5.1.2 Grup Tartışması .....                                                                                | 65 |
| 2.5.1.3 Konferanslar .....                                                                                   | 66 |
| 2.5.1.4 Gezi Gözlem metodu .....                                                                             | 67 |
| 2.5.1.5 Metin .....                                                                                          | 68 |
| 2.5.1.6 Edebî Ürünler .....                                                                                  | 69 |
| 2.5.1.7 Belge .....                                                                                          | 70 |
| 2.5.1.8 İmge .....                                                                                           | 71 |
| 2.5.1.9 Resim .....                                                                                          | 71 |
| 2.5.1.10 Fotoğraf .....                                                                                      | 74 |
| 2.5.1.11 Harita .....                                                                                        | 76 |
| 2.5.1.12 Gazete .....                                                                                        | 77 |
| 2.5.1.13 Tablo .....                                                                                         | 78 |
| 2.5.1.14 Video (Belgesel Filmler ve Sinema) .....                                                            | 79 |
| 2.5.1.15 Simülasyon (Benzeşim) .....                                                                         | 84 |

### BÖLÜM III

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| YÖNTEM .....                   | 86 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli ..... | 86 |
| 3.2. Evren Ve Örneklem .....   | 86 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| 3.3. Veri Toplama Araçları ..... | 88  |
| 3.4. Verilerin Analizi .....     | 91  |
| <br>BÖLÜM IV                     |     |
| BULGULAR VE YORUM.....           | 93  |
| <br>BÖLÜM V                      |     |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER      |     |
| 5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....  | 148 |
| 5.2. Öneriler .....              | 153 |
| KAYNAKLAR .....                  | 156 |
| EKLER.....                       | 167 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Şekil 1:</b> Kolb Öğrenme Stili Modelinde Bilgiyi Algılama ve işleme Boyutları ..... | 38 |
| <b>Şekil 2:</b> Öğrenme biçimleri yolu .....                                            | 40 |
| <b>Şekil 3</b> Kolb Öğrenme Stili Modeli .....                                          | 41 |
| <b>Şekil 4:</b> Kolb'un Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri .....                  | 49 |
| <b>Şekil 5:</b> Öğrenme stili modelleri.....                                            | 55 |
| <b>Şekil 6:</b> Kolb Öğrenme Stili Diyagramı .....                                      | 81 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 2.1.:</b> Tarih Derslerinin Nasıl Verildiği Konusunda Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri .....                              | 62  |
| <b>Tablo 2.2. :</b> Tarihin Ders İçi ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenirliği ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi ..... | 63  |
| <b>Tablo 2.3:</b> Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin İçeriğine Yönelik Okunulan Kitap Sayısı .....                               | 63  |
| <b>Tablo 2.4:</b> Gazete Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları .....                                                                   | 78  |
| <b>Tablo 2.5:</b> Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Kullanılabilecek Sinema Filmleri.....                                    | 82  |
| <b>Tablo 3.1.</b> Araştırmanın Örneklemi .....                                                                                            | 87  |
| <b>Tablo 3.2.</b> Örneklemdaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı..                                                  | 87  |
| <b>Tablo3.3.</b> Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları.....                      | 90  |
| <b>Tablo 4.1.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....                                                                          | 93  |
| <b>Tablo 4.2.</b> Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Liselere Göre Dağılımı .....                                                            | 94  |
| <b>Tablo 4.3.</b> Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı .....                                                           | 94  |
| <b>Tablo 4.4.</b> Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....                                                               | 95  |
| <b>Tablo 4.5.</b> Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı .....                                                           | 95  |
| <b>Tablo 4.6.</b> Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Dağılımı .....                                                      | 96  |
| <b>Tablo 4.7.</b> Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı .....                                                         | 97  |
| <b>Tablo 4.8.</b> Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....                                                          | 97  |
| <b>Tablo 4.9.</b> Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bileşenlerinden Elde Edilen Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....      | 98  |
| <b>Tablo 4.10.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Dağılımı.....                                                         | 99  |
| <b>Tablo 4.11.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılım .....                                     | 99  |
| <b>Tablo 4.12.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı .....                      | 100 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....                   | 101 |
| <b>Tablo 4.14.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı .....                      | 102 |

|                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.15.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Dağılımı.....                                                                                                                | 103 |
| <b>Tablo 4.16.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....                                                                                                                   | 104 |
| <b>Tablo 4.17.</b> Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....                                                                                                                   | 105 |
| <b>Tablo 4.18.</b> Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Göre Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımları .....                                                                                                    | 107 |
| <b>Tablo 4.19</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....                                                                         | 109 |
| <b>Tablo 4.20.</b> Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t testi Sonuçları .....                  | 110 |
| <b>Tablo 4.21.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....          | 111 |
| <b>Tablo 4.22.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....     | 111 |
| <b>Tablo 4.23.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....          | 112 |
| <b>Tablo 4.24.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....     | 113 |
| <b>Tablo 4.25.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....      | 113 |
| <b>Tablo 4.26.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... | 114 |
| <b>Tablo 4.27.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....                | 115 |

|                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.28.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....          | 115 |
| <b>Tablo 4.29.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....                | 116 |
| <b>Tablo 4.30.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....          | 116 |
| <b>Tablo 4.31.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....                                                                                        | 117 |
| <b>Tablo 4.32.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....                                                                         | 120 |
| <b>Tablo 4.33.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t testi Sonuçları .....                     | 121 |
| <b>Tablo 4.34.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....           | 121 |
| <b>Tablo 4.35.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....     | 122 |
| <b>Tablo 4.36.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....           | 123 |
| <b>Tablo 4.37.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....     | 123 |
| <b>Tablo 4.38.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....       | 124 |
| <b>Tablo 4.39.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 124 |

|                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.40.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....            | 125 |
| <b>Tablo 4.41.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....      | 125 |
| <b>Tablo 4.42.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....            | 126 |
| <b>Tablo 4.43.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....      | 126 |
| <b>Tablo 4.44.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....                                                                                    | 127 |
| <b>Tablo 4.45.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....                                                                     | 130 |
| <b>Tablo 4.46.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t testi Sonuçları .....                 | 131 |
| <b>Tablo 4.47.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....       | 132 |
| <b>Tablo 4.48.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 132 |
| <b>Tablo 4.49.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....       | 133 |
| <b>Tablo 4.50.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 133 |
| <b>Tablo 4.51.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....   | 134 |

|                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.52.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 134 |
| <b>Tablo 4.53.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....                 | 135 |
| <b>Tablo 4.54.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....           | 136 |
| <b>Tablo 4.55.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....                 | 136 |
| <b>Tablo 4.56.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....           | 137 |
| <b>Tablo 4.57.</b> Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları .....                                                                                    | 137 |
| <b>Tablo 4.58.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....                                                                        | 141 |
| <b>Tablo 4.59.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t testi Sonuçları .....                    | 141 |
| <b>Tablo 4.60.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....          | 142 |
| <b>Tablo 4.61.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....    | 142 |
| <b>Tablo 4.62.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....          | 143 |
| <b>Tablo 4.63.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....    | 144 |

|                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 4.64.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....       | 144 |
| <b>Tablo 4.65.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 145 |
| <b>Tablo 4.66.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....                 | 145 |
| <b>Tablo 4.67.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....           | 146 |
| <b>Tablo 4.68.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları .....                 | 147 |
| <b>Tablo 4.69.</b> Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....           | 147 |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Tarihin bilinmeyen devirlerinden bu yana, toplumlar arasında askeri, siyasi, ekonomik mücadelenin olması kaçınılmaz olmuştur. Tarihin çeşitli devirlerinde farklı alanlarda birbirleriyle rekabet eden toplumlar 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren teknoloji; dolaylı olarak da bilgi sahasındaki rekabetlerini had safhaya çıkarmışlardır. Bilginin katlanarak artması, bilgi tabanının sürekli değişmesi, teknolojik yeniliklerdeki sürat devletleri çeşitli arayışlara itmiştir. Dünya devletleri bu yarıştan geri kalmamak için; sonuçları uzun vadede ortaya çıkacak yeni planlar ve yatırımlar yapmak zorundadır. Yapılan uzun vadeli planların merkezinde insan, yani eğitim olmalıdır.

Okullarımızda ve diğer eğitim kurumlarında yapılan tarih öğretimi de etkililik ve verimlilik açısından sorgulanmakta olan alanlardan biridir.

Safran (1993)'ın değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine yaptığı bir araştırma, ilkokul 5.sınıftan lise ve üniversitelerin son sınıflarına doğru gidildikçe öğrencilerin tarih derslerine karşı tutumlarının gittikçe daha çok olumsuzlaştığını ortaya koymuştur.

Köymen (1995, s.34) eğitimin her basamağında gözlenen başarısızlık, öğrenmede ilgi eksikliği, okul ya da herhangi bir derse karşı geliştirilen olumsuz tutumların nedenleri arasında öğretim yöntemlerinin oldukça önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir.

Sönmez (2001) branş ayrımı yapmaksızın Türkiye'de öğretmenlerin çoğunun en çok kullandıkları yöntemin, düz anlatım yöntemi olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aktaran: Kılıç vd., 2002, s.29).

Ronald W. Evans'ın Amerika'da tarih öğretmeni tiplerine ilişkin yaptığı bir çalışma da tarih öğretmenlerinin %11,3 ünün; derslerini konferans şeklinde hikayeler anlatarak, öğretmen merkezli bir şekilde isleyen, hikaye anlatan tarih öğretmeni tipinde olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran,Ata,2002,s.54). Oysa yapılan pek çok araştırma öğrencilerin yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unuttuklarını göstermektedir.

Treneman, yetişkinlerden oluşan bir sınıfta öğrencilerine ilk gün 15 dakika radyo konuşması dinletir ve gerçek hatırlama testi uygular. Diğer bir gün 30 dakika radyo konuşması dinletir ve tekrar gerçek hatırlama testi uygular. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması ilk uygulamada 41, ikinci uygulamada ise 25 puandır. Araştırmacı ikinci 15 dakikanın birincisine oranla çok daha az yararlı olduğu ve ikinci 15 dakikada öğrencilerin dikkatlerinin daha fazla köreldiği, yorgunluk hissettikleri sonucuna varır (Aktaran: Özyürek; 1982, s. 62).

Görülüyor ki; klasik yöntemlerle öğretimin etkinliği son derece düşüktür. Öğrenciler sınıflarında pasif bir durumda oturarak öğretilmek istememekte ve bizzat katıldıkları bir etkinlik ile daha iyi ve kolay öğrenmektedir. Tarih derslerinin öğretmen merkezli olması ve bu derslerde yeterli seviyede görsel ve işitsel materyalin kullanılmaması, öğretim yöntem ve teknikleri açısından bir zenginliğin olmaması tarih derslerini sıkıcı, monoton ve verimsiz hale getirmektedir. Tarih öğretmenlerinin, anlatım ve soru-cevap yöntemlerine dayalı olarak derslerini işlemeye devam etmesi öğrencinin tarih dersine karşı tutumunu daha da olumsuzlaştırmaktadır. Bu sıkıntıyı gidermek için yapılan araştırmalardan bazıları, çeşitli yöntem ve materyallerin kullanılmasını, tarihi yerler ve müzelerde öğretim yapılmasını önermektedirler. Tarih derslerinde öğretilecek konunun içeriğine göre; düz anlatım, soru cevap, problem çözme, gösteri, gözlem gezisi, rol oynama, örnek olay incelemesi, grup tartışması, benzetişim gibi genel öğretim metotlarının hepsi kullanılabilir. Tarih derslerinde farklı öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak farklı öğretim materyallerinin kullanılması öğrenci tutumlarının iyileşmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır (Köstüklü, 2001).

Türkiye’de tarih öğretiminin niteliğini olumsuz yönde etkileyen diğer bir husus da çoğunlukla bilgi ağırlıklı bir öğretim yapılmasıdır. Öğrencinin tarihle ilgili her şeyi tüm ayrıntıları ile öğrenmesinin gerekli olduğuna inanılarak, kesin bir dogmatiklikle birlikte, açıklanmayan ve tartışılmayan, ancak ezberlenmesi gereken bir takım bilgiler yüklenmektedir. Bu durum sınavda “geçer not almak” için ezberlenen ve sınav sonunda unutulmuş işlevsiz bilgi yığınlarını gündeme getirmektedir. Bu tutum ise tarih dersinin sevilmemesine sebep olduğu gibi bilgi edinme hevesinin köretilmesi sonucunu doğurmaktadır (Tuncay,1998, s.55).

Dilek; ‘‘İlköğretimde Tarih: Anlayışlar ve Pedagoji ‘’ adlı araştırmasında; kuru bilgileri ezberletici bir program anlayışından çok, eleştirel düşüncenin bilisel boyutlarından olan zihin açan (mind-opening) ve öğrencileri fiziksel olarak aktif kılan bir program hazırlanması gerektiğini savunmuştur (Aktaran-Köksal, 2002,s.83). Sungu (1927)’ya göre, tarihin “geçmişin olaylar defteri” olarak kabul edilip, geçmişin önemli, önemsiz olaylarını sıralamakla tarih oluşturulamayacağı gibi, bu olayları öğretmekle de tarih öğrenilmiş olmaz (Aktaran,Ata,2002,s.52). Tarih kitapları ve tarih öğretmenleri, eski olayları boş yere isim ve tarih kalabalığı arasında gelişmiş güzel sıralama ve çocukların zihinlerini tarihin karışık bir “ambar defteri” haline getirme alışkanlığından vazgeçmedikçe tarih derslerinden beklenen amaçların elde edilmesine imkan yoktur (Aktaran,Ata,2002,s.56).

Dewey (2000)’e göre de tarih, ne sonuç veya sebeplerinin bir yığını ve ne de olmuş olanın sade bir ifadesi olarak değil, fakat kuvvetli hareket halinde bir şey olarak sunulmalıdır. Harekete geçirici dürtüler, yani motorlar meydana çıkarılmalıdır. Tarih çalışmak bilgi yığmak değildir. Fakat bilgiyi, insanların nasıl ve neden su veya bu şekilde başarıya ulaştıklarına veya yenilgiye uğradıklarına ilksin canlı bir resim olarak inşa etmek için kullanmak demektir.

Özalp (2000)’e göre; tarih öğretiminin amacı, bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek değil, zihinsel becerilerin ön plana çıkarılması ve bireylerin bilgiye erişebilme, öğrendiklerini etkili kullanma becerisine sahip olmasının sağlanmasıdır. Bu yaklaşım gençlere tarih bilgisinin yanı sıra eleştirel, analitik düşünme ve araştırma becerisi ile

geçmişı daha değişik açılardan görebilme yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır (Aktaran: Akbaba,2003,s.6). Tarih dersinde, öğrencilere tarihsel materyali çözümlemede ve yorumlamada yardım edecek becerileri kazandırma üzerinde odaklanılmalıdır. Tarih bir olgudan sonra diğer olgu ile sınırlanırsa tarih öğretimi en önemli hedefini yitirecektir. Becerilerde ise bir kez beceri öğrenilince gelecekte farklı durumlar için de kullanılabilir. Tarih öğretiminde temel hedef olguları ezberlemekten çok beceriler olmalıdır (Vella, 2001).

Köksal-Safran (1998), hazır tarihi bilginin öğrencide bir düşünme tembelliği oluşturduğunu, klasik tarih öğretiminde öğrencinin, verili bilgiyi analiz etmeyi gereksiz bulduğunu ifade etmektedir. “Yeni Tarih” olarak adlandırılan yaratıcı tarih öğretimi de öğrencide tarih becerilerinin geliştirilmesi için; okulda ilköğretim düzeyinde bile- tarihsel kaynakların, kanıtların (genellikle dokümanter malzemenin) verilmesini ve onların olguları kendi baslarına “inşa etmeleri”ni ve “keşfetmeleri”ni önerir (Vella,2001).

Klasik tarih öğretiminde, ulaşılmış tarihi bilginin temsilcisi konumundaki öğretmenin sunduğu hazır bilgi, öğrencide sadece şahitlik durumu oluşturmakta, kanıt kullanımı ise öğrencide eleştirel düşünciyi geliştirmektedir. Öğrencilerin kanıt yorumlayarak bilgiye ulaşması için, hem ön bir bilgiye sahip olmaları, hem önceki bilgilerini canlı tutmaları, hem de o bilgilerini kullanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla kanıt kullanımı sürekli ve tam bir öğrenimi sağlamaktadır (Köksal-Safran, 1998).

Safran (1997) da çocukların düşünme becerilerinin tarih öğretiminde diğer derslere oranla daha geç gelişmesini şaşırtıcı bulmamakta, bu durumu tarihi olayların ve konuların çocukların o andaki dünyalarına fazla uzak olmasına bağlamaktadır.

Tarih ders kitaplarında müfredatı oluşturan konuların günümüzle başlayıp giderek daha geçmişe uzanacak şekilde ele alınması ve öğrencilerin anlayabileceği sade bir dil kullanılması, konuların yeterli sürede ve çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak islenmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini hızlandıracaktır. Tarih dersi müfredatının belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken diğer bir husus; derste islenecek konuların, tarih öğretiminin amaçlarına uygun olmak şartı ile mümkün olduğu kadar öğrenci ilgisine hitap

edecek konulardan seçilmesidir. Zira; içten gelen potansiyel ilgi, tarih öğretiminde, diğer bütün müfredat sahalarından daha fazla önem taşımaktadır (Safran,1997). Öğrencilerin ilgileri göz önünde bulundurulmadan yapılan bir tarih öğretiminden kayda değer sonuçlar alınması kuşkuludur.

Özetle, tarih öğretiminin problemleri ve yapılan eleştiriler aşağıdaki şekilde maddelendirilebilir (Safran,1997):

1. Sınıftaki hareketsizlik
2. Daha önemli çalışma becerilerinin ihmalı
3. Tarihin çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile ilgili olmaması
- 4.Tarih öğretiminin anahtar kavramlardan ve derin yapılardan yoksun olması
- 5.Tarihin çocuklar için fazla zor olması

Görüldüğü üzere tarih öğretimi ile ilgili problemler ve eleştiriler, genelde tarih öğretiminin yapısı itibarı ile yöntem çeşitliliğinden yoksun olusundan kaynaklanmaktadır. Tarih eğitimci ve araştırmacıları, bu problemi giderebilmek için, tarih öğretmenlerinin öğretim etkinlik ve yöntemlerini çeşitlendirmesini önermektedir. Bunun yanı sıra artık öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif olması gerektiği de kabul edilmekte; öğrenci merkezli yaşıntısal öğretim modelleri çağdaş eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. Tarih öğretiminin, gelecekte de amaçlarına ulasan geçerli bir disiplin olarak kalması, eğitim alanındaki gelişmelere ayak uydurması ile mümkün olabilir. Öğrenci merkezli yaşıntısal öğretim modelleri tarih öğretiminde de uygulanmalı, bu konuda öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri artırılmalıdır.

Bu araştırmada tüm bu çalışmaların ışığında Kolb Öğrenme Stili, farklı öğrenme stilleri, Tarih dersinde kullanılan öğretim yaklaşımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problemin Durumu

Bilgi çağında yasayan öğrencilerin, bilgiye erişme yollarını bilmeleri ve bu bilgileri kullanabilmeleri gereklidir. Bu durum yeni bir kavram olan “öğrenmeyi öğrenme” kavramını ön plana çıkarmıştır. Özden (1998)’e göre öğrenmeyi öğrenme; en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmek demektir (Aktaran, Büyükbaş, 2000,s.63). Öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Öğrenci öğrenirken, tüm özelliklerini, geçirdiği öğrenme yaşantısında var etmektedir (Erginer,1995,s.6). Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gereklidir. Her öğrencinin bireysel bir öğrenme stili vardır. Öğrenme stratejileri bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan taktik ve araçlar olarak tanımlanmaktadır (Aktaran, Somuncuoğlu-Yıldırım, 2000,s.57). Öğrencinin öğrenme amaçlarını başarmak için kullandığı tekrar, ezberden okuma, altını çizme, özetleme, karşılaştırma, not çıkarma gibi tekniklerdir (Güven,2004,s.118).

Öğrenme stili ise bireyin bilgiyi algılama ve işleme sürecinde tercih ettiği yollardır (Kolb, 1984). Öğrenme stili bireyin öğrenme koşulları ve öğrenme sürecindeki tercihleri ile ilgilidir. Gregorc (1979) öğrenme stillerinin, bir bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan oluştuğunu belirtmiş, Keefe (1982) öğrenme stili terimini, bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarını, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulunduklarını gösteren bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranışlar şeklinde algıladığını belirtmiştir (Ergür, 1998,s.33). Dunn (1990), öğrenme stilini bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıklarken Kolb (1984) ise yaşantısal öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihleri ile açıklar. Guild öğrenme stilleri ile ilgili yaklaşımları üç gruba ayıkmıştır. Bunlardan birincisi, kişisel farkında olma yaklaşımıdır. Bütün öğrenme stili kuramcıları bu yaklaşıma katılır. Ancak, Gregorc gibi bazı eğitimciler bunu daha fazla vurgulamıştır. ikinci yaklaşım, müfredat tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bu yaklaşımı benimseyen Kolb, Mc Carthy, Butler gibi araştırmacılar, bireylerin farklı yöntemlerle öğrendikleri bilindiğine göre, çok

yönlü öğretim modelleri kullanılabileceğini savunmaktadırlar. Üçüncü yaklaşım ise tanısai bakış yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre bireylerin anahtar öğrenme stili öğeleri teşhis edilir ve bu öğeler olabildiğince bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo bu görüşü savunmaktadır (Brandt, 1990, s.10).

McCarthy (1990, s.32) 'ye göre bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrenirler. Bu konuda iki önemli farklılık bireyin bilgiyi nasıl algıladığı ve bireyin algıladığı bilgiyi nasıl işlediğidir. Her birey bilgiyi farklı olarak algılar ve farklı yöntemler ile zihnine yerleştirir. Bireyler bilgiyi somut yaşantı yolu ile hissederek veya soyu kavramsallaştırma yolu ile düşünerek algılarlar. Algıladıkları bilgiyi de yansıtıcı gözlem yolu ile izleyerek ya da aktif yaşantı yolu ile yaparak işlerler. Öğrenme stili kavramı, Kolb'un geliştirdiği "yaşantısai öğrenme kuramı" ile oldukça önemli bir yer edinmiştir. Kolb yaşantısai öğrenme kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden de etkilenmiştir. Yaşantısai öğrenme kuramı, öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olarak görülmektedir. Kolb'a göre yaşantı, öğrenme sürecinde merkezi bir role sahiptir (Kolb, 1984,s.20). Kolb, öğrenme stillerini değiştiren, özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren olmak üzere dört tipte incelemiştir. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi somut yaşantı yolu ile hissederek algılar; yansıtıcı gözlem yoluyla da izleyerek, gözlemleyerek işlerler. Düşüncelerini biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne almaları temel yetenekleridir. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler bilgiyi, soyut kavramsallaştırma yolu ile düşünerek algılar, yansıtıcı gözlem yoluyla da izleyerek kavrayıp işlerler. En önemli özellikleri kavramsai modelleri yaratma özellikleridir. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma yolu ile düşünerek algılar; algıladıkları bilgiyi aktif yaşantı yolu ile yaparak işlerler. Problem çözme, karar verme, fikirlerin matematiksel analizi, düşüncelerin uygulanması, sistematik planlama yapma en önemli özellikleridir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı yoluyla hissederek algılar, aktif yaşantı yoluyla yaparak işlerler. En önemli özellikleri bir şeyler yapmak, planları ve amaçları başarmak ve yeni deneyimlere katılmaya açık olmaktır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s.39, Kolb,1984, s.77-78).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi; öğretmenin öğretimi planlamasını, eğitim hedeflerinin ve konunun yapılandırılmasını, iletişim araçlarının seçimini, çalışma gruplarının organizasyonunu etkilediği gibi, öğrencilerin sorumluluklarını algılamalarını da sağlar. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri, öğrenme tercihleri ve öğrenme sürecindeki kuvvetli yönlerinin farkına varmalarını ve bu yönlerini geliştirecek çalışmalar yapmalarını sağlar. Diğer öğrenme stillerinin bilinmesi de öğrenciyi aktif bir problem çözücü durumuna getirecektir. Böylece öğrenme stillerinin bilinmesi gerek öğrencinin akademik başarısını gerekse yaşam sürecindeki başarısını olumlu yönde etkileyecek bir unsur olacaktır. Öğretim yaklaşımlarının kullanılmasının, özellikle ülkemizde, tarih eğitim ve öğretiminde önemli bir sorun olan ezberci eğitim anlayışının değiştirilmesinde, tarih öğretimini yöntem kısırlığından kurtarmakta etkili olacağı düşünülmektedir.

## **1.2.PROBLEM CÜMLESİ:**

Lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme stilleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

## **1.3.ALT PROBLEMLER**

1. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?

2-Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri

\*Cinsiyetlerine,

\*Öğrenim gördükleri bölümlere,

\*Sosyoekonomik düzeylerine,

\*Öğrenim gördükleri sınıflarına,

\*Genel akademik başarı durumlarına,

\*Annelerinin eğitim düzeylerine,

\*Babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme stillerine göre nasıl dağılım göstermektedir?

3.1.1. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline göre dağılımı nasıldır?

3.1.2.Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin

- \*Cinsiyetlerine,
- \*Öğrenim gördükleri bölümlere,
- \*Sosyoekonomik düzeylerine,
- \*Öğrenim gördükleri sınıflarına,
- \*Genel akademik başarı durumlarına,
- \*Annelerinin eğitim düzeylerine,
- \*Babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.2.1. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının Değiştiren öğrenme stiline göre dağılımı nasıldır?

3.2.2.Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin

- \*Cinsiyetlerine,
- \*Öğrenim gördükleri bölümlere,
- \*Sosyoekonomik düzeylerine,
- \*Öğrenim gördükleri sınıflarına,
- \*Genel akademik başarı durumlarına,
- \*Annelerinin eğitim düzeylerine,
- \*Babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.3.1. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının Özümseyen öğrenme stiline göre dağılımı nasıldır?

3.3.2.Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin

- \*Cinsiyetlerine,
- \*Öğrenim gördükleri bölümlere,
- \*Sosyoekonomik düzeylerine,
- \*Öğrenim gördükleri sınıflarına,
- \*Genel akademik başarı durumlarına,

\*Annelerinin eğitim düzeylerine,

\*Babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.4.1. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline göre dağılımı nasıldır?

3.4.2.Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin

\*Cinsiyetlerine,

\*Öğrenim gördükleri bölümlere,

\*Sosyoekonomik düzeylerine,

\*Öğrenim gördükleri sınıflarına,

\*Genel akademik başarı durumlarına,

\*Annelerinin eğitim düzeylerine,

\*Babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın temel amacı, lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarını öğrencilerin öğrenme stilleri açısından değerlendirmektir.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Araştırma, bize miras kalan tarih kaynaklarının yol göstericiliğinde, çağdaş teknik yöntem ve kazanımların beraberliğinde, Türkiye’deki tarih öğretimini bilimsel düşüncenin gerçeklik ilkeleri çerçevesinde ele alarak değerlendirmektir. Ve var olan resmi tarih yaklaşımının giderilerek, tarih öğretiminde ve yazımında izlenebilecek çağdaş, evrensel yöntemlerin ve boyutların uygulama alanına konulmasını sağlamak yönünde atılan bir adımdır.

Bireylerin hayatta verdikleri mücadelede başarılı olabilmeleri için okullarda aldıkları eğitim büyük önem taşımaktadır. Ancak yapılan istatistiklere bakıldığında her yıl çok sayıda öğrencinin okuldan ayrıldığı ya da bir üst kademeye geçemediği

görülmektedir. Bu duruma pek çok neden sıralanmakla birlikte bu nedenlerden en önemlisi okullardaki eğitim öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine göre yapılandırılmamasıdır. Şayet, eğitim ortamı öğrencilerin öğrenme özelliklerine hitap etmiyorsa çok yetenekli bir öğrenci dahi o eğitim sürecinde başarısız duruma düşebilmektedir. Bu durumun en açık örneklerinden bir kaç; ünlü mühendis Thomas Alva Edison (1847-1931), ünlü fizikçi Albert Einstein (1879- 1955), ünlü fizikçi Wilhelm Röntgen ( 1845- 1923), ünlü tıpçı Louis Pasteur (1822- 1895) ve ünlü genetikçi Gregor Johann Mendel (1822-1884), okul yaşamlarında çok başarılı olamadıkları, başarısızlıklarından dolayı okuldan atıldıkları hatta başarılı bir öğrenci olamadıklarından dolayı istedikleri okullara devam edemedikleridir Eğitim ortamında bu tür durumların yaşanmaması için, eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak yapılandırılması gerekmektedir. Dikkate alınması gereken bireysel özelliklerin başında öğrenme stili, zekâ türü, öğrenme türü, öğrenme tercihi, öğrenme şekli-usulü-tarzı vb gelmektedir (Akt; Ekici, 2003b; Feldman, 1983)

Buna göre, etkili öğrenme sürecinde öğrenen birey, etkin ve stratejik olmalı, öğrenilenler arasında bağlantı kurabilmeli, işbirliği konusunda beceri sahibi olmalı ve amaçlarını geliştirebilen bir nitelik taşımalıdır (Watkins ve diğerleri, 2000, s. 98). Etkin olan öğrenci nasıl öğrendiğini ve nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilmelidir (Renzulli ve Dai, 2001, s. 23). Öğrenmeyi öğrenme süreci, bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgilidir. Bireylerin yalnız kendi kendine öğrenme stillerini bilmeleri yada yalnız öğrenirken hangi yolları –stratejileri- tercih ettiklerini bilmeleri yeterli değildir. Bu öğrenme sürecinin tam olmamasına ve öğrenmede istenilen etkililiğin sağlanamamasına yol açabilir.

Öğrenme stilleri genelde bireyseldir ve öğrenme stillerinde bir tercih söz konusu değildir (Ebeling, 2001, s. 41; Taylor, 1997, s. 46). Öğrenme stratejileri ise, bir materyalin kazanılması ile ilgili olarak öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğrenme stratejisi öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan araçlardır. Stil kavramında biyolojik köken ağır basarken, stratejide planlama, önlem alma ve yol bulma gibi sosyal boyutlar ağırlıktadır (Babadoğan, 1995, s. 1060). Bireylerin öğrenme stilleri kolaylıkla değişmez

ama öğrenme stratejileri değiştirilebilir. Das'a (1998, s. 103) göre, stil ve strateji biçim ve plan kavramlarıyla karşılanabilir. Biçim (stil), bireyin toplam bilgisine, öğrenme biçimine ve deneyimine işaret etmektedir. Plan (strateji) ise öğrenme sürecindeki bir dizi harekettir. Öğrenme sürecinin temelinde öğrenme stilleri vardır. Öğrenme stilleri etkili öğrenme sürecinde bireye yardımcı olmaktadır. Bireylerin öğrenmeye yaklaşımları ise stratejiler olarak adlandırılabilir. Bu çerçevede, bireyin ne tür bir öğrenme stiline sahip olduğunu bilmesi, onun öğrenirken hangi strateji ve taktikleri işe koşaacağını daha kısa sürede planlamasını ve uygulamasını sağlar (Babadoğan, 1996, s. 39). Bireyin sahip olduğu öğrenme stillerinin içerisinde baskın olan bir öğrenme stili olmasına karşılık, kullandığı çok sayıda ve birbirinden değişik öğrenme stratejileri olabilir.

Birbirinden değişik iki kavram gibi gözükmesine karşılık, özellikle araştırmacılar öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerinin doğasında var olan ilişkinin anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Riding ve Rayner, 1998, s. 80-84). Öğrenme sürecinde öğrencilere uygun öğrenme stratejileri kazandırılarak öğrenme stillerini etkili biçimde yönlendirmeleri sağlanabilir.

Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili son yıllara dek ayrı ayrı çalışmalar yürütülürken, artık bu iki kavramı içeren çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin bir arada öğrenme çıktılarını etkilediğini göstermektedir (Oxford, 1989). Bunların içerisinde özellikle öğrenme stillerine uygun stratejilerin neler olabileceği konusunda bir takım bilgilerin sunulduğu, ayrıca öğrenme stil envanterleri ile öğrenme stratejisi ölçekleri birlikte kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar dikkat çekmektedir. Tarih dersinin amaçları ve konuları açısından öğrencilerde belli tutum ve değerlerin geliştirilmesi üzerinde özellikle Avrupa Birliği'ne girme çalışmalarının da etkisiyle önemle durulmaktadır. Nitekim Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu'nun tavsiye kararında tarih eğitiminin hedefleri olarak sorumlu ve faal, farklılıklara saygılı, hoşgörülü, ulusal kimlik anlayışı, insan hakları, demokrasi bilinci ve küresel bakış açısına sahip, eleştirme-analiz-yorum becerilerini kazanmış, bireysel ve toplumsal kimliği güçlenmiş bireyler yetiştirmek gibi hedefler önerilmiştir. (<http://europa.eu.nt.10,09,2002>)

Ancak öğrenciler her açıdan farklılık gösterdikleri gibi öğrenmeleri bakımından da farklılık göstermektedir. Lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme stilleri açısından değerlendirildiğinde hangi yöntemin daha etkili olduğu noktasında bu araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerden anketlerle alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stilleri ve her öğrenme stiline tercih ettiği öğretim yaklaşımları belirlenmiştir. Bu öğretim yaklaşımlarından da öğretmenlerin hangilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla hangi öğrencilerin tarih dersini daha kolay öğrenmesini sağlayan öğretim yaklaşımlarını kullandıklarını belirlemiş olduk.

Farklı öğrenme stilleri sınıflamalarına göre kullanılabilecek öğrenme stratejilerinin neler olabileceği konusunda az sayıda çalışma yapılmıştır. Bunların arasında en belirgin Kolb, Gregorc ve Grasha – Riechmann'ın yaptıkları öğrenme stilleri sınıflamaları temel alınarak desenlenmiş olan araştırmalardır. Araştırmalarda bu sınıflamalara göre öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi toplamaya çalışılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre kullanabilecekleri öğrenme stratejileri ile ilgili ipucu verse de, henüz bir doyuruculuk taşımamaktadır. Bu nedenden ötürü, bu tür çalışmalar bugün de sürmektedir (Güven, 2004, s. 102).

## **1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Araştırma 2007–2008 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın örneklemini Ankara merkez ilçelerinde farklı liselerde kayıtlı bulunan lise 1. lise 2 ve lise 3 öğrencileri ile sınırlıdır.

## **1.7. VARSAYIMLAR**

1. Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırma için hazırlanan ölçekleri ve anketleri cevaplayan örneklem grubundaki

öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır..

3.Araştırmada lise öğrencilerinin tercih edilmesinin temel nedeni; öğrencilerinin büyük bir bölümünün soyut düşünme evresinde oldukları varsayılmıştır.

## 1.8.TANIMLAR

**Öğretim Yaklaşımı:** Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğretmenin sınıf içi-sınıf dışı öğretim faaliyetlerinde kullanmasını tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, öğretim tekniklerinin ve araç-gereçlerin bütününe vurgulayan bir kavramdır (Ekici, 2001).

**Öğrenme:** Yaşantı ürünü nispeten kalıcı izli davranış değişmesi (Ertürk, 1975).

**Öğrenme Stili:** Bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar (Kolb, 1984).

Temel olarak kişinin/öğrencinin nasıl konsantre olmaya başladığı, bilgiyi işlemede izlediği yol (process), bilginin içselleştirilmesi ve yeni-zor bilginin hatırlanması parçalarının oluşturduğu süreçtir ve bu süreç herkes için farklıdır. Bir diğer ifade ile öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn ve Stevenson 1997; Geisert ve Dunn, 1991).

**Somut Yaşantı:** Öğrenme döngüsünün bir aşamasıdır. Bu aşamada, yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ve hissetmek, düşünmekten çok daha önemlidir. Sorunların çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir (Kolb, 1984).

**Yansıtıcı Gözlem:** Öğrenme döngüsünün bir aşamasıdır. Bu aşamada, uygulamalar yapmak yerine olayların özünü “doğru nedir?”, “nasıl oluşur?” gibi sorularla kavramak tercih edilir. Genellikle düşünce ve olayları duygular yoluyla anlama, görüşlerin

oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Kolb,1984).

**Soyut Kavramsallaştırma:** Bu aşamada, mantık, düşünce ve kavramları kullanmak, sezgileri kullanmaktan daha çok tercih edilir. Bu bireyler, öğrenirken, olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra kuram ve düşünce geliştirme eğilimine sahiptirler (Kolb, 1984).

**Aktif Yaşantı:** Bu aşamada, bireyler öğrenirken izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler. Bu bireyler, başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılıdır (Kolb, 1984).

**Ayrıştıran öğrenme stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler bilgiyi soyut kavramsallaştırma yolu ile düşünerek algılar, algıladığı bilgiyi aktif yaşantı yolu ile yaparak işlerler. En önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi, düşüncelerin uygulanması, sistematik planlama yapmadır. Bu bireyler pek duygusal değildirler, insanlardan çok nesnelerle, teknik konular ve problemler ile ilgilenmeyi tercih ederler (Kolb, 1984).

**Değiştiren öğrenme stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, bilgiyi somut yaşantı yolu ile hissederek algılar, yansıtıcı gözlem yolu ile izleyerek işlerler. Bu bireylerin düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alma temel yetenekleridir. Somut bakış açısı ile bakarak birçok ilişkinin içinde anlamlı bir bütün düzenlerler. Eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Beyin fırtınası gibi farklı fikirlerin üretildiği ortamlardan hoşlanırlar. Daha çok sosyal çalışmalarla ilgilenmeyi tercih ederler (Kolb, 1984).

**Özümseyen öğrenme stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler bilgiyi soyut kavramsallaştırma yolu ile düşünerek algılar; yansıtıcı gözlem yolu ile izleyerek işlerler. En önemli özellikleri kavramsal maddeler, modeller yaratmalarıdır. Öğrenirken soyut kavramlar ve düşünceler üzerine yoğunlaşırlar. Ayrı maddeleri bütünleştirmekten

(tümevarım) hoşlanırlar. Düşüncelerin pratik değeri yerine mantıksal değeri önemlidir. Bu öğrenme stili özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için gereklidir (Kolb, 1984).

**Yerleştiren öğrenme stili:** Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler bilgiyi somut yaşantı yoluyla hissederek algılar, aktif yaşantı yoluyla yaparak islerler. En önemli özellikleri, bir şeyler yapmak planları ve amaçları başarmak yeni deneyimlere açık olmaktır. Beklenmedik değişimlere kolay uyum sağlarlar. Mantıksal analizden çok duygularına dayalı hareket ederler. Problemlerini teknik analizler yerine şahsi bilgileri ile çözmeyi tercih ederler. Sezgi yolu ile deneme yanılma yöntemi ile öğrenme en iyi öğrenme yoludur. İş bitirici, lider ruhlu, risk almaya istekli, sosyal kişilerdir. Pazarlamacılar, tezgahhtarlar bu öğrenme stiline sahip bireylerdir (Kolb, 1984)

## 1.9 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Çalışmalar; sadece Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar olarak sınıflandırılarak incelenmiştir.

### 1.9.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Brenenstuhl, ve Catalanello (1980) “Can learning styles be used as curriculum aids? “Journal of Experiential Learning and Simulation. adlı çalışmalarında öğrenme stillerini belirlemenin program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olacağı gerekçesiyle gerçekleştirdikleri, örneklem grubunu oluşturan 500 üniversite öğrencisinin öğrenme stilleri ile “Yönetim İlkeleri” dersindeki başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile ön ölçüm ve son ölçüm puanları elde edilmiş, araştırma sonucunda değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin, söz edilen derste daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Söz konusu programın ve uygulanan

yöntemlerin diğer öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de daha yararlı olacak biçimde düzenlenmesi yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Kolb, (1981) “Learning styles and disciplinary difference” adlı çalışmasında çeşitli meslek gruplarından 800 kişinin öğrenme stili belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ticaret alanında çalışanların yerleştiren, mühendislerin ayırıştırıcı, tarih, psikoloji ve politik bilimlerle ilgili iş alanlarında çalışanların değiştiren, matematik, kimya, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dunn, (1982) “Preferred learning styles of teachers as determined by Kolb’s learning style inventory”, adlı araştırmasında, 747 kişiden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmıştır. Örneklemde 407 ilköğretim öğretmeni, 66 ilköğretim yöneticisi, 182 ortaöğretim öğretmeni, 21 ortaöğretim okulu yöneticisi ve 71 yüksek öğretim kurumunda görevli eğitimciler yer almıştır. Araştırma sonucunda genel olarak eğitimcilerin soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yollarını benimsedikleri (ayırıştırıcı öğrenme stili), öğretmenler ile okul yöneticilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonucun, eğitimcilerin çok sayıda benzer deneyimler yaşamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Mentkowski ve Strait (1983) “A longitudinal study of student change in cognitive development and generic abilities in an outcome centered liberal arts curriculum” adlı çalışmada, tarih ve felsefe bölümlerinde okuyan 750 üniversite öğrencisinin bilişsel gelişim düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin ilk yıl ve son yılda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer farklılık öğrenme stillerinde de görülmüştür. Buna göre, öğrenciler ilk yıl daha çok somut yaşantı öğrenme yolunu tercih ederken, son yıl soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarını tercih etmişlerdir. Tüm öğrencilerin, okula başladıkları ilk yıldan son yıla doğru, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemden (değiştiren öğrenme stili), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıya (ayırıştırıcı öğrenme stili) doğru bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu ifade, bir bakıma öğrenme stillerinin

deneyimle ve geçirilen yaşantılar sonucunda şekillenip değişebildiği biçiminde de yorumlanabilir.

Garvey, Bootman, McGhan, ve Meredith (1984) “An assessment of learning styles among pharmacy students” adlı çalışmalarında Eczacılık fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin, yaş ve cinsiyet ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, örnekleme 445 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %51’inin ayrıştıran, %19’unun özümseyen, %17’sinin yerleştiren, %13’ünün değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, ancak öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğrenciler daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsemektedir.

Baker, Simon, ve Bazeli (1987) “Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model”, adlı çalışmada örneklem sayısının 207 olduğu çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %44’ü özümseyen, %31’i ayrıştıran, %13’ü değiştiren ve %13’ü yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Araştırmacılar, küçük bir öğrenci grubunda bile birçok farklı öğrenme stiline olduğunu, bu yüzden eğitim durumu düzenlemede çok çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Williams, (1990) “Effects of experiential learning on knowledge acquisition, skill mastery and student attitudes” adlı deneysel araştırmada, Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına uygun olarak düzenlenen ‘İnsan İlişkileri’ dersinin, erişim ve söz konusu derse yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 103, kontrol grubunda 99 öğrencinin yer aldığı çalışmada altı haftalık uygulama sonucunda yapılan istatistiksel çözümlemelerde, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin İnsan İlişkileri dersi başarı puanları ve söz konusu derse yönelik tutum puanlarının geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı da

saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretimde alternatif bir yaklaşım olarak kullanılması önerisi getirilmiştir.

Weger, (1991). "The effects of balanced/extreme and flexible/inflexible learning styles on achievement and attendance" adlı çalışmada, öğrenme stilleriyle okula devam arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Üniversitede farklı bölümlerde eğitim alan öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin genel olarak özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiş, öğrencilerin öğrenme stilleri ile okula devam durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Ancak, benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerinde de gerçekleştirilmesi önerilmiş, bu yönde bulunacak ilişkilerin program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olabileceği vurgulanmıştır.

Monroe, (1992). "An analysis of high school seniors' learning styles as they relate to student achievement and attrition in the science curriculum" adlı çalışmalarında yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile Fen programının etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, örnekleme 174 kişi oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri gruplarına dengeli biçimde dağıldığı görülmüştür. Fen programının etkililiğinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler, program hedeflerine ulaşmada, özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarısız olmuştur. Araştırmacı, öğrenme stillerinin belirlenmesinin program geliştirmede dikkate alınması gerektiğini, mevcut Fen programının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkili olmadığını vurgulamıştır.

Foney, (1994) "A profile of student affairs master students: Characteristics and learning styles" adlı çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örnekleme yer alan 273 öğrenciden 91'inin yerleştiren, 67'sinin değiştiren, 50'sinin ayrıştırıcı, 45'inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Ancak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi demografik özellikleriyle öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Gusentine, ve Keim (1996) “The learning styles of community college art students” adlı Avustralya’da sanat eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlayan betimsel araştırmalarında 200 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Örneklem grubunun %44’ünün özümseyen, %22’sinin yerleştiren, %19’unun ayrıştıran ve %16’sının değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Fox, ve Ronkowski (1997) “Learning styles of political science students”, adlı çalışmalarında siyasal bilimlerde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. 243 kişiden oluşan örneklem grubunun %32’sinin (n=78) özümseyen, %23’ünün (n=55) yerleştiren, %22’sinin (n=53) ayrıştıran, %24’ünün (n=57) değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin genellikle özümseyen; bayanların ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Davis, (1998) “A comparative analysis of the learning style preferences of medical students and practicing physicians using kolb’s learning style inventory”, adlı çalışmalarında, tıp fakültesi öğrencileri ile tıp fakültesi mezunlarının öğrenme stillerini belirlenmiştir. Tüm gruplarda genel olarak soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunun baskın olarak tercih edildiği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra okula devam eden öğrencilerin, mezunlara göre daha çeşitli öğrenme stillerine (özümseyen, ayrıştıran) sahip olduğu da saptanmıştır. Yaş ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna göre bayanların somut yaşantı, erkeklerin ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu farklılıkların program geliştirme çalışmalarında göz önüne alınması gerektiği vurgulanmıştır.

McNeal, ve Dwyer (1999) “Effect of learning style on consistent and inconsistently designed instruction”, adlı çalışmalarını Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim uyguladıkları deneysel araştırmalarının örneklem grubunu, hemşirelik bölümünde okuyan 154 öğrenci oluşturmuştur. İki deney, bir kontrol grubunun oluşturulduğu çalışmada, birinci deney grubunda öğrenme stillerine uygun, ikinci deney grubunda ise

öğrenme stillerine uygun olmayan eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerine uygun eğitim verilen gruptaki öğrencilerin başarılarının diğer gruplarda yer alan öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Colins, (1999) “Kolb’s experiential learning theory and history achievement”, adlı çalışmalarında deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, üniversite öğrencilerinin (n=83) tarih dersi başarıları ve derse yönelik ilgileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre deneyimsel eğitim, öğrencilerin tarih dersindeki başarılarını artırmaktadır. Öğrencilerin başarılarındaki artış, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmacı, deneyimsel eğitimin, öğrenme öğretme sürecini zenginleştirmede önemli bir yol olduğunu ve konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Denel işlemler sonunda öğrenciler ile yapılan görüşmede, dersin işlenmesi sürecinde kullanılan yöntem tekniklerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin söz konusu derse olan ilgilerini artırdığı da belirlenmiştir.

Whitcomb, (1999) “The relationship between student cognitive development and learning style preference” adlı çalışmasında, yaşları 17-22 arasında değişen 481 üniversite öğrencisini örneklem grubu olarak belirlemiştir. Araştırmada, öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, bayanların daha çok somut yaşantı, erkeklerin ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etmesinden kaynaklanmıştır. Öğrenme stillerinin yaş ile ilişkisi incelendiğinde, yaş arttıkça yansıtıcı gözlem öğrenme yolunun tercih edilme oranının azaldığı, aktif yaşantı öğrenme yolunun tercih edilme oranının ise arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri ve yansıtıcı gözlem, ilişkisel düşünme yetenekleri ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını tercih etmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Noveal, (2000) “Effectiveness of Kolb’s experiential learning theory in the geography classroom”, adlı araştırmada, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Coğrafya eğitiminin, lise öğrencilerinin (n=62) başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki

etkilerini belirlemiştir. Denel işlemlerin dokuz hafta sürdüğü çalışmada, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Coğrafya dersindeki başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, bunun yanı sıra deneyimsel eğitimin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin de istatistiksel açıdan önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarındaki artışın onların öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Payne, (2000) “Teaching styles of faculty and learning styles of their students congruent versus incongruent teaching styles with regards to academic disciplines and gender”, adlı çalışmasında üniversitede görevli öğretim elemanlarının öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli disiplinlere ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. %56’sı bayan, 169 öğrenciden oluşan örneklemin %58’i değiştiren, %28’i özümseyen, %10’u yerleştiren, %5’i ayırıştırın öğrenme stiline sahiptir. Bu dağılım: fen bilimleri sınıflarında; %55 değiştiren, %19 özümseyen, %9 yerleştiren, %2 ayırıştırın, sosyal bilimler sınıflarında ise %17 değiştiren, %9 özümseyen, %4 ayırıştırın ve beşeri bilimler sınıflarında; %26 değiştiren, %19 özümseyen, %5 yerleştiren, %2 ayırıştırın biçiminde farklılaşmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim stili ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının, örneklem sayısının yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Ruksasuk, (2000) “Effects of learning styles and participatory interaction modes on achievement of Thai students involved in web-based instruction in library and information science distance education”, adlı araştırmada, Tayland’da web ortamında uzaktan eğitim alan öğrencilerin başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemini 200 öğrenci oluşturmuştur. Bir öğrencinin kurstan ayrılması ile istatistiksel çözümlemeler 199 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleriyle başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, uygulanan programın ve eğitim etkinliklerinin özümseyen, yerleştiren, değiştiren ve ayırıştırın stillerinin her birine uygun olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

Yoon, S.H. (2000). “Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea”, adlı araştırmada, Kore’deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemi 791 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin %40,7’sinin değiştiren, %34,1’inin özümseyen, %10,6’sının ayarıştıran, %14,5’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediğı saptanmıştır. Öğrencilerin Coğrafya dersindeki başarıları ile öğrenme stilleri ilişkisi incelendiğinde özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin en başarılı grup olduğu, bunu ayarıştıran, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin izlediğı ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, Kore’de uygulanan programın ve kullanılan öğretim yöntemlerinin özümseyen stiline sahip öğrenciler için uygun olduğu fakat diğeri öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Whicker, (2001) “Effects of experiential learning theory”, adlı çalışmada, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı tıp eğitiminin, doktor adaylarının (n=111) başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Denel işlemlerin on hafta sürdüğü çalışmada, kontrol grubunda herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerine uygun eğitim verilen gruptaki öğrencilerin başarılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yükseldiğı ve bu olumlu değişimin öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Lukow, (2002) “Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses”, adlı araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyetleri ve teknoloji kullanmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan 422 öğrencinin %56,9’unu (n=240) bayanlar oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin %31,9’unun yerleştiren, %27,2’sinin değiştiren, %26,0’ının özümseyen, %14,9’unun ayarıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri, cinsiyet ve teknoloji kullanmaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımı arasında bir ilişki bulunmaması, hızla gelişen teknolojiye ulaşım olanaklarının artması nedeniyle

teknolojiyle iç içe yaşandığı ve genel olarak teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirildiği biçiminde yorumlanmıştır.

Tower, (2002) “Academic backgrounds, learning styles and success”, adlı araştırmada, internet kursu alan 136 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin %31,7’sinin özümseyen, %21,6’sının ayırıştırıcı, %20,9’unun yerleştiren, %18,7’sinin değiştiren öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin söz edilen dersteki başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre özümseyen öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Nichols, (2003) “The effects of Kolb’s experiential learning theory on achievement and attitude”, adlı çalışmada, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı biyoloji eğitiminin, lise öğrencilerinin (n=62) başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin biyoloji dersi başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; deneyimsel eğitimin öğrencilerin Biyoloji dersine yönelik tutum üzerindeki etkisinin de istatistiksel açıdan önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **1.9.2. Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Aşkar, ve Akkoyunlu, (1993) “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”, adlı çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun, 62 bayan 41 erkek toplam 103 kişinin öğrenme stilleri ve alanları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örneklem %65’inin özümseyen, %17’sinin ayırıştırıcı, %11’inin değiştiren ve %7’sinin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri alanlara göre incelendiğinde bazı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Buna göre, sosyal bilimcilerin %73’ü ve fen bilimcilerin %74’ü özümseyen; mühendislik bilimindekilerin ise %83’ü ayırıştırıcı stiline sahiptir. Araştırma, Kolb’un Öğrenme Stilleri

Ölçeğinin ikinci versiyonunun Türkiye’de ilk kez uygulandığı çalışma olması bakımından da önemlidir.

Ergür, (1998) “Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması”, adlı çalışmada Hacettepe Üniversitesi öğretim üyelerinin ve lisans programlarındaki öğrenci ve öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmasında, örnekleme 569 öğrenci ve 310 öğretim üyesi oluşturmuştur. Öğrencilerin 169’unun ayırıştırıcı, 146’sının özümseyen, 140’inin değiştiren, 114’ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle onların yaşları arasında önemli bir ilişki bulunmamasına karşın, akademik başarıları, ortaöğretim başarı puanları, lise türü, üniversite giriş puan türleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışmada, bayan öğrencilerin genel olarak değiştiren ve ayırıştırıcı, erkek öğrencilerin ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları, bunun yanı sıra özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin 91’i özümseyen, 81’i değiştiren, 69’u ayırıştırıcı, 69’u yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Bayan öğretim üyelerinin genel olarak yerleştiren ve özümseyen, erkek öğretim üyelerinin ise özümseyen ve değiştiren öğrenme stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin unvanlarına, bölümlerine, doktora yurt içinde veya yurt dışında yapmış olmalarına göre farklılaştığı da araştırmanın diğer bulgularındandır.

Kılıç, (2002) “Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi”, adlı çalışmada web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmada örnekleme 118 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %43,8’inin özümseyen, %22’sinin ayırıştırıcı, %20,3’ünün değiştiren, %14,5’inin yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stillerine uygun web etkinliklerinin düzenlendiği 2 hafta süren deneme sonrasında, tüm öğrencilerin başarı düzeylerinin anlamlı derecede arttığı, başarının öğrenme stiline göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda her bir öğrenme stiline uygun eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Oral (2003) “Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi”, adlı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin (n=763) öğrenme stillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile öğrenme yolları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Kolb’un öğrenme stilleri envanterinin kullanıldığı çalışmada, fen ve sosyal alan öğrencilerinin soyut kavramsallaştırma, Türkçe, matematik ve mesleki alan öğrencilerinin ise aktif deneyim öğrenme yolunu tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların %43 gibi büyük bir oranda ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu araştırmanın diğer önemli bulgusu olarak ifade edilmiştir.

Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004) Onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri adlı çalışmada, onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile onların geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Balıkesir’deki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 79 öğrenci, örneklemi oluşturmuştur. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb öğrenme stili envanterinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin genellikle özümseyen (%39,24) ve ayrıştıran (%46,84) öğrenme stiline sahip olduğu ve baskın öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri ile onların öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Şirin ve Güzel (2006) “Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Örneklemde 330 öğrencinin yer aldığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin mezun oldukları alan ve ÖSS puanlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Fen bilimleri ve Türkçe-Matematik alanlarından mezun olan öğrencilerin daha çok ayrıştıran, Sosyal bilimler alanından mezun olan öğrencilerin ise yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bunun yanı sıra problem çözme becerisi ile yansıtıcı gözlem öğrenme yolu arasında pozitif, soyut kavramsallaştırma öğrenme yolu arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca öğrenme stillerine ilişkin diğer sınıflamalar kullanılarakta araştırmalar yapılmıştır. Bu kapsdamda;

Mahiroğlu (1997) “Gazi üniversitesi teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri”,

Altınok (2003) “İlköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi”,

Fer (2003) “Matematik, fizik ve kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri”,

Bilgin ve Durmuş (2003) “Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma”,

Gökdağ (2004) “Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri”,

Ekici (2003) “Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi”, sayılabilir.

## BÖLÜM II

Eğitim süreci çok boyutludur, yaşam boyu sürer ve yaşantılarla gerçekleştirilir. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önce kültürü oluşturur (Demirel,2002,s.9). Öğretme süreci ise ,öğrenme etkinliklerini kılavuzlama ve yönlendirme işidir.Öğrenme günümüzde en temel ve önemli olgulardan birisidir.Bu bölümde öğrenme, öğrenme stili, Kolb öğrenme stili modeli diğer öğrenme stili modelleri ve tarih dersinde kullanılan öğretim yaklaşımları materyalleri açıklanmıştır.

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öğrenme

Öğrenme, geçmişten günümüze kadar gelen eğitimci, filozof ve bilim adamlarının farklı biçimde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Sosyal ve biyolojik olarak dünyaya gelen insan, kısa bir sürede pek çok yeni kavram öğrenir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme kapasiteleridir. Günümüzde eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlamaktadırlar (İşman, 2003, s.79).

Bacanlı (2003,s.145) öğrenmeyi tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı-sürekli değişiklikler olarak tanımlamaktadır. Bir davranışın öğrenme olup olmadığı aşağıdaki sorularla anlaşılabilir:

- Tekrar ya da yaşantı yoluyla mı olmuştur?
- Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Bu soruların herhangi birisine “hayır” cevabı alınıyorsa, o davranış öğrenme değildir.

Öğrenme, bir uyarıcı ile tepkinin esleştirilmesi yani bir uyarıcıya gösterilen bir tepkinin pekiştirilmesi olarak tanımlanır. Öğrenmede bir değişim oluşmaktadır. Bu değişimin planlı ve düzenli etkinlikler sonucu olması, davranışların istendik nitelikte olmasına olanak hazırlar. istendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak kazandırabilmek için öncelikle eğitimin hedeflerinin belirlenmesi, daha sonra hedefleri geliştirici nitelikte öğretme – öğrenme ortamının oluşturulması, son olarak da elde edilen ürünün kalite kontrolünün yapılması gerekmektedir (Bilen,2002, s.67).

Cronbach (1978) öğrenmeyi “Öğrenme, öğrencinin bir yaşantısının sonucunda yeni bir davranış kazanması ya da var olan davranışını değiştirensidir” şeklinde belirtmiştir. İnsanın hemen hemen davranışlarının tümü öğrenmesinin ürünüdür. Bir davranışın öğrenme ürünü sayılabilmesi için, kalıtımla getirilmiş olmaması, yinelenebilmesi, gözlenebilmesi, ölçülebilmesi gerekir (Aktaran: Başaran,2000,s.166).

Woolfolk (1998,s.204) öğrenmeyi, genel anlamda bir bireyin bilgi ya da davranışlarında oldukça kalıcı değişikliklere neden olan yaşantıların meydana gelmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu değişiklik isteyerek ya da istemeyerek daha kötü ya da daha iyi olabilir.

Senemoglu (2002,s.13), insanoğlunda gelişmenin sağlanması için öğrenmenin şart olduğunu belirterek, öğrenmeyi bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlamıştır ve çocuğun yeterli olarak gelişebilmesi için çevre tarafından öğrenme fırsatlarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Gagne (1984,s.371) ise öğrenmeyi, çevresel değişiklikler nedeniyle, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlamıştır.

Ülgen (1997,s.101) bireyin dünyaya geldiği anda öğrenmeye başladığını, ölünceye kadar da öğrenmeyi sürdürdüğünü belirtmiş ve olgunlaşma ve içgüdüsel nedenlerle meydana gelen değişikliklerin öğrenme ile ilişkili olmadığını ifade etmiştir. Öğrenmenin ürün ve süreç olarak açıklanabileceğini belirtmiş, ürün olarak öğrenmeyi bireyin çevresiyle

etkileşimi sonucu davranışlarda ve zihinsel yapıda meydana gelen doğrudan ya da dolaylı gözlenebilen özellikler; süreç olarak öğrenmeyi ise, bireyin etkileşim ortamında uyarınları algılayarak düşünce, duygu ve hareket bütünlüğü içinde, belleğine kaydetmesi olarak tanımlamıştır.

McCarthy (2000,s.3-13) öğrenmeyi, bireyin yeni bilgileri kavraması ve bu yeniliklere karşı gösterdiği tepki olarak tanımladıktan sonra, öğrenmeyi aktif olarak yapmak, problem çözmek, hipotezler oluşturmak, bilgilerini kullanarak bir şeyler yapmak ve sonuçlara ulaşmak şeklinde açıklamıştır (Aktaran: Demirkaya,2003,s.28).

Öğrenme, belli bir yaş döneminde yapılıp bitirilen, belli bir sürede sonuçlanan bir olay değildir. Öğrenme süreklidir. Öğrenme her zaman, doğru olanı öğrenmekte değildir. Öğrenme yalnız bilgi ve becerileri değil, duyuşsal tepkileri de kapsar (Fidan ve Erden,1998,s.146-147). Binbaşioğlu (1974,s.4) ise öğrenmeyi yaşantı aracılığıyla davranışların değişmesi olarak ifade etmiştir.

Eğitimci ve psikologların öğrenme için yaptıkları tanımlardaki ortak noktalar; yaşantı ürünü olması, kalıcı izli davranış değişikliğinin meydana gelmesidir. Bu tanımlara göre öğrenmenin üç temel özelliği ortaya çıkmaktadır. Birincisi öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir. Öğrenme ürünü davranış hemen ortaya çıkabileceği gibi, uygun ortam olduğu ya da birey istediği anda da ortaya çıkabilir. İkincisi, öğrenmenin yaşantı ürünü olmasıdır. Öğrenme, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Her bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim biçimi diğerlerinden farklıdır. Bu yüzden öğrenme bireyseldir. Aynı öğrenme ortamında bulunan bireyler farklı yaşantılar geçirebilecekleri için, değişik şeyleri öğrenebilirler. Üçüncüsü, öğrenme kalıcı iz bırakır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin gösterdiği davranış değişiklikleri kalıcı olmalıdır. Ancak, sürekli olan her davranış öğrenme olarak nitelendirilemez. Nefes almak, kalp atışı gibi davranışlar otomatik olarak yapıldığından öğrenme değildir. Yoğunluk, yetersiz güdülenme ve olgunlaşma sonucu ortaya çıkan davranış değişiklikleri de öğrenme olarak kabul edilemez. (Erden ve Akman, 2001,s.128-129).

## 2.2. Stil (Style) Kavramı

Kelime anlamı olarak stil üslup, tarz şeklinde tanımlanmaktadır Bu da kendine özgü bir biçim, yapış ya da söyleyiş biçimi olarak açıklanmaktadır (TDK, 2005). Stil kavramı psikolojide farklı alanlarda yer alan bir kavramdır; örneğin, kişilik, kavrama, iletişim, motivasyon, algılama, öğrenme ve davranış gibi. Stil kavramının bir teori olarak incelenmesi hem ayrı hem birleşik yaklaşımı gerektirir. Araştırmacılar bilişsel psikolojide “stil” kavramının kaynağını farklı biçimlerde yorumlamışlardır. Martinsen (1994) Vernon’un “stil”in kökenini klasik Yunan Edebiyatı’na dayandığını öne sürdüğünü belirtmektedir. Martinsen ve Riding (1994), William James’in “stil” kavramına kaynaklık ettiğini ileri sürdükleri bireysel farklılıklar açıklamaları üzerinde durmuşlardır. Riding ve Cheema (1991) ve Grigorenko ve Sternberg (1995) “yaşam stilleri” fikrini geliştirirken Allport’un bilişsel alanda stil kavramını kullanan ilk araştırmacı olduğu konusunda hem fıkirdiler. Riding ve Cheema (1991) ve Miller (1987,1991) “stil” kavramının tanımlanmasında, Tennant’ın bir insanın tipik veya alışılmış tarzdaki problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama özelliklerini ifade ettiğini belirtmişlerdir. Stiller üzerine yapılan uzun araştırmalar sonucu algısal stiller, öğrenmeye dayalı yaklaşımlar, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri olmak üzere farklı birçok kavram ortaya çıkmıştır (Cano-Garcia ve Hughes, 2000). Bu farklı kavramları sınıflandırmak ve açıklamak için çok sayıda çalışma yapılmıştır (Guilford,1980; Biggs, 1994; Messick, 1994; Murray-Harvey,1994). Grigorenko ve Sternberg (1995)’in çalışmaları stil kavramını, bu kavramın kökenini ve gelişimini en iyi açıklayan kavramlardan biridir. Grigorenko ve Sternberg *algıya, kişiliğe ve etkinliğe* dayanan stil olmak üzere üç farklı stil kavramından bahsetmiştir. Bu geleneklerden “Bilişsel-Merkezli” (cognition-centred) stil araştırmaları, 1940’lı yıllarda başlayıp 1970’lere kadar, 30 yıllık bir dönemi kapsayan ilk zaman dilimine tekabül eder. Bu dönemde “stil”, algıya ve bilişsel yapıya bağlı bireysel farklılıkları araştıran deneysel psikologların konusunu oluşturmuştur. Bu bağlamda yapılan açıklamalar stil kavramını *bilişsel stil* olarak kavramsallaştırırlar. Bilişsel stil kavramı genel anlamda “nasıl” sorusunun karşılığı olarak bilgiyi işleme yolları üzerine yapılandırılmıştır. İkinci dönem 1970’lerde başlamış ve etkinlik merkezli öğrenme stili kuramları yoğunluk kazanmıştır (Rayner ve Riding, 1997). *Kişiliğe dayanan* (personality-centred) *yaklaşım*

bireylerin kişilik özelliklerine dayalı stil açıklamalarını içerir. Bu alanda en belirgin kuramsal açıklama Myers- Briggs'in açıklamalarıdır. Genel olarak kişilik gelişimine bağlı olarak stiller de farklılaşır. Kişilik merkezli yaklaşımın stil kavramına ilişkin teorik açıklamaların genel gelişimini etkilemiş olabileceğine dair çok az kanıt vardır (Rayner ve Riding, 1997). Etkinlik merkezli yaklaşımlar (activity-centred) öğrenme-merkezli yaklaşımlar (learning-centred) olarak da adlandırılmış ve bu geleneği paylaşan araştırmacılar tarafından eğitimsel bakış açısının önemi vurgulanmıştır. Bu yaklaşım bireyin sergilediği aktivitelere, öğrenmenin gerçekleştiği ortama ve diğer çevresel koşullara bağlı olarak stil kavramı açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmacılar öncelikle eğitimsel perspektife önem vermişler ve yeni bir kavram geliştirmişlerdir: “öğrenme stili”. Öğrenme stili kavramı da farklı araştırmacılarla farklı açılardan açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Kolb, Entwistle ve Briggs süreç merkezli olarak, Prince, Dunn ve Riechman-Grasha tercih merkezli olarak, Rienert, Letteri ve Keefe de bilişsel beceri merkezli olmak üzere öğrenme stillerini açıklamaya çalışmışlardır (Rayner ve Riding, 1997).

### **2.2.1.Öğrenme Stili (Learning Style)**

Eğitim bilimi yıllarca günümüz sınıflarındaki geniş öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için alternatif eğitsel yaklaşımları üstünde durulmuştur. Öğretmenler genellikle sınıftaki bir kısım öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamamanın hayal kırıklığını yaşarlar. Bunun sebeplerinden biri, bu öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemedeki başarısızlıktır. Tıp alanında teşhis testleri iyileşme sürecine nasıl etki ediyorsa kişinin öğrenme stilleri tanımak ve tanımlamak da öğrenme sürecine aynı şekilde bir anlam ifade eder (Kaplan ve Kies, 1995).

Öğrenme stilleri (learning style) kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıllardan beri de üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı, stil kavramını merkeze alarak insanların birbirlerinden farklı biçimde bilgiyi aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır. Bu konu 1960'lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001). 1980'li yıllardan sonra

öğrenme stilleri üzerinde yapılan araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından oldukça artmıştır. Öğrenme stillerinin belirlenmesinde amaç öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir (Babadoğan, 1994, s.1058).

Öğrenme stilleri her fert hakkında ipucu sağlayan gözlemlenebilir ve kendine özgü davranışları kapsar. Öğrenme stilleri, doğuştan ve doğal yatkınlıktan gelir. Fakat bunlar tanımlanmalı, açığa çıkarılmalı, teşvik edilmeli, açıklanmalı, geliştirilmeli ve disipline edilmelidir (Kaplan ve Kies, 1995).

Öğrenme stili ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini getiren araştırmacılar arasında bulunan Dunn'un öğrenme stili açıklamasına göre, birçok tanım olmasına rağmen, temel olarak kişinin/öğrencinin nasıl konsantre olmaya başladığı, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlediği yol (process), bilgiyi içleştirilmesi ve yeni-zor bilgiyi hatırlaması gibi parçaların oluşturduğu süreçtir ve bu süreç herkes için farklıdır. Bir diğer ifade ile öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn ve Stevenson 1997; Geisert ve Dunn, 1991). Ülgen (1997), Dunn'un öğrenme stilini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak açıkladığını belirtmektedir.

Loo (2002) öğrenme stilini, kişilerin yeni bir konuyu öğrenirken çevreden aldıkları uyarıcılara ne şekilde tepki gösterdikleri veya bu uyarılarla nasıl etkileşim içinde oldukları olarak tanımlamaktadır.

Shaughnessy (1998)'e göre de öğrenme stili; kişinin konsantrasyonu, izlediği süreç, bilgileri içselleştirmesi ve yeni ve zor olan bilgileri hatırlama yolları/süreçleridir. Stiller yaşa, kültüre, başarı düzeyi ile bütünsel ve/veya analitik olma durumuna göre değişiklik gösterir.

Kişinin öğrenme stilini anlamak için, onun konsantrasyonuna, çevresel olarak veya etkinlik olarak neyin tetiklediğine ve bilgiyi nasıl muhafaza ettiğine bakılmalıdır. Bu karakterleri ortaya çıkarmak için öğretmenler çok geniş, anlaşılabilir ve farklı yöntemler kullanmalıdırlar. Kişilerin öğrenme stilleri farklı olacağı için geniş yelpazesi olan bir yöntem kullanmak gerekir. Ayrıca öğrenme sürecinde her öğrenci farklı elementlerden etkilenir. Bireysel/editsel yönlendirmeler açısından öğrenme stilleri, akılcı-gerçekçi ve teorik-pratik olarak değişmelere neden olmuştur. Kişilerin bireysel öğrenme stiline farklı bir biçimde incelenmesi, tanımlanması bireysel yönlendirme için yeni bir mekanizma yaratmıştır. Öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar, aynı aile içinde olmasına rağmen öğrenme ve akademik performansla ilgili olarak bir çocuğun iyi iken diğer çocuğun niçin zayıf olduğunu açıklar. Konu ile ilişkili çalışmalar, eğitimde bireysel farklılıkları, öğrenme stillerini, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede ve bunlardan yararlanmada yol gösterici niteliktedir. Böylece eğitimde bireyselliği ön planda tutan aynı zamanda eşitlik temeline dayalı eğitim fırsatının oluşmasına neden olmuştur. Çalışmalar, bireyin güçlü yanlarını bulup, onlarla uyumlu eğitim verildiğinde başarının arttığını kanıtlamıştır (Dunn ve Stevenson 1997; Geisert ve Dunn, 1991; Dunn ve Shea, 1991).

Başarılı öğrenciler nasıl öğreneceklerini bilirler. Başarılı olmada bu anahtar kavram hiçbir zaman, günümüz bilgi toplumundaki kadar önemli olmamıştır (McClanaghan, 2000).

Öğrenme stili bireyin öğrenme koşulları ve sürecindeki tercihleriyle ilgilidir. Öğrenme stiline tanımlanmasında çok çeşitli yaklaşımlar ve sınıflamalar bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları Dunn'un, Honey ve Munford'un, Felder Silverman'ın, Gracha Reichman'ın, Gregorc ve Butler'in, Kolb'un, Herrman'ın açıklamaları, Myers-Briggs Tip belirleyici yaklaşımı, çoklu zekâ kuramının açıklamaları, R.J.Ridings'in Boyutsal açıklamaları gibi açıklamalarıdır.

### 2.2.2. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Öğrenme stilleri ile ilgili en çok çalışması bulunan araştırmacılardan biri David A. Kolb'dur. Öğrenme stili kavramı Kolb'un geliştirdiği yaşıntısal öğrenme kuramı ile oldukça önemli bir yer edinmiştir.

Yaşıntısal öğrenme kuramının öğrenme sürecine yaklaşımı, bilişsel ve davranışçı alan kuramlarının yaklaşımından oldukça farklıdır. Yaşıntısal öğrenme kuramında öğrenme, iş ve diğer yaşıntısal etkinlikler ile bilginin oluşturulması arasındaki bağ önemli görülmektedir. Bu bakımdan yaşıntısal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde kişisel yaşam ve bilincin rolünü kabul etmeyen davranışçı öğrenme kuramından ve bireyde sadece bilginin algılanması, yönlendirilmesi, hatırlanması gibi bilişsel süreçlerine ağırlık veren bilişsel öğrenme kuramlarından ayrılmaktadır. Ayrıca Kolb yaşıntısal öğrenme kuramını oluştururken Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modellerinden de etkilenmiştir. Yaşıntısal öğrenme kuramı öğrenmenin yaşıntı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olarak görmektedir (Kolb, 1984s.20).

Her üç öğrenme modeli de, öğrenmeyi bir süreç olarak tanımlamakta ve kavramların deneyimler yoluyla sürekli değişim gösterdiğini açıklamaktadır. Yaşıntısal öğrenme kuramına göre de düşünceler sabit değildir, deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir (Kolb, 1984,s.26).

Lewin'e göre öğrenme 4 aşamada gerçekleştirilen bir döngüdür. Buna göre;

- a) Somut bir yaşıntı geçirir.
- b) Somut yaşıntı gözlem ve yansımalar yapmasına sebep olur.
- c) Gözlem ve yansımalar soyut kavramları oluşturur.
- d) Soyut kavramlar yeni durumlarla test edilir ve davranışa dönüştürülür.
  - Somut yaşıntılar gözlem ve yansımaları,
  - Gözlemler soyut kavramlar oluşur.
  - Soyut kavramların anlamları yeni karşılaşılan durumları test edilir.
  - Yeni yaşıntılar, davranışlar kazanılmış olur (Kolb, 1984,s.21).

Dewey'e göre öğrenme içtepi (güdü) bilgi ve düşünce olmak üzere 4 basamaklı bir döngüdür.

- 1) Birey yaşantı geçirir.
- 2) Yaşantılar güdülerini ortaya çıkartır.
- 3) Güdüler bireyin gözlemler yapmasına ve bilgi edinmesine sebep olur.
- 4) Yeni bilgiler düşünceleri meydana getirir (Kolb, 1984, s.22).

Piaget'e göre öğrenme ise kavramların yaşamdaki deneyimlere aktarılması ve yaşamdaki deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümsemesi sürecinin karşılıklı etkileşimleridir. Yerleştiren süreci özümseyen sürecini etkilediği zaman, taklit yani bireyin çevresinin etkisi altında şekillenmesi; aksine özümseyen süreci yerleştiren sürecini etkisi altına aldığı anda ise, bireyin çevresel etkenleri göz ardı edip, kendi kavramlarını empoze etmesi söz konusudur. Bilişsel gelişim süreci somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya, özümseyen ve yerleştirenin sürekli etkileşimi üzerine bina edilmiştir (Kolb, 1984, s.24-25).

Her üç modelde de öğrenmenin oluşabilmesi için öğrencilerin 4 farklı beceriyi göstermeleri gerekmektedir. Bunlar; somut yaşantı (SY) (Concrete Experience), yansıtıcı gözlem (YG) (Reflective Observation), soyut kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) ve aktif yaşantı (AY) (Active Experience)' dir.

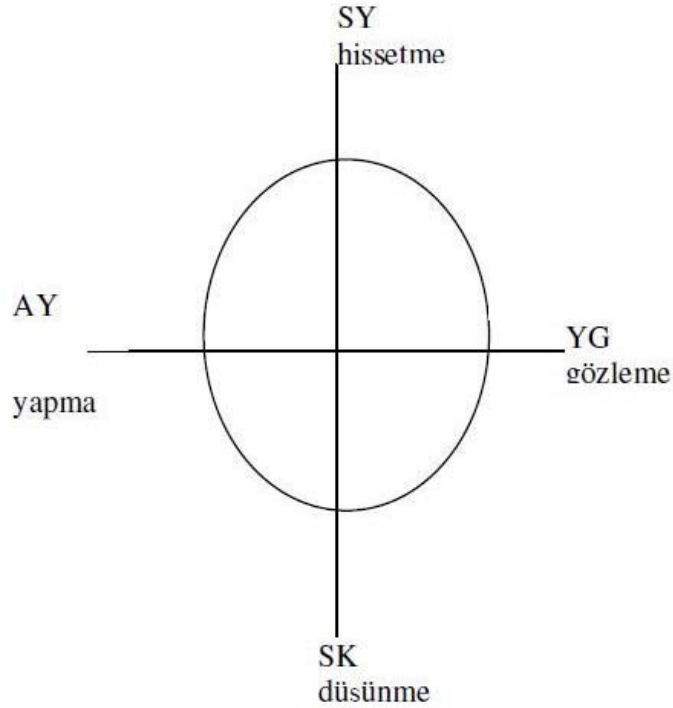
Öğrenciler hiçbir önyargı olmaksızın yeni yaşantılara açık olmalı, yaşantılarını pek çok açıdan gözlemlemeli ve yansıtmalı; gözlemlerini mantıklı sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturmalı, problem çözme ve karar verme aşamalarında da bu kuramları kullanabilmelidirler. Kolb'a göre, öğrenme sürecinin temel iki boyutu vardır. Öğrenme sürecinin bu iki boyutun bir ucundan diğerine bireylere göre değişen farklı derecelerinde gerçekleşir.

- 1) Somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya
- 2) Aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme (Kolb, 1984, s. 30-31).

Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını; yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı ise bireyin bilgiyi nasıl islediğini açıklar. Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek ve düşünerek algılar, izleyerek ve yaparak işlerler. Bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları değerlendirme süreci, karar verme ve seçim yapma ile ilgili bir durumu ortaya koymaktadır. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yasadığı olayları belirlemekte, bu olaylarda gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Böylece bireyler yasadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle, kendilerini biçimlendirmektedirler. Deneyim seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir. Bireyin ayrı öğrenme biçimlerini bir arada kullanabilmesi, kişinin çevresinde olup biten olayları gözlemlemesi bunları kuramlarla bütünleştirmesi, denenceler kurup sınamasına ve yeni deneyimler seçmesine yol açmaktadır (Kolb, 1984, s. 68).

Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme “öğrenme çemberi” olarak tasarlanmıştır. Çemberde 4 temel öğrenme biçimi yer almıştır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi ise koşmaları gerekir. Bunlar, birbirini izleyen 4 aşamayı oluşturur. Öğrenme stilleri de bu öğrenme yeteneklerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bunlar (SY; YG, SK; AY) dir (Kolb, 1984, s. 30).

Bu dört öğrenme becerisini tanımlayan öğrenme yolları birbirinden farklıdır. SY hissederek, YG izleyerek-dinleyerek, SK düşünerek ve AY yaparak öğrenmeyi temel alır (Özden, 1999, s.77).



**Sekil 1: Kolb Öğrenme Stili Modelinde Bilgiyi Algılama ve isleme Boyutları (Kolb, 1984, s.70)**  
**( SM:Somut Yaşantı; YG: Yansıtıcı Gözlem; SK:Soyut Kavramsallaştırma; AY:Aktif Yaşantı)**

**Somut Yaşantı:** Bu öğrenme biçiminde, yaşantı ve sorunlarla ilgilenmek ile hissetmek önemlidir. Düşünmek çok önemli değildir. Sorunların çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgilere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip bireyler, diğer bireyler ile birlikte olmaktan mutluluk duyarlar. Ayrıca bu türlü görüş ve düşüncelere açıktırlar (Kolb, 1984, s. 68). Oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışmada başlıca öğrenme etkinlikleri arasındadır (Güven, 2004, s.44).

**Yansıtıcı Gözlem:** Bu öğrenme biçiminde, bireyler uygulamalar yerine olayların özünü kavrayarak ve ‘Doğru nedir? Nasıl oluşur?’ gibi sorulara cevap bulmaya çalışırlar. Genellikle, düşünce ve olayları duyguları yoluyla anlama, görüşlerin oluşmasında kendi düşünce ve duygularına güvenme gibi davranışlar gösterirler (Kolb, 1984, s.68-69).

Gözlemci rolü vererek, konuyu farklı açılardan inceleme imkanı veren öğrenme-öğretme etkinlikleri, düz anlatım yönteminin uygulandığı ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen nesnel test maddelerinden oluşan sınama durumları önerilir.

**Soyut Kavramsallaştırma:** Öğrenme biçiminde bireyler düzenli planlamalar 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 geliştirebilirler (Kolb,1984,s.69). Kolb bu öğrenme biçimini benimseyenlerin tek başına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesini ve düşüncelerin yapıları bir şekilde sunulmasının etkisi öğretim için gerekli olduğunu belirtir (Demirkaya, 2004, s.50).

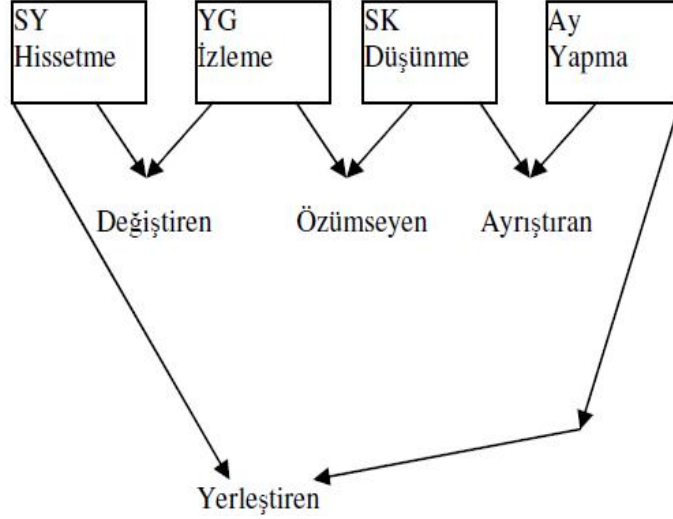
**Aktif Yaşantı:** Bu öğrenme biçiminde, bireyler başladıkları bir işi tamamlama ve amaçlarına ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılıdır. Bu öğrenme biçiminde öğrenciler izlemek yerine uygulama yapmaya önem verirler. Buna bağlı olarak, yapılan işlerin sonucu da çok önemlidir (Kolb, 1984, s.69).

Aktif yaşantının özünde, iş yapma becerisi risk alma ve insanları ve olayları etkileme vardır.

Kolb bu bireyler için öğrenme-öğretme ortamları hazırlanırken daha çok uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projelerin yer aldığı eğitim durumlarının düzenlenmesi gerektiğini ifade eder (Demirkaya, 2004, s.51).

Kolb'a göre, öğrenme bir döngüdür ve birey için bu dört öğrenme biçiminden biri öncelik kazanır. Ancak bireyin öğrenme stilini tek bir öğrenme biçimi belirlemez. Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçimin bileşenidir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s.38). Kolb 1985'te bir Öğrenme Stili Envanteri düzenlemiştir. Bu envanterden elde edilen puanlar, bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koyar. Bu tercihlere göre bireyin aldığı puanların toplamı ile bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir. Bu öğrenme stilleri değiştiren özümseyen

ayrıştırıcı, yerleştiren olmak üzere 4 tanedir (Ekici, 2003b, s.49; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993 ,s.38).



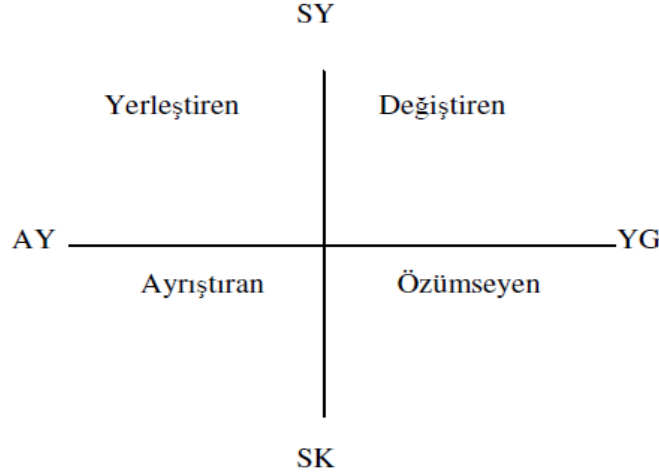
**Sekil 2: Öğrenme biçimleri yolu (Aşkar ve Akkoyunlu,1993,s.38)**

Kolb Öğrenme Stili Envanteri çeşitli kuramlara dayalıdır. Bu onun terminolojisine de yansımıştır. Özümseyen ve yerleştiren J. Piaget'in kavramların dış dünyaya uydurulması süreci (yerleştiren) ile dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseyen) arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramında yer almaktadır. Ayrıştırıcı ve değiştiren ise Guilford'un zeka yapısı modelinde yer alan 2 temel yaratıcılık sürecinde yer almaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993 ,s.37).

Kolb'a göre her birey öğrenme stillerini kalıtsal yapı, yaşam deneyimleri ve çevresinin istekleri ile geliştirir. Kimi insanlar kuramlar yoluyla değişik gerçeklere ulaşarak zihinlerini geliştirirken, kimi insanlar ise kuramdan sonuca varmada başarı gösteremez. Kimileri mantığı kullanmada yetkindirler, kimileri ise güç olanı bulmakla ilgilenirler ve kendi deneyimlerini kullanırlar.

Bir tarihçi için soyut kavramsallaştırma kolay gelirken, bir sair için de aktif yaşantı kolaydır. Bir yönetici öncelikle düşüncelerin uygulanması ile ilgilenirken, bir doğa bilimci gözlem becerilerini geliştirebilir.

Sonuç olarak her birey kimi yönleri zayıf, kimi yönleri güçlü olan bir öğrenme stili geliştirir, bu öğrenme stillerinin özellikleri şunlardır;



**Sekil 3 Kolb Öğrenme Stili Modeli (Kolb, 1984, s.77-78)**

#### 2.2.2.1 Değiştiren (Divergent) Öğrenme Stili

Bu bireylerde en iyi öğrenmenin gerçekleşmesi, somut yaşantı ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri (boyutları) arasında gerçekleşir. Bu stile sahip olan öğrenciler bilgiyi somut yaşantı ile hissederek algılar, yansıtıcı gözlem ile izleyerek, gözlemleyerek işlerler. Somut bakış açısı ile bakarak bir çok ilişkinin içinde anlamlı bir bütün düzenlerler. Bu stil, sürekli değişik düşünceleri üretir. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alma temel yetenekleridir. Bu yüzden bu stildeki öğrenciler beyin fırtınası gibi farklı fikirlerin üretildiği düşünce toplantılarında çok iyidirler. Bu stile “değiştiren” şeklinde isim verilmesi bu sebeptendir.

Bu stildeki bireylerin en önemli özellikleri, düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Öğrenme sürecinde dikkatli ve sabırlıdır. Değerlendirmelerini de objektif olarak yaparlar. Kültürel ilgileri yoğundur. Hayal gücü bireyleri algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme bu bireylerin kuvvetli yönüdür.

Ancak bu bireyler seçenekler arasında seçim yapma, karar verme, problem ve fırsatları değerlendirme konularında zayıftırlar, zorlanırlar. Bu stildeki insanlar, başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar; ancak bununla birlikte diğer insanların hislerine karşı duyarlı olma konusunda zayıftırlar. Bilgi toplama, belirsiz durumların neyin göstergesi olabileceği konusunda da daha fazla pratik yapmalıdırlar (Demirkaya, 2004, s.52; Kılıç ve Karadeniz, 2004, s.123).

Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar, fakat bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar (Kolb, 1984, s.77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, s.309). Daha çok sosyal çalışmalar, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat, tiyatro gibi alanlardaki meslekleri tercih ederler.

Değiştiren öğrenme stilinin özellikleri su şekilde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998, s.56):

- 1) İyi özetleme
- 2) İyi sentezleme
- 3) Empati kurma becerisi
- 4) Yaratıcılık
- 5) Sezgisel düşünme gibi
- 6) Esneklik
- 7) Sosyal olma
- 8) Anlamaya değer verme
- 9) Buluştan hoşlanma
- 10) Düşünce üretme
- 11) Sistemati olmama
- 12) Kararsız olma
- 13) Akılcı olmama ve duygusal olma
- 14) Mantıksız olma
- 15) Mekanik olmama

16) Kuramsal olmama

Değiştiren öğrenme stilinin güçlü ve zayıf yönleri su şekilde sıralanabilir (Güven, 2004, s.52):

### **Üstün Yönleri**

- 1) Gözlem yeteneği
- 2) Açıklamaları bütünleştirme
- 3) Duygularına yönelme
- 4) Yaratıcı olma ve sezgi gücüne sahip olma
- 5) Çok sayıda bakış açısını görme yeteneği
- 6) Çok sayıda düşünce üretme yeteneği
- 7) Kültürel değerlerle ilgilenme
- 8) Farklı öğelerle ilgilenme yeteneği
- 9) Açık görüşlülük
- 10) Anlamlı düşünmeye yoğunlaşma
- 11) Geniş ağılı bilgi toplama yeteneği

### **Zayıf Yönleri**

- 1) Karar verme yeteneğinin azlığı
- 2) Düşünceye yönelmenin azlığı
- 3) Kuramlar ve genellemeler ile az ilgilenme
- 4) Düzenli ya da bilimsel olmanın azlığı
- 5) Düşüncelerini uygulayabilmenin azlığı

#### **2.2.2.2. Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili**

Bu bireylerde en iyi öğrenmenin gerçekleşmesi soyut kavramlaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme boyutları arasında olur. Bu stile sahip olan bireyler bilgiyi soyut kavramsallaştırma ile düşünerek algılar, yansıtıcı gözlem ile izleyip gözlemleyerek

kavrayarak islerler. En önemli özellikleri kavramsal modelleri yaratma özellikleridir. Öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklaşırlar. Kavramları uygulamaktan çok anlamları ile ilgilenirler. Mantıklı olan anlam ve kesinlik daha önemlidir. Ayrı maddeleri bütünleştirmekten (tümevarım) çok hoşlanırlar (Kolb, 1984, s.78; Ülgen, 1997, s.42 ).

Özümseyenlerin tercih ettiği meslek alanları tercihleri; matematik, planlama organizasyon doğrultusundadır. Araştırmacı ve tasarımcılar bu gruba girer. (Öğretmenlik hukuk, sosyoloji, kütüphanecilik, matematik, biyoloji, eğitimcilik gibi) Özümseyen öğrenme stilinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Riding ve Rayner, 1998,s56):

- 1) Soyut düşünme
- 2) Tümevarımsal yolla anlama
- 3) iyi sentezleme
- 4) Kuram geliştirmekten hoşlanma
- 5) Anlamaya değer verme
- 6) Çoklu bakış açısı üretme
- 7) Analitik, mantıklı ve düzenli olma
- 8) iyi düzenleme
- 9) Sayılardan hoşlanma
- 10) Tasarımlardan hoşlanma
- 11) Somut görevlerden hoşlanma
- 12) Eylem-yönelimli olmama
- 13) Daha az sosyal olma
- 14) Kararsızlık
- 15) Mekanik olmama
- 16) Edilgin öğrenci olma

Özümseyen öğrenme stilinin güçlü ve zayıf yönleri şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2004, s.54-55):

### **Üstün Yönleri**

- 1) Güçlü mantık ve karar verme yeteneği

- 2) Kuramsal modeller oluşturma
- 3) Tümevarımsal sonuç çıkarma
- 4) Düşüncelerini geniş bir çerçevede özümseyen yeteneği
- 5) Anlamlı düşünceye yoğunlaşabilme
- 6) Çoklu bakış açısı yaratabilme yeteneği
- 7) Analitik, soyut ve nitelikli görev isteği
- 8) Sistematik ve bilimsel yaklaşımı kullanma
- 9) Bilgiyi iyi biçimde düzenleme
- 10) Deneyimlerini iyi tasarlama

### **Zayıf Yönleri**

- 1) insanlara ve duygularına yoğunlaşmanın azlığı
- 2) Kişisel ilgilerin azlığı.
- 3) Başkalarına yönelim yeteneğinin azlığı
- 4) Kuramları ve modelleri uygulama ve bunları mantıksal bir açıklamada bütünleştirme yeteneğinin azlığı
- 5) Eylem yönelimin yokluğu
- 6) Karar verebilme yeteneğinin azlığı
- 7) Somut ya da sayısal görevler istememe
- 8) Sanatsal olmama

Özetle; özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireyler; bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve düşünceler üzerine yoğunlaşır. Düşüncelerin pratik değeri yerine mantıksal değeri önemlidir. Bu öğrenme stili özellikle fen ile ilgili meslek alanlarında etkin olabilmek için gereklidir.

### **2.2.2.3. Ayrıştırıcı (Converger) Öğrenme Stili**

Bu bireylerde öğrenme en iyi soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme boyutları arasında gerçekleşir. Bu stile sahip olan öğrenciler bilgiyi soyut

kavramsallaştırma yoluyla düşünerek algılar; algıladığı bilgiyi aktif yaşantı yolu ile yaparak isler. Düşünme boyutuna yaklaştıkça soyutlama, yapma uygulama boyutuna yaklaştıkça, tecrübe edinme (yaşantı) ağırlık kazanır. En önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi, düşüncelerin uygulaması, sistematik planlama yapmadır. En iyi öğrenme durumu, bir problemin çözümüne tek cevap olduğu zamandır. Bu durum tek bir noktaya odaklanmakta başarılı olduklarını gösterir.

Bu öğrenme stiline ayırıştıran denilmesinin sebebi de budur. Bilgi varsayımı dayalı olup, tümevarımsal düşünme yolu ile düzenlenir. Bu bireyler pek duygusal değillerdir. insanlardan çok; nesnelerle, teknik konular ve problemlerle ilgilenmeyi tercih ederler. Mühendisler bu grupta yer alırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler tıp mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri tercih etmelidirler (Kolb, 1984, s.77; Kılıç ve Karadeniz, 2004, s.33).

Bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin belli başlı özellikleri şunlardır (Riding ve Rayner, 1998,s.56):

- 1) İyi sorun çözme ve karar verme
- 2) Yararcı akılcı, sistematik ve örgütlü düşünme
- 3) İyi kılavuzluk yapma ve odaklaşma
- 4) Tümevarımsal yolla sonuca varma
- 5) İyi ayırt etme
- 6) Görev almaktan hoşlanma
- 7) Teknik konulardan hoşlanma
- 8) Geniş düşünme
- 9) Deneyimden hoşlanma
- 10) Dikkatin sınırlandırılması/kapalı düşünce biçimi
- 11) Empati kurma ve sezgi gücünün azlığı
- 12) Hayal gücünün zayıflığı
- 13) Kuramcı
- 14) Dikkatsiz düşünme

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin üstün ve zayıf yönleri ise şöyle sıralanabilir (Güven, 2004, s.55):

### **Üstün Yönleri:**

- 1) Sorun çözme yeteneği
- 2) Karar verme yeteneği
- 3) Hipoteze ve tümevarıma dayalı sonuç çıkarma
- 4) Dikkatin yoğunlaştırılması
- 5) Düşünceleri uygulama yeteneği
- 6) Tek iyi ve doğru cevabı seçme yeteneği
- 7) Mantık gücü
- 8) Düşünceyi anlamaya yoğunlaşma
- 9) Sistematik ve bilimsel yaklaşım
- 10) Yararcı durumları belirleme
- 11) Bir şeyler yapabilme yeteneği
- 12) Teknik hedefler ve sorunları belirleme
- 13) Düşünme yolu ile yeni yollara ulaşma
- 14) Deneyimini yönlendirme

### **Zayıf Yönleri**

- 1) İlgilerin sınırlılığı
- 2) Bir ölçüde duygusuz
- 3) İnsanların hissettiklerine daha az dikkat gösterme
- 4) Kapalı düşünme
- 5) Hayal gücünün zayıflığı
- 6) Sezgi gücünün azlığı
- 7) Sanatsal olmayan
- 8) Somut amaçlar
- 9) Gerçek ile az ilgilenme

10) Daha az gözlem

11) Sosyal ve kişiler arası konular.

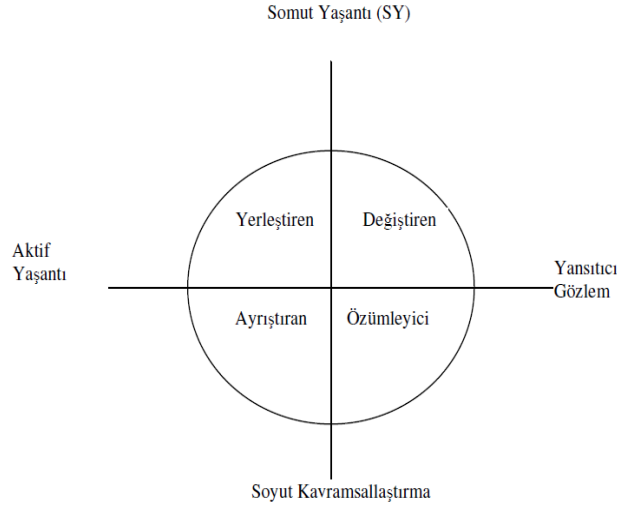
Özet olarak bu öğrenme stilinde bireyler sorun çözme konusunda başarılıdırlar ve çoğunlukla yaparak öğrenirler. Özellikle teknik alanlarda meslek sahibi olan kişilere bu stil katkı getirmektedir. Bu kişiler herhangi bir konuda değerlendirme yapmadan anlamaya çalışma, farklı türde ilgiler arayarak bilgi kaynaklarını arttırmaya ve olayların temelindeki gerçeklere bakarak sonuçlarını zihinde canlandırma gibi yeni beceriler kazanmaya ihtiyaç duyarlar.

#### **2.2.2.4. Yerleştiren (Accomodator) Öğrenme Stili**

Bu öğrenme stilinde öğrenme en iyi aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme boyutları arasında gerçekleşir. Bu öğrenciler bilgiyi somut yaşantı yoluyla hissederek algılar; aktif yaşantı yoluyla yaparak isler. En önemli özellikleri bir şeyler yapmak, planları ve amaçları başarmak ve yeni deneyimlere katılmaya açık olmaktır. Öğrenme durumunda açık fikirlidirler ve beklenmedik olay ve değişikliklere kolay uyum sağlarlar. Bu bireyler, değişimlere uyum sağlamaya en uygun bireylerdir. Öğrenme stiline (yerleştiren) uyum sağlayıcı öğrenme stili denilmesinin sebebi budur. Bu bireyler mantıksal analizlerden çok duygularına dayalı olarak hareket ederler. Problemlerini teknik analizler yerine şahsi bilgileri ile çözmeyi tercih ederler. Gerçekleri (doğruları) çoğunlukla önemsemez veya yeniden değerlendirirler. Sezgi yolu ile öğrenme ve hatalı davranışları neticesinde deneme-yanılma ile öğrenme en iyi öğrenme yoludur. Bilgiyi elde etmekte kendi analitik yeteneklerinden çok diğer insanlara güvenirler. İş bitirici, lider ruhlu, risk almaya isteklidirler. Sosyal ilişkilerde zorluk çekmezler fakat bazen sabırsız ve sıkıntılı görünebilirler.

Amaçsız aktiviteler yapmaları işlerini zamanında bitirememe, pratik olmayan planlar yapma ve amacı yönelik hareket edememe zayıf yönleridir. Bu hususlarda daha fazla pratik yapmaya ihtiyaçları vardır.

Pazarlamacılar, tezgahtarlar bu öğrenme stiline sahiptir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993,s.39; Ekici, 2004,s.49). Bu bireyler kamu yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim bankacılık gibi meslekleri de tercih edebilirler.



#### **Sekil 4:Kolb'un Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri (Kolb, 1984, s.77-78)**

Bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin belli başlı özellikleri şunlardır (Riding ve Rayner ,1998, s.6):

- 1) Eylem yönelimli olma
- 2) Sezgisel güce sahip ve meraklı olma
- 3) Hedef belirleme
- 4) Fırsat arama
- 5) Şartlara uyma ve esnek olma
- 6) Risk alma
- 7) Açık görüşlü olma
- 8) iyi kılavuzluk yapma-sosyal olma
- 9) iyi düzenleme
- 10) Somut düşünme
- 11) Düşünmeden hareket etme
- 12) Kuramcı olma
- 13) Bireye bağımlı olma

14) Analitik düşünme yeteneğinde yetersiz olma

15) Düzenli olmama

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin üstün v e zayıf yönleri şöyle sıralanabilir  
(Güven, 2004, s.55-56):

### **Üstün Yönleri**

- 1) Eylem ve sonuçlara yönelme
- 2) Planları gerçekleştirme
- 3) Yeni deneyimler aramaktan hoşlanma
- 4) Fırsat arama
- 5) Risk alma
- 6) Yeni durumlara iyi uyum sağlama
- 7) Geleceğe ve geleceğin gerçekliğine güvenme
- 8) Sezgi gücüne ve sanatsal bakış açısına sahip olma
- 9) insan yönelimli olma
- 10) Açık görüşlü olma
- 11) Başkalarına ve durumlara yönelebilme yeteneği
- 12) Yararcı olma
- 13) Bir şeyler yapabilme yeteneği
- 14) Kişisel ilgi

### **Zayıf Yönleri**

- 1) Öteki insanlarla ilgili bilgiye güvenme
- 2) Kendi çözümleme gücüne güvenmeme
- 3) Ara sıra sabırsız olma
- 4) Bilimsellik ve düzenlilik açısından yeterli olmama
- 5) Denetim isteme
- 6) Kuramı önemsememe
- 7) Sorunların çözümünde hata yapma

8) Gerçekle az ilgili olma.

Sonuç olarak uyum sağlayıcı öğrenme stiline bireyler, açık görüşlüler ve değişikliklere kolayca uyum sağlarlar. Yapararak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Pazarlama ve satış işlerinde başarılıdır. Özetle; Kolb'un geliştirdiği bu sınıflamada öğrenenler SY, YG, SK, AY alanlarından etkilenirler. Öğrenenler;

1) Kendilerini hiçbir önyargıya sahip olmaksızın yeni deneyimler içinde (açık olurlarsa) bulabilirler (Somut Yaşantı).

2) Bu deneyimleri bir çok açıdan ele alabilirler (Yansıtıcı Gözlem)

3) Gözlemlerini kuramlar içinde bütünleştirmek için kavramlar ortaya çıkarabilirler (Soyut Kavramsallaştırma).

4) Bu kavramları karar vermek ve sorun çözmek için kullanabilirler (Aktif Yaşantı) (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993,s.39).

#### **2.2.2.5. Kolb Öğrenme Stili Modeline Göre Öğrencilerin Tercih Ettiği Öğretim Yaklaşımlarına Örnekler**

Öğrenme –öğretme sürecinin etkili olmasını sağlamak amacıyla birçok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir.Bu yöntem ve tekniklerin her birinin kullanılması için gerekli koşullar birbirinden farklıdır. Başarılı öğretim için öğretmenlerin bu yöntemler arasından kendilerine, öğrencilerine ve konu alanına kazandırmak istedikleri davranışlara en uygun olanını seçmeleri önem kazanmaktadır(Fidan,Erden,1998). Öğretim yaklaşımları; farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğretmenin sınıf içi-sınıf dışı öğretim faaliyetlerinde kullanmasını tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, öğretim tekniklerinin ve araç-gereçlerin bütününe vurgulayan bir kavramdır (Ekici, 2001).

Bu öğretim yaklaşımları tezin ölçme aracının maddelerinin içeriğini oluşturmaktadır.

### **Yerleştiren**

- 1) Açık uçlu problemler çözme
- 2) Grup çalışmalarını yapma
- 3) Rol oynama
- 4) Bir konu hakkında sunumlar yapma
- 5) Grup olarak proje raporu hazırlama
- 6) Simülasyonlar yapma
- 7) Açık uçlu laboratuvar çalışmalarını yapma
- 8) Dersin soru-cevap şeklinde işlenmesi
- 9) Grup tartışması
- 10) Öznel örnekler verme
- 11) Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma

### **Değıştiren**

- 1) Soru-cevap çalışmalarını yapma
- 2) Motive edici hikayeler okuma
- 3) Simülasyonlar yapma
- 4) Grup olarak problem çözme çalışmalarını
- 5) Tartışarak ders anlatımını yapma
- 6) Etkileşimli anlatımlar yapma
- 7) Bilgilerin iyi düzenlendiğı anlatımlar yapma
- 8) Grup tartışmaları yapma
- 9) Düz anlatım yapma
- 10) Grup projeleri üzerinde çalışma

### **Ayrıştıran**

- 1) Bilgisayar simülasyonlarını kullanma
- 2) Ev ödevleri yapma

- 3) İyi rehberlik verilen laboratuvar çalışmaları yapma
- 4) Problem çözme
- 5) Bireysel araştırma raporları hazırlama
- 6) Bilgisayar destekli öğretim yapma
- 7) Gösterilerle birlikte anlatım yapma

### **Özümseyen**

- 1) Anlatım Yapma
- 2) Görsel araçlarla anlatım yapma
  - Ders kitapları okuma
  - Öğretmen tarafından problem çözme
  - Bilgileri basılı materyallerle verme
  - Büyük seminerler düzenleme
  - Televizyon gösterileri izleme
  - Bağımsız araştırmalar yaptırma
  - Konular hakkında bilgi toplamak için kütüphane çalışmaları yaptırma
  - Problemlerin bir uzman tarafından çözülmesi
  - Gösterilerin uzman kişi tarafından yapılması
  - Ders kitaplarında örnek problem çözümlerine yer verilmesi (Ekici, 2004, s. 52)

### **2.3.Diğer Öğrenme Stili Modelleri**

En iyi öğrenmenin bire bir öğretimle sağlandığı herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Ancak diğer bir gerçek de okullarda verilen eğitimin bir grup öğrenci ile birlikte yapılması gerektiğidir (Erden ve Altun, 2006).

Eğitim-öğretim sürecinin etkili olabilmesi için Carl Jung (1927)'ın Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenen öğrenme stilleri; bireylerin bilgiyi alma ve işleme basamaklarında izledikleri bir tür yol olarak tanımlanabilir. Öte yandan alan yazın

tarandığında öğrenme stili alanında yapılan çok çeşitli tanımlara ulaşılmaktadır. Bu tanımlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Geisert ve Dunn (1991) ve Dunn ve Stevenson (1997) öğrenme stillerini, temel olarak her bireyin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken kendine özgü farklı yollar kullanması olarak açıklamıştır.

Keffe (1979) ise öğrenme stilini, öğrenenlerin öğrenme ortamlarında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında belli bir dereceye kadar değişmeyen psikolojik, bilişsel ve duyuşsal belirleyiciler olarak kullandıkları davranış özellikleri şeklinde tanımlamıştır.

Diğer taraftan Reinert (1976) öğrenme stilini, bireylerin davranışlarını düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almış ve bireyin öğrenmeye başlarken diğer bir ifadeyle bilgiyi alırken, işlerken, kaydederken ve kullanırken programlandığı tarz olarak tanımlamıştır.

Bazı araştırmacılar da öğrenme stilinde etkili olan durumun bireylerin hareket ederlerken seçtikleri tercihlerin etkili olduğunu savunmuşlardır. Öğrenme stilinde tercih kavramını ana kavram olarak gösteren araştırmacılardan biri Legendre'dir. Legendre (1993) öğrenme stilini, bireyin eğitsel bir durumda sevdiği ve değişebilir tercih edilen tarz olarak tanımlamıştır (Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Tanımlardan da görüldüğü üzere her bir tanım öğrenme stillerine ait farklı boyutu vurgulamaktadır. Her ne kadar öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılaştığı ve öğrenmede önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülse de, öğrenme stillerinin doğası konusunda çok değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu kaynakları Keefe ve Ferrell (1990, 57) şu şekilde sıralamışlardır:

1. Öğrenme kuramlarındaki farklılıklar,
2. Kişilik kuramları,
3. Biliş stillerinin araştırılması sonucu elde edilen veriler,
4. Toplumsal ve kültürel araştırmalar sonunda elde edilen veriler,
5. Bireysel yeteneklerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma verileri.

Sıralanan kaynaklar doğrultusunda elde edilen veriler farklı öğrenme stiline oluşmasında etkin basamağa sahiptirler. Bu bağlamda alan yazın tarandığında pek çok öğrenme stili modellerinin oluştuğu görülmektedir. Şekil:5 de önemli öğrenme stili modelleri, modeli oluşturan araştırmacılar ve modellerin vurguladıkları unsurlar genel boyutlarıyla tanıtılmaktadır (Ekici, 2003a).

**Şekil 5:Öğrenme stili modelleri**

| Modeli Oluşturan<br>Araştırmacının Adı | Modelin Vurguladığı Unsurlar                                                                         |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dunn&Dunn                              | Çevresel, duygusal, sosyal, fiziksel ve psikolojik faktörler, öğrenmenin beyin lobları ile ilişkisi. |
| NASSP-Keefe                            | Çevresel, duygusal, sosyal, fiziksel, psikolojik / bilişsel faktörler ve çalışma yetenekleri         |
| Hill                                   | Nitel / teorik semboller, biliş stili, sonuç çıkarma yolları, kültürel farklılıklar                  |
| Letteri                                | Biliş stili                                                                                          |
| Ramirez                                | İki farklı kültür unsuru, iki farklı biliş stili                                                     |
| Reinert                                | Algısal şekiller                                                                                     |
| Schmeck                                | Biliş süreçleri, çalışma metotları, hatırlama yeteneği                                               |
| Hunt                                   | Yapısallığa ihtiyaç duymak, otoriteye bağımlılığa/ bağımsızlığa ihtiyaç duymak                       |
| Kolb                                   | Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı                              |
| Gregorc                                | Algılama / düzenleme, soyut /somut öğrenmeler                                                        |
| McCarthy                               | Değiştiren, çözümleyen, faaliyetler, duyu organları, beyin loblarının öğrenmeye etkisi               |

Bu şekilde çok fazla öğrenme stili modellerinin oluşmasının nedeni olarak bireylerin öğrenme stillerinin kendi içinde farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının da bunlardan birisi üzerine odaklaşması durumu gösterilebilir. Bireylerin öğrenme stillerinin boyutları farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu boyutları şu şekilde sıralamak mümkündür (Cornet,1983,72; Curry,1983; Guild ve Garger,1998; Akt: Ekici, 2003b):

1. Duyuşsal Boyut
2. Fizyolojik Boyut
3. Bilişsel Boyut

1. Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleri bu boyut altında toplanmaktadır. Bu modellere örnek olarak Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli gösterilebilir.

2. Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili algılar), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık düzeyi ), çalışma esnasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde maksimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stilleri modelleri bu boyut altında yer almaktadır. Bu modellere örnek olarak; Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli gösterilebilir.

3. Bilişsel Boyut: Bilişsel boyut altında yer alan modeller bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini ifade eden modellerdir. Bu modele örnek olarak Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice Mc Charty 4MAT Öğrenme Stili Modeli, ; Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli gösterilebilir.

Yukarıda adı geçen öğrenme stilleri modellerinden en fazla kullanılan modeller Dunn ve Dunn, Gregorc, McCarthy ve Kolb' ın geliştirmiş oldukları modellerdir. Bu modellerin öğrenme stilini belirleme araçlarının olması, kullanımlarının kolay olması ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılmış olması tercih nedenidir (Ekici, 2003a). Bu modelleri kısaca şu şekilde açıklamak mümkündür:

### 2.3.1.Gregorc'un Öğrenme Stili

Gregorc, bireyler üzerinde yapmış olduğu deneysel birçok çalışmada “bireylerin içyapısında onları harekete geçirici bir iç kuvvetin olduğunu” belirtmektedir ki bu güç bireylerin öğrenmelerini sağlayan ve davranış ortaya çıkabilen bireysel özellikleridir (Gregorc, 1979, 19-22; Akt: Ekici, 2003a).

Gergorc öğrenme stilinin oluşmasında algının önemli rol oynadığını savunmaktadır. Gregorc'a göre bireyler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar, algılanan verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık ve random düzenleyenler olmak üzere kendi aralarında sınıflandırılırlar (Kaya ve Akçin, 2002).

I. Algılama yeteneklerine göre;

- a. Somut algılayanlar; çevrelerindeki olayları 5 duyu organı ile algırlar.
- b. Soyut algılayanlar; çevrelerinde meydana gelen olayları anlamada duygularını, hislerini, inançlarını kullanırlar.

II. Algılanan verileri düzenleme yeteneklerine göre;

- a. Ardışık Zihinsel Düzenleme Yeteneği: Bu tip bireyleri için bilgiler mantıklı bir sırayı izleyecek şekilde aşamalı olarak verilmelidir.
- b. Random Zihinsel Düzenleme Yeteneği: Bu tip düzenleme yeteneğine sahip olan bireylere bilgiler verilirken bir aşamayı takip etmeye gerek yoktur. Bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçer, düzenler ve kullanırlar.

Bireylerin algılama yetenekleri doğrultusunda oluşturdukları öğrenme durumları bireylerin öğrenme stillerini oluşturur. Bu duruma göre Gregorc öğrenme stili modeli,

- Somut ardışık,
- Soyut ardışık
- Somut random
- Soyut random olmak üzere dört kategoriye ayrılır (Gregorc, 1979, Akt: Taylor, 1997).

**Somut Ardışık Öğrenme Stili:** Bu bireyler yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu bireylerin beş duyu organları oldukça gelişmiştir, somut materyallere dokunmayı ve onlarla ilgilenmeyi çok severler.

**Soyut Ardışık Öğrenme Stili:** Bu bireylerin mükemmel bir şifre çözme yetenekleri vardır. Onlar için bir şekil sembol yüzlerce kelimedenden daha değerlidir. Fikirlerle ve kavramlara önem verirler, bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler.

**Somut Random Öğrenme Stili:** Bu tip bireyler gerçek problemleri çözmede çok yeteneklidirler. Bir olayın sebebini araştırmayı çok severler. Beklenmedik durumlara karşı çok ilgilidirler. Problem çözümünde gittikleri standart ve düzenli bir yol yoktur. Bu durum çalışmalarında öğretmen etkisini sevmediklerini gösterir. Bağımsız veya küçük gruplar halinde çalışma ortamı sağlayan (laboratuvar, gözlem gezisi) yöntemleri ve teknikleri tercih ederler.

**Soyut Random Öğrenme Stili:** Olayları düzensiz bir biçimde algırlar. Kuralcılıktan hoşlanmadıklarından elde ettikleri verileri düşünceleri doğrultusunda organize etmeyi tercih ederler. Duyuşsal ortamda öğrenmeyi tercih ettiklerinden Eğitim ortamında daha çok diğer kişilerle fikir alış verişinde bulunabilecekleri yöntem ve teknikleri (tartışma, soru-cevap) seçerler

### **2.3.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli**

Dunn'a göre bireylerin öğrenmeleri esnasında çevredeki uyarıcılar arasında tercihleri bulunmaktadır. Bu tercihler bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu öğrenme stili modelinin temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisi oluşturmaktadır. Dunn ve dunn öğrenme stili'nin amacı biliş stili'nin bir disipline bağlı olup olmadığı; çözümsel /bütünsel; birbirini izleyen veya beyin sol/sağ yarım kürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate alarak bilişsel stil tercihi ile iç ve

dış faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaç edinen bir modeldir (Dunn, 1993,160; Dunn,1983, Akt: Ekici, 2003a).

### **2.3.3.McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4 MAT Sistemi)**

McCharty hazırladığı öğrenme stili modelinde Kolb öğrenme stili modelini geliştirmiş ve geliştirdiği yeni modele 4MAT adını vermiştir. Bu yeni modelde McCharty hem öğrenme stillerinin sağ sol beyin yarım küreleri ile ilişkisini ortaya koymuş hem de her bir öğrenme stiline sahip olan bireylerin öğrenmeleri esnasında cevap aradıkları ne, niçin, nasıl ve ise sorularının önemi üzerinde durmuştur (Ekici,2003a).

McCharty hazırlamış olduğu yeni öğrenme stili modelinde öğrenme stillerini 4 ana gruba ayırmaktadır (McCharty, 1990). Bunlar:

1. Hissederek,
2. Gözlemleyerek,
3. Düşünerek,
4. Yaparak öğrenme stilleridir.

Yukarıda sayılan öğrenme stillerini McCharty (1990, s. 31-37) şu şekilde açıklamıştır:

1. Hissederek Öğrenme Stili (Somut Yaşantı) Tip 1: Bu öğrenme stiline sahip bireyler bilgilerin basitten karmaşığa doğru akan bir sistematik içinde verilmesini isterler ve öğrenirken “ niçin” sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar. Önem verdikleri vurgu “ilişkiler kurma” dır. Hissederek öğrenen bireyler, yaratıcı öğrenme 44yaklaşımını kullanırlar, problemi kişisel olarak hissetmek isterler, insanlara ve duygulara duyarlı bireylerdir.

2. Gözlemleyerek Öğrenme Stili (Somut Yaşantı) Tip 2: Gözlemleyerek öğrenme stiline sahip bireyler farklı görüş açılarından kavramları benzeştirme ve bütünleştirme yolu ile öğrenirler ve öğrenirlerken “ne” sorusuna yanıt ararlar. Öğrenirken önem

verdikleri vurgu “fikirleri formüle etme” dir. Bu tip öğrenme stiline sahip olan bireyler verilen bilgiyi düşünme, gerçekleri arama, fikirler yolu düşünmede başarılıdırlar.

3. Düşünerek Öğrenme Stili (Soyut Kavramsallaştırma) Tip 3: Düşünerek öğrenme stiline sahip bireyler kavramlar ve kuramlara duygulardan daha çok önem verirler. Bu tip bireyler öğrenirken “ nasıl” sorusuna cevap ararlar. Önem verdikleri vurgu fikirlere başvurmaktır. Düşünerek öğrenme stiline sahip bireyler düşünme ve yapma, düzenleme işlerinde başarılıdırlar.

4. Yapararak Öğrenme Stili (Aktif Yaşantı) Tip 4: Bu bireyler izlemekten ziyade bir işi yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Dolayısıyla araştırma, deneme yanılma yoluyla ve kendi kendine keşfetmede başarılıdırlar. Öğrenirlerken “ise” sorusuna yanıt ararlar ve önem verdikleri vurgu “orijinal adaptasyonlar oluşturma” dır.

#### **2.4.Tarih Dersinde Kullanılan Öğretim Yaklaşımları**

Geleneksel olarak tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarih eğitiminin ders verici ve didaktik bir tarzda verilmesi, tarih öğretmenlerinin ise okul topluluğunun adeta bir sosyal mühendisi gibi hareket etmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenler tarih derslerinde didaktik bir anlayışla ve çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanmaktadırlar. Öğrenciler, yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konular hakkında, genelde sözlü anlatıma dayalı olarak, soyut bir biçimde bilgilendirilmektedirler. Bu durum tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biridir (Demircioğlu, 2005, s.118). Öğrenciler okullarda öğrendikleri geçmişe dair tarihi bilgiyi yaşantıları ile bağdaştıramadıkları için öğrendikleri bilgilerin gereksiz ya da işe yaramaz olduğunu düşünmektedirler (Sağıroğlu, 2002, s.47). Tarih öğretiminde, öğretmenin bilgilere hâkim bir otorite olarak görülmesi ve öğretmen ağırlıklı tekyönlü öğretim gerçekleşmesi, bilimsel düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zorlaştırmaktadır (Paykoç, 1998, s.345).

Yalınlaştırılmış bilgilerin edilgen alıcısı konumuna indirgenen bir öğrencinin eleştirel beceriler ve tarih anlayışı edinebilmesi güçtür. Bunun için sorgulamaya dayalı

öğrenmenin etkin öğrenmeyle birleştirilmesi ve bağımsız öğrenme fırsatlarının sunulması gerekir (Stradling, 2003, s.x).

Özalp'e (2000, s.4-5) göre hızlı bir değişimin yaşandığı dünyada tarih öğretimin amacı, bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek değildir. Zihinsel becerilerin ön plâna çıkarılması sağlanarak, bireylerin bilgiye erişebilme ve öğrendiklerini etkili kullanma becerileriyle donatılmış, kendilerine ve çevrelerine karşı olumlu tutumlar geliştirmiş kişiler olarak yetiştirilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Dersin uygulaması öğrencilerin, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülmelidir (Kabapınar, 1998, s.232).

Tarihi öğretiminde kullanılabilecek pek çok öğretim yöntemi ve öğretim materyali var iken bu dersleri sadece düz anlatımla işlemek öğrencileri büyük bir kaynaktan ve bu kaynağı yorumlayabilme becerisinden mahrum bırakmak anlamına gelmektedir Tarih dersinin işlenişinde farklı öğretim yöntemlerini ve farklı öğretim materyallerini kullanılabilir hâle getiren öncü çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalarda ortaya konan ürünler bu dersi öğreten ve öğrenen tüm bireyler için birer kaynak vazifesi görecektir.

İsrail, Filistin ve Avrupa'nın 27 ülkesini kapsayan, 30 ayrı örnekte, 32 bin öğrencinin ve 1252 öğretmenin soru kâğıtlarını doldurarak katıldığı büyük bir saha araştırması olan “Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi” adlı çalışmanın sonuçlarında tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri hakkında literatürde aktarılan görüşleri doğrulayan istatistikî değerler yer almaktadır. Bu araştırmanın tarih öğretiminde kullanılan yöntemler, tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği konusundaki bulguları Tablo 2.1 ve 2.2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.1. Tarih Derslerinin Nasıl Verildiği Konusunda Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri**

| Öğrenci Ortalaması                                                                                 | Sıra | Öğretmen Ortalaması | Sıra | Ortalama Farkları |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------|------|-------------------|
| Öğretmenin anlatısını dinlemek                                                                     | 3,43 | 2 3,49              | 2.   | +0,06             |
| İyi-kötü, doğru-yanlış konusunda bilgilendirilmek                                                  | 3,00 | 4 3,06              | 5.   | +0,06             |
| Tarihin farklı açıklamalarını tartışmak                                                            | 3,10 | 3 3,39              | 3.   | +0,29             |
| Tarihin kaynakları, belgeler, haritalar ve görüntüler üzerinde çalışmak                            | 2,69 | 5 3,36              | 4.   | +0,67             |
| Tarihi yeniden konuşup kendi yorumlarımızı yapmak                                                  | 2,32 | 6 2,61              | 6.   | +0,29             |
| Radyo/kasetler ve video/filmler izlemek                                                            | 1,87 | 7 2,46              | 7.   | +0,59             |
| Ders kitabı ve/veya basılı malzeme kullanmak                                                       | 3,65 | 1 3,91              | 1.   | +0,26             |
| Rol yapma, projeler hazırlama, müzeleri tarihi yerleri gezme gibi öğrenci faaliyetlerinde bulunmak | 1,59 | 8 2,23              | 8.   | +0,64             |

(Tekeli, 1998, s.71'den uyarlanmıştır).

Tablo 2.1 tarih derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkimiyetini göstermektedir. Bunun bir göstergesi olarak, ders kitabı ve basılı malzeme kullanmak, öğretmen anlatısını dinlemek, tarihin farklı açıklamalarını tartışmak ve iyi-kötü, doğru-yanlış hakkında bilgilendirmenin hem öğretmen hem de öğrenci değerlendirmelerindeki ortalamalarının 3,00 üstünde olması ve aralarındaki farkın küçük bulunması ele alınabilir. Buna karşılık kasetler ve filmler kullanma, rol yapma, proje geliştirme, müzeleri gezme gibi yenilikçi öğretim tekniklerinin ortalamaları öğretmen yanıtlarında 2,50'nin öğrenci yanıtlarında ise 2,00'nin altında kalmakta ve bunlar arasındaki farklar da yüksek olmaktadır (Tekeli,1998,s.70)

**Tablo 2.2 Tarihin Ders İçi ve Ders Dışı Sunum Araçlarının Güvenirliği ve Keyif Vericiliği Üzerine Öğrenci Değerlendirmesi**

| Güvenilir                     | Sıra | Keyif Verir |      | Sıra | Ortalama Farkları |
|-------------------------------|------|-------------|------|------|-------------------|
| Ders kitapları                | 3,18 | 6           | 2,43 | 8.   | +0,75             |
| Tarihsel belge ve kaynaklar   | 3,93 | 2           | 3,14 | 6.   | +0,79             |
| Tarihsel romanlar             | 2,72 | 8           | 3,08 | 7.   | -0,36             |
| Tarihsel filmler              | 2,81 | 7           | 3,73 | 1.   | -0,92             |
| TV belgeselleri               | 3,64 | 3           | 3,39 | 4.   | +0,25             |
| Öğretmenlerin anlatması       | 3,48 | 4           | 3,34 | 5.   | +0,59             |
| Diğer yetişkinlerin anlatması | 3,36 | 5           | 3,48 | 3.   | +0,12             |
| Müzeler, tarihi yerler        | 4,15 | 1           | 3,62 | 2.   | +0,53             |

(Tekeli, 1998, s.75'den uyarlanmıştır.).

Tablo 2.2'ye göre tarih öğretiminde en güvenilir kaynak olarak müzeler ve tarihi yerler, en keyif verici kaynak olarak da tarihsel filmler görülmektedir. Tarih öğretiminde en temel araç olarak görülen ders kitapları en keyfisz öğretim materyali olarak görülmenin yanında güvenirliliği de oldukça düşük görülmektedir (Tekeli, 1998, s.75). Öğrencilerin ders kitaplarını güvenirlilikten uzak olarak görmesi onları tarih ile ilgili farklı kitapları okumaya teşvik edebilir. Fakat ülkemizdeki insan profilinin kitap okuma alışkanlığının oldukça az olduğu, bu durumun üniversite öğrencilerinde bile çok iç açıcı olmadığı görülmektedir. Akbaba (2006) tarafından Gazi Üniversitesindeki 8 fakülteden 1350 öğrenci ile gerçekleştirilen yayımlanmamış araştırmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin tümüne yönelik okunulan kitap sayısı Tablo 2.3'de verilmektedir.

**Tablo 2.3 Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin İçeriğine Yönelik Okunulan Kitap Sayısı**

| Kitap Sayısı | f    | %    |
|--------------|------|------|
| 0-5          | 734  | 54,3 |
| 6-10         | 371  | 27,5 |
| 11-15        | 111  | 8,2  |
| 16-20        | 75   | 5,6  |
| 21+          | 59   | 4,4  |
| Toplam       | 1350 | 100  |

Tablo 2.3'deki verilere göre 1350 öğrencinin sadece 59 tanesinin dersin içeriğinin tümüne yönelik okuduğu kitap sayısı 21'den fazladır. Örneklem grubunun % 50'sinden fazlasının İnkılâp tarihi içeriği ile ilgili okuduğu kitap sayısı (roman, hikâye, hatırat, biyografi vb. eserlerin tümü) 0-5 arasındadır. Bu sonuçlar üniversite gençliğinin de kitap okuma alışkanlığının çok az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlgili araştırmaların sonuçları tarih öğretiminde birden fazla öğretim yönteminin ve birden fazla öğretim materyalinin bir arada uyumlu bir şekilde kullanılmasının gerekliliği sonucunu ortaya koymaktadır.

Tarihte öğrencilerin doğrudan doğruya gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları birçok geçmiş olay incelenir. Olayların yeniden canlandırılması ve tarihçilerin aracılığıyla incelenmesi söz konusudur. Bu bakımdan tarih öğretiminde dersin amaçlarına, öğrenmenin niteliğine, öğrencilere ve öğretim durumunun özelliklerine uygun öğretim malzemeleri kullanmak gereklidir (Paykoç, 1991, s.93).

Tarih derslerinde öğretim materyallerinin bilinçli bir şekilde kullanılması hem öğretmen hem de öğrenciler için bilgiyi sunma, saklama, hatırlamayı hızlandırma gibi birçok işlemi ustalıkla, sıkılmadan yapabilme becerisini kazandıracaktır (Yalın, 2002, s.67).

### **2.5.1.Tarih Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri**

Genel olarak Tarih öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntemleri arasında soru cevap, grup tartışması ,konferans, gezi gözlem ,metin, edebi ürünler, belge, resim, fotoğraf, karikatür, harita, gazete, tablo, grafik, belgesel filmler ve sinema, animasyon ve simülasyonlar sayılabilir.

#### **2.5.1.1.Soru -Cevap Yöntemi**

Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Ona, rasyonel ve bilimsel yolla soruya cevap arama yolu öğretilirse, o problemi

güzel bir metotla çözebilecek demektir. Soru, her zaman öğretimdeki temel iletişim araçlarından biri olmuştur. Soru-cevap metodu, başka metotların içinde ara sıra kullanılan soru-cevap tekniğinden ayrı; dersi baştan sona soru-cevap tarzında işleme demektir.

Bu metodun tarihte esas kullanıcısı, Antik Yunan filozofu Sokrates'tir. Onun idealist felsefesine göre, tüm bilgiler insanın kafasında vardır, ama berrak ve uyanık halde değil, üstü örtülü ve uyur haldedir. Eğitimin görevi, her insanın kafasında var olan bu bilgilerin üstünü açmak ve uyandırmaktır. Muhakemeye dayanan Sokratik yöntem; ailelerin o olmaksızın yapamadıkları ve yetenekli öğretmenlerin onu sanatsal bir biçime dönüştürdükleri bir yöntemdir. Tarih derslerinde soru cevap yöntemini kullanmak öğretim yöntemlerini zenginleştiren ve öğrenmeyi çocuklar için daha etkili düzeye getiren bir çabadır. Uygun soru setleriyle öğrenme süreci yürütülebilir. Özellikle tarihsel düşünme becerisini geliştirirken bu sorulardan yararlanmak gerekir. Bu soruları kullanarak öğrenciler kendileri de bulmacalar, çalışma kağıtları, röportaj gibi çeşitli etkinlik ya da ders materyalleri hazırlayabilirler. Soru-cevap yönteminin şimdiki uygulaması genellikle tartışma ve yoklama (sınav) şeklinde olmaktadır. Burada diyalogdan ziyade, çok kişi arasında belli bir konuda sistemli bir fikir alışverişi söz konusudur. Tartışmayı, bilgili ve gruba hakim olacak şekilde yetkili bir kişinin yönetmesi gerekir. Bu metot ayrı bir başlık altında incelenecektir.

### **2.5.1.2.Grup Tartışması**

Grup tartışmaları öğrencilerin gruplar halinde ve sınıfça yaptığı tartışmalar biçiminde gerçekleştirilir. Her iki türü de etkili bir öğrenme ve değerlendirme için oldukça yararlı çalışmalardır. Grup tartışmalarında akran etkileşimi ve değerlendirmesi söz konusudur. Grup tartışmaları akran değerlendirmesi için önemli bir öğrenme ve değerlendirme ortamıdır. Phifer (2002;102) akran değerlendirmesinin özellikle işbirlikli öğrenme durumlarında ve kişisel değerlendirmeyi sağlamada uygun olduğunu ileri sürer. Akran değerlendirmesi bireysel sorumlulukları belirleyebilir ve grup için katkı sağlayabilir. Öğretmen her sosyal bilgiler periyodunun sonuna yakın bir süreyi sınıf tartışması için ayırmalıdır. Bu geliştirici ve bir sonraki gün için plan yapma fırsatı sağlayan bir etkinliktir.

Bu öğrencilerin daha sonraki çalışmada gerekli olacak kavramları tanımalarına yardım eder. Bunun yanı sıra sosyal bilgilerde öğrendikleri her şeyi hatırlamalarını sağlar (Parker,2005;334).

Öğrenciler sosyal bilgiler konu ya da kavramları hakkındaki görüş ve düşüncelerini bütünsel olarak değerlendirme ve paylaşma fırsatı elde ederler. Bunu sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte yaptıkları için kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Grup tartışması sürecinde öğrenciler tez ya da antitez geliştirebilirler. Böylelikle üst düzey düşünme becerilerini de gerçekleştirmiş olurlar. Grup tartışmasının sonunda yapılacak sözlü ya da yazılı özetleme ile tartışmanın ve dersin bütünsel bir değerlendirmesi yapılabilir. Sınıf tartışması bütün bu özelliklerinden dolayı otantik bir değerlendirme için uygundur.

### **2.5.1.3.Konferanslar**

Konferanslar öğrenci gelişimini paylaşma yöntemidir. Öğrenci merkezli konferans yaklaşımında öğrenci amaçları ve gelişimine odaklanılmalıdır. Konferanslar öğrenci, anne baba ya da öğrencinin bakımıyla ilgili diğer kişileri kapsamalıdır. Konferanslar öğrenciler tarafından yürütülmelidir. Öğrenciler bireysel öğrenme amaçlarını paylaşmalı, daha sonra gelişim ya da yeterliklerini gösteren öğrenme ürünlerini açıklamalı ya da paylaşmalıdırlar. Öğrenciler gelişimlerini açıklamak ya da doğrulamak için portfolyoları kullanmalıdırlar. Konferanslar toplanma amaçlarında öğrencilere yardım için yeni amaçlar, yöntemler ve kaynakları paylaşma yoluyla sonlandırılmalıdır (Phifer, 2002;107-108). Çocuklarla konferanslar kendi çalışmalarını nasıl değerlendireceklerini onlara öğretmelidir. Bunun sonucunda kişisel yönetimi arttıran yükleme gerçekleşmiş olur. Öğretmen öğrenci konferansları öğrencilerin sahip olabileceği özel öğrenme problemleri ve güçlükleri tanımalarına, okul çalışmaları ile ilgili öğrencilerin duyguları ile ilgili bakış açısı sağlama ve öğrencilerde olabilecek özel kişisel sosyal problemlerin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Konferans kişisel yollarında her öğrenciye bireysel olarak yardım eden bir yöntemdir. Öğrenciler bir konferans verebilecekleri öğretmenleriyle kişisel ilişki kurmaya gereksinim duyabilirler.

Öğretmenin sürekli olarak konuştuğu ve öğrencilerin sürekli dinlediği bir konferansın öğretim değeri az olacaktır.

Gelişme için sadece bazı somut ve yapıcı yardımla çocuğun önemli bir parçası olan kişisel duygularını geliştiren sonuçlardan biri uygun ve yararlı yaklaşımdır. Çocukla çalışma arasındaki bu yakın ilişki, iyi bir eğitim için özellikle de sosyal bilgiler için çok önemlidir (Parker,2005;336). Otantik değerlendirmede konferanslar, öğrenci ve öğretmen açısından oldukça verimli bir süreç haline getirilebilir. Öğrencilerin, öğretmenleriyle doğrudan iletişim ve paylaşımına girmesi, verileri düzenleme ve sentezlemede gereksinim duyduğu rehberliğin sağlanması, farklı görüş açılarını göz önünde bulundurması, verileri karşılaştırma yoluyla süreç ve içeriği düzenlemesi, kişisel değerlendirme fırsatı bulması ve yukarıda sözü edilen tüm deneyimleri bir etkinlikte yaşayabilmesi açılarından oldukça önemli bir öğrenme etkinliği olabilir.

Öğretmen açısından bakıldığında, öğrenme ve değerlendirme süreci için çalışmalarını yeniden gözden geçirme olanağı bulmalarına yardımcı olacak bir süreç olarak görülebilir. Bunun sonucunda bu süreci, daha yaratıcı ve etkili hale getirebilmeleri için gerekli olan yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede onları yüreklendirecektir. Bunun yanı sıra, portfolyo çalışmalarında portfolyo konferanslarına yer verilir. Materyal seçimi ve her seçimin arkasındaki mantığı tartışma süreçlerinde her öğrenci ile en az iki defa toplanılır. Dönem ortasındaki toplantı amaçları açıklama ve ilerlemeyi kontrol etmek için teşvik etmeye yönelik değerlendirme amacıyla yapılır. Son toplantı portfolyonun gelişim ve kapsamını yansıtan öğretmen ve öğrenci arasındaki bir konuşma olarak düzenlenen özet bir değerlendirmedir (Milson ve Brantley,1999; 376).

#### **2.5.1.4 Gezi Gözlem metodu**

Gözlem metodu, her çocukta var olan araştırmaya eğiliminin değerlendirilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretimde gözlem, varlık ve olayların kendi tabii ortamlarında plânlı ve amaçlı olarak incelenmesi demektir. Psikoloji bilimi gözlemi, dikkatin dış dünyadaki olay ve varlıklara yönelmesi olarak tanımlamaktadır. Gözlem

metodu genelde eğitsel ders gezileri olarak da adlandırılır. Çünkü çoğu kez öğrencileri fabrika, müze, kütüphane, çeşitli devlet kurumları, dağ, orman, göl gibi yerlere götürerek oralarda doğrudan gözlem yaptırılarak bilgi toplanabilir. Bunun yanında gözlem sınıflarda da yapılabilir. Sınıfa getirilecek bir kuş, bir maden parçası, bir model, bir tablo, film vs. incelendikten sonra gözlem sonuçları alınabilir.

Öğretimde daha fazla duyuyu etkileyen metot daha iyi olduğuna göre, yapılacak gözlemlerin öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap etmesi sağlanmalıdır. Bu itibarla - metodun adı gözlem olmasına rağmen- göz yanında başka duyularla da bilgi sağlanmaya çalışılmalı; göze, kulağa, koku almaya ve dokunmaya yönelik gözlemlere de önem vermelidir. Daha çok duyuyu etkileyen gözlemin, gözlemcilerin daha fazla ilgisini çektiği ve daha kalıcı öğrenme yaşantısı sağladığı bilinmelidir. En sağlam ve unutulmayan bilgilerin doğrudan doğruya nesnelerden ve olaylardan sağlandığı unutulmamalıdır. Gözlem yoluyla öğrenciler, olay ve nesneleri gerçek biçimleriyle doğru olarak öğrenirler.

Gözlem, öğretimi kitaba bağımlılıktan ve sınıf atmosferinden kurtarmakta, daha kalıcı yaşantılar sağlamaktadır. Gözleme katılan duyu organlarının fazlalığı nispetinde, öğrenme yaşantısının kalıcılık oranı da yüksek olacaktır.

#### **2.5.1.5. Metin**

Yazılı materyaller çoklu ortam platformunda kullanılan en temel araçlardır. Ders yazılımlarında bilgi aktarımı için en çok kullanılan öğeler kuşkusuz metne dayalı öğelerdir. Sunulan bilgi her ne kadar görsel işitsel öğelerle destekleniyor olsa da mutlaka metne dayalı öğeleri de barındırmak durumundadır (Dursun, 2007, s.516). Yazılı materyaller görsel materyallere göre ulaşılması daha kolay, maliyeti daha ucuz ve çoğaltılması daha basit olduğu için tercih edilmektedir. Bu avantajlarının yanında, yazılı materyallerin bazı kısıtlamaları da bulunmaktadır. Öncelikle, yazılı materyallerle etkileşime giren öğrenci, öğrenme ortamında pasif kalmakta ve materyalle olan etkileşimi düşük olmaktadır (Yanpar ve Yıldırım, 1999, s.22). Bu sebeple yazılı materyaller, grafik- tasarım, ses, animasyon gibi medyalarla desteklenerek daha canlı ve çarpıcı hâle getirilmektedir.

Metinlerin kullanılması esnasında dikkat edilmesi gereken çeşitli hususlar vardır. Bu metinlerin özellikle hedef kitlenin fiziksel ve bilişsel özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Metinlerin uzunluğu, içeriğe ve tasarıma göre doğru ayarlanmalıdır. Kullanıcı uzun ve sıkıcı paragraflarla karşı karşıya kalmamalıdır. Bu nedenle metinler, kısa, net ve kolay anlaşılır bir dilde yazılmalıdır (Sarıkaya, 2006, s.15).

#### **2.5.1.6.Edebî Ürünler**

Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimini zenginleştirme bağlamında roman, mitoloji, biyografi, drama gibi edebi eserlerin yer aldığı “iyi anlatılan bir öykü” olmalıdır. Sosyal bilgiler eğitimcileri, edebi çalışmaların alanın öğretimine önemli katkıların olduğunu kabul etmeye başlamışlardır(McGowan ve Guzzetti,2008,s.36). Edebî ürünler ve diğer yazılı materyallerin işe koşulduğu öğretim durumlarında, yaparak yaşayarak öğrenen ve bu süreçte, birden çok kaynağı kullanma bilinç ve becerisi gelişen öğrenciler analitik düşünebilen, inanç ve değerleri inceleyip olumlu tutum ve değerler geliştirebilen etkin bireyler olacaklardır (Otluoğlu ve Öztürk, 2003, s.36).

Sosyal Bilgiler konuları, okuma, yazma ve konuşma etkinlikleri için uygun zeminler oluşturabilir. Fakat pek çok öğretmen sosyal bilgileri, iletişim becerilerini geliştirmek için etkin bir araç olarak kullanmamaktadır. Öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde edebî ürünlere ve yazılı materyallere geniş yer vererek oluşturulan eğitim durumlarında, öğrencilerde temel dil becerilerini geliştirmeye önem vermelidir (Otluoğlu ve Öztürk, 2003, s.37). Henry Johnson, “İlköğretim ve Ortaöğretimde Tarih Öğretimi” adlı kitabında edebî kaynakların çocukların geçmişi anlamalarında çok önemli katkıları olacağını belirtmektedir (McGowan ve Guzzetti, 2008, s.36).

Bu ürünler arasında biyografiler, hatıratlar, şiirler, tarihî hikâyeler ve romanlar sayılabilir. Bu ürünler edebiyat-tarih entegrasyonu bağlamında Tarih öğretimi için işlevsel birer materyal olarak kullanılabilir.

#### **2.5.1.7.Belge**

Tarih, dersinin içeriği geçmişin o günkü şartları göz önünde bulundurularak bugünkü bakış açımızla yeniden inşasıdır. Bu anlamda soyuttur. Öğrenciler için soyut olan

tarih konularını bilgi ve İletişim teknolojilerin kullanmak suretiyle somutlaştırmak kolaylaşabilir. Tarihin somut hâle getirilmesi amacıyla kullanılan materyaller aynı zamanda tarihsel kanıt niteliği taşımaktadır. Geçmişin yeniden yapılandırılmasında ve anlamlandırılmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin kanıtlardan faydalanması gerekmektedir (Ramsden, 1996, s.192). Kanıt, geçip gitmiş tarihi olayın hikâyesi değil somut bir tespittir. Bu özelliğiyle tarih öğretiminde bir laboratuvar görevi üstlenir. Tarihi gerçekliğin gelip geçici olmayan bir ürününü bugüne ve sınıfa taşıyarak gözlem imkânı sunar (Safran ve Köksal, 1998, s.74). Geçmişle ilgili kanıtlarla uğraşmak, bugünün birçok yönüne bakmamıza imkân sağlar ve üzerinde çalıştığımız konuyu daha iyi öğrenmemize yardımcı olur. Birincil kaynaklar, iyi bir şekilde kullanılırsa duygularımızı ve hayal gücümüzü de genişletir (Fines, 1996, s.125). Tarihi bir eser, resim veya araç-gerecin niye, nasıl ve ne zaman yapıldığına ve bunların geçmişte yaşayan insanların hayatlarını ne ölçüde kolaylaştırdığına veya onlar için ne anlam ifade ettiğine dair sorgulama yoluyla yapılan bir tarihsel araştırmada öğrenciler, tarihin şemsiyesi altında düşünce ufuklarının sınırlarını zorlayacaklardır (Dilek, 2001, s.87).

Öğrenciler, yazılı kaynak, resimler, fotoğraflar vb. kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Soru sorarak kendi kaynaklarını eleyip tasnif etmeli, sonuçları sözlü, yazılı veya görsel yoldan sunarak tarihle aktif biçimde ilgilenmelidirler (Cooper, 1996, s.76). Bu açıdan bakıldığında tarihsel süreklilik, değişim ve nedensellik bağlamında tarihsel belgelerin bu derste öğrencilere sorgulatılarak tarihsel kanıtla dönüştürülmesi önem arz etmektedir (Dilek, 2005, s.89). Tarihsel bilginin etkinliği onun hem yeterli bir derinlikte hem de çok boyutlu ve çeşitlilik içerisinde sunulması ile mümkündür. Bilginin bu özelliklere sahip olması için kullanılacak materyalin de çeşitliliği mecburidir. Bu çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla Tarih öğretiminde konunun içeriğine uygun olarak kanıt niteliğindeki arşiv belgeleri kullanılmalıdır. Bu belgeler arasında mektuplar, telgraflar, fermanlar, meclis zabıtları, antlaşma metinleri, resmi ve gayri resmi yazışmalar, dönemin gazeteleri ve dergileri, kartpostallar, afişler, pullar vb. sayılabilir. Bu belgelerin kullanılması hem içeriğin çok boyutluluğunu ve çeşitliliğini sağlayacak hem de öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Emiroğlu, 2006, s.117),

### 2.5.1.8. İmge

Çoklu ortam uygulamalarında çok sık kullanılan bir veri türü de imgedir. Bu veri türünün içinde resim, fotoğraf, karikatür, harita, gazete, tablo-grafik gibi basılı görsel materyaller yer almaktadır (Dedeal, 2003, s.137). Basılı görsel materyaller, sözel mesajların öğrenciler için anlamlaştırılmasında ve somutlaştırılmasında en sık kullanılan öğretim materyalleridir. Metin ve sembollerin uzun vadede hatırlanmasına bunlara eşlik eden basılı görsel materyaller katkı sağlamaktadır (Akpınar, 2005, s.62). Basılı görsel materyaller öğrencinin kavramı anlamasına, yorumlamasına ve kavramlar arasındaki ilişkileri görmesine yardımcı olur. Ayrıca, basılı görsel materyallerin çoklu ortam içinde kullanılması öğrenci dikkatinin çekilmesinde ve korunmasında etkin bir yöntemdir. Basılı görsel materyallerin diğer bir avantajı ise, tarayıcılar vasıtasıyla dijital ortama aktarılabilmesi ve bu ortamda istenilen formatta kullanılabilmesidir.

Basılı görsel materyallerin gerçeğe uygunluğu, renkli oluşu ve gerektiğinde yazılı açıklamaları içermesi, bu materyallerin etkinliğini artıran diğer faktörlerdir (Yanpar ve Yıldırım, 1999, s.22). Görsel materyaller olayları insanlara iletirken çoklu anlamlar sunarlar (Cranny, 2005, s.27). Görsel materyallerin geçmişe ilişkin tanıklıkları değer taşır, yazılı belgelerin sunduğu kanıtları desteklemenin yanı sıra onları tamamlar. Özellikle de olayların tarihi söz konusu olduğunda, görsel materyallerin metinlere aşina olan tarihçilere zaten bildikleri şeyler söyledikleri doğrudur. Ancak bu gibi durumlarda bile imgelerin ekleyeceği şeyler vardır. İmgeler geçmişe daha canlı bir şekilde hayalimizde canlandırmamızı sağlar. İmgelerin tanıklığının diğer bir önemli avantajı da, metin ile daha yüzeysel olarak açıklanması bile daha uzun sürecek, mesela matbaa gibi karmaşık bir sürecin ayrıntılarını, süratli ve açık bir biçimde aktarıyor olmalarıdır (Burke, 2003, s.91).

### 2.5.1.9. Resim

Geçmişten günümüze kalan her türlü görsel malzeme, başka yolla elde edilmesi mümkün olmayan pek çok tarihsel bilgiyi bünyesinde barındırmaktadır. Tarihçinin, geçmişe bilimsel bir bakış açısıyla açıklamaya çalışırken yararlandığı kaynaklardan birisi de resimlerdir. Geçmişe ait resimler o dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok

mesajı kolaylıkla verebilir. Bu yüzden bir tarihçi veya tarih öğretmeni derste konuyla ilgili resimleri yeterince kullanabilmelidir. Tarih dersleri bünyesinde, resimleri kullanmaya başlamadan evvel öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Derste kullanılacak olan resimlerin, öğretilecek konuyla bağlantısı açıkça ortaya konmalıdır.
- Derste kullanılacak olan resimlerin, konunun hedef ve davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirebileceği açıkça belirtilmelidir.
- Resimler, sadece alt düzey düşünme becerilerini değil, üst düzey düşünme becerilerini de geliştirecek şekilde kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin, gösterimi yapılan görseli anlayabilecek ve yorumlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olup olmadığı tespit edilmelidir.
- Öğrenciler, görselleri okuyup anlamlandırabilecek bilgi ve beceriye sahip değilse, giriş davranışı kazandırmak için ne tür etkinlikler yapılacağına karar verilmelidir (Demircioğlu, 2005, s.121).

Tarih öğretmenleri, derslerinde resim kullanmaya başlamadan önce öğrencilerine resimlerin nasıl yorumlanması ve okunması gerektiğini öğretmelidirler. Bu çerçevede öğrencilerden, resme ilk bakışta materyalin kaç bölümden oluştuğunu, ana tema ve kavramların neler olduğunu, resimde öne çıkan insan ve nesnelerin görselde nasıl rol oynadıklarını genel anlamda belirtmeleri istenmelidir (Demircioğlu, 2005, s.122). Resimlerin yorumlanmasında etkin bir yol o resme çeşitli sorular yöneltmektir. Bu sayede o dönemin sosyal ve iktisadi durumuna dair pek çok bilgiyi yakalamak mümkün olabilir. Resimlerin kullanımında temel amaç öğrencilerin tarihsel düşünmeye veya tarihi bilgiler elde etmeye sevk edici düşünme disiplini kazanmalarının sağlanmasıdır (Köstüklü, 2001, s.114-115).

Günümüzde bazı tarih öğretmenleri uzun bir süre önce cereyan etmiş olayları soyut bir şekilde öğrencilerine anlatma gayreti içerisindeyler. Bu işi yaparken de geçmişe ait soyut ve somut pek çok kavram kullanmaktadırlar. Tarihin somut ve görsel malzemelere dayalı olarak anlatılmaması, geçmişe yönelik deneyim ve bilgileri sınırlı olan öğrencilerin,

bu alanı öğrenmede sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda resimler, geçmiş öğrencilerin gözünde basit ve anlaşılır bir hâle getirmede, tarih öğretmenlerine yardımcı olabilecek unsurların başında gelir. İlgili araştırmalar metin ve sembollerin uzun vadede hatırlanmasına bunlara eşlik eden resim ve diyagramların yardımcı olduğunu belirtmektedir (Akpınar, 2005, s.62).

Resimlerin, tarih öğretimine yaptığı katkıların bir kısmı aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Tarihi olayları incelerken hayal gücünü kullanmaya yardımcı olma.
- Öğrencinin, geçmişteki olayları daha rahat tasvir etmesine yardımcı olma.
- Görsel materyallerin ışığında, mantıklı hipotezler kurabilme ve bunları test edebilme
- Zor kavramların öğrenilmesinde yardımcı olma
- Geçmişin değişik kesitlerinden pek çok bilgiyi günümüze getirme
- Gerçekle yorum arasındaki farkı görmeye yardımcı olma
- Soyutu somutlaştırma.
- Motivasyonu arttırma.
- Kalıcı öğrenme sağlama.
- Bir tarihinin, tarihsel yargılara varırken kullandığı resimleri öğrencilere sunabilme.
- Tarihsel süreç içinde meydana gelen değişimi gösterme (Demircioğlu, 2005, s.120).

Tarih dersi, kazandırılacak tarihsel bilgi yanında, öğrencilerde önemli davranış değişikliklerinin oluşturulabileceği bir derstir. Bu dersler aracılığıyla etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözme yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için, alanın öğrenci merkezli ve farklı öğretim yaklaşımlarına dayalı olarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, tarih derslerinde resimlerin kullanılmasıyla öğrencilerde meydana getirilebilecek davranış değişikliklerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Farklılıkları görebilme
- Tümdengelim metoduyla düşünebilme
- Görsellerdeki önyargıları görebilme
- Resimleri okuyabilme
- Gözlem yapabilme ve sonuç çıkarabilme
- Konuyla ilgili nesnenin yapısını anlayabilme.

### 2.5.1.10.Fotoğraf

Görsel imgelerin etkili ve güvenilir bir temsilcisi olan fotoğraf, hazır bulunmayan bir nesnenin değil, fotoğraf makinesi objektifi önünde kısa süreliğine hazır bulunan bir nesnenin görsel kanıtıdır (Virilio, 2002, s.195). Fotoğrafı canlı kılan, somut geçmiş ile bilinmeyen gelecek arasında muhayyel bir köprü işlevi üstlenmiş olmasıdır (Ergüven, 2002, s.187). Danacıoğlu'na (2001, s.91) göre, icat edildiği 1839 yılından itibaren fotoğraf, hem diğer görsel malzemelerden hem de diğer kayıt türlerinden çok daha etkili bir biçimde gerçekliğin bir kopyası olarak kabul görmüştür. Bir röntgen filmi bir kolun kırığını nasıl eksiksizce gösteriyorsa fotoğraf da aynı biçimde gerçekliğin sadık bir kopyasıdır.

Bir olayın ya da bir insanın görünümünü saklayıp koruduğu için fotoğraf her zaman tarihsellik ideasıyla yakından ilgili görülmüştür. Fotoğrafın ideali, estetik bir yana, tarihsel bir anı yakalamak olmuştur (Burke, 2003, s.210). İcat edildiği 1839 yılını izleyen ilk yıllardan başlayarak fotoğrafın iki temelde ilerlediği görülür. Bunlardan ilki, fotoğrafın, bir dışavurum, kendini ifade etme aracı olarak temelde yaşamın estetize edilmesini amaçlayan kullanımı, diğeri ise, temel amacı yaşamı estetize etmek olmayan fotoğraf makinesinin, insana, yaşamsal sorunlara, doğaya çevrilip, fotoğrafın bir tanıklık aracı olarak kullanılmasıdır. Alışıl gelmiş bir deyişle belgesel fotoğraf olarak adlandırılan bu ikinci kullanım biçimi bazen salt bir tanıklık tavrını alırken, zaman zaman tanıklığı aşan, sorunları saptamakla kalmayıp, bunların düzeltilmesi yönünde çabaları içeren bir nitelik kazanır (Oral, 1996, s.5).

Tarihsel belge olarak ilk defa Kırım Savaşı (1853-1856) sırasında kullanılmaya başlanan fotoğraf, o günden günümüze kadar tarihsel bilgi kaynaklarımız arasında çok önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin; Osmanlı İmparatorluğu'nun, son yirmi-otuz yılında nasıl bir halkla ilişkiler faaliyeti yürüttüğünü anlamak için fotoğraflar vazgeçilmez bir kaynaktır. İstanbul'un tarihsel topografyasını yansıtan fotoğraflar, şehir tarihçileri, sanat tarihçileri ve tarihsel coğrafya uzmanları için çok değerlidir. Şehir tarihinin bu veçhesiyle ilgili bir belge olarak fotoğraflar vazgeçilmez niteliktedir (Faroqhi, 1999, s.142).

Stradling (2003, s.93-94), tarih öğretiminde fotoğraflardan analitik bir yaklaşımla yararlanmaya yönelik olarak;

- Toplumdaki sosyal yönelimleri incelemek amacıyla farklı dönemlere ait fotoğrafları kullanmayı,
- Teknoloji, eğitim, mimari, sanat gibi alanlardaki yüzyıl boyunca görülen gelişmeleri ortaya koymak amacıyla fotoğrafları kullanmayı,
- Belli bir dönemdeki sosyal yaşamın farklı veçhelerine ilişkin ipuçlarını yakalamaya dönük bir araç olarak o döneme ait fotoğraf albümlerini incelemeyi,
- Öğrencilere aynı olgunun farklı dönemlerde çekilmiş fotoğraflarını sunarak, benzerlikleri ve farklılıklarını saptamalarını sağlamayı,
- Fotoğraftaki tarih, alt yazı ve kaynak gibi bilgileri çıkararak öğrencilere bu fotoğrafla ilgili sorular yönelterek öğrencilerin yorum yapmalarını sağlamayı,
- Öğrencilere bir fotoğraf vererek, o fotoğraf ile ilgili yapılmış farklı yorumları karşılaştırmalarını istemeyi önermektedir.

Stradling (2003, s.95), tarihî fotoğrafların seçiminde, birincil ve ikincil kaynaklarla kolay bağlantı kurulmasına, alışlagelmiş anlayışı, doğruluğu tartışmasız kabul edilen varsayımları sorgulamaya uygun olmasına, açıklanması ya da araştırılması gereken bazı çelişkileri ve belirsizlikleri ortaya koymasına, diğer kaynak malzemelerle karşılaştırıldığında, bir fotoğrafın sunduğu belli kavrayışları yansıtmasına, başka kaynaklara bakılarak cevap verilebilecek soruları gündeme getirmesine dikkat edilmesini tavsiye etmektedir. Ayrıca öğrencilerin, tarihsel fotoğrafları sistematik bir biçimde incelemelerine ve yorumlamalarına yardımcı olacak bir analitik çerçeve edinmeleri; bu çerçeveyi uygulamaya, analiz ve yorumlama becerilerini pratikte sınamaya yönelik fırsatları bulmalarının gerekliliğine işaret etmektedir.

Görsel iletiler hemen algılanıveren düz anlamların yanı sıra, bakar bakmaz fark edilmeyen bazı anlamları da barındırmaktadır. İlk bakışta, anlaşılmayan yan anlamları çözebilmek, görsel metinlerin -bunlar fotoğraf, sinema filmi, televizyon görüntüleri, çizgi romanlar, reklâm ve basın fotoğrafları olabilir- okunmasının öğrenilmesi gerekir. Bir fotoğrafı incelerken /okurken onun gerçeği ne denli yansıttığı, düz ve yan anlamları, tarihsel ve kültürel bağarcıdaki yeri, herhangi bir düşüncüyü simgeleyip simgelemediği gibi etmenlere dikkat etmek gerekir. Fotoğrafın anlamları vardır. Bu anlamlardan yüzeyde olanı,

birçok kültür tarafından, hemen bir bakışta anlaşılabilir. Ancak fotoğrafın farklı biçimlerde kullanımı söz konusu olduğunda, fotoğrafa birtakım kişi veya kurumlar tarafından anlamlar yüklenmeye başlandığında anlaşılabilirlik zorlaşır. Bu anlamları çözümleyebilmek için o fotoğrafı iyi bir şekilde okumak gerekir. Tüm okuma biçimleri gibi bunun da öğrenilmesi gerekir (Algan, 1999, s.63).

Ülkemizdeki arşivlerde, albümlerde, kitaplarda, dergilerde ve dijital ortamda Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde kullanılacak çok zengin bir fotoğraf kaynağı mevcuttur.

Ak'a (2001, s.17) göre, Cumhuriyet dönemi fotoğrafçılığı Atatürk'ün tarihi bir görsel bellek oluşturmak amacıyla savaşa giderken söylediği “Bu ölüm kalım mücadelemizde bir harp fotoğrafçısını yanımızda götürelim. Bana öyle birini bulun.” sözleriyle başlatılabilir. Mustafa Kemal'in bu yaklaşımı gerek Millî Mücadele dönemi gerekse Cumhuriyet dönemi için çok zengin bir fotoğraf arşivinin oluşmasını sağlamıştır.

Gerek Osmanlı Devleti'nin son dönemi gerekse Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminin anlatıldığı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde kullanılabilecek zengin bir fotoğraf arşivi mevcuttur. Bu arşivin öğrencilerle buluşturulması Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretimine büyük bir zenginlik katacaktır.

#### **2.5.1.11.Harita**

Harita; yeryüzünün bir kısmının veya tamamının belli ölçek ve yöntemlerle küçültülmüş modelinin kuşbakışı olarak bir düzlem üzerine çizilmesidir. Özellikle gelişmiş toplumların, yerin kullanımı ve planlanması için başvurmaları gereken zorunlu bir araç niteliğindedir. Görsel sembollere ve çizimlere dayanan haritalar, özellikle yer bildiriminde en etkili araçlardır (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.295). Bu anlamda, eğitim-öğretimde de sıkça kullanılması zaruri olan araçlardandır ve özellikle tarih konularının öğretimi için, geçmişe dönük bilgi ve olayların, mekân unsuruyla bütünleştirilerek öğretilmesini sağlama özelliği sebebiyle oldukça önemlidir(DönmezveYazıcı,2008,s.268).

### 2.5.1.12.Gazete

Son yıllarda çeşitli öğretim basamaklarında her sınıf düzeyinde bir öğretim aracı olarak kitle iletişim araçlarının kullanımında önemli bir artış görülmüştür. Kitle iletişim araçlarından en yaygın olarak kullanılanı gazetelerdir. Gerçek dünyayı insanların önüne getiren güncel bir kaynak olan gazeteler, eğitsel açıdan çok yönlü ve dinamik bir öğrenme aracıdır (Yaşar ve Gültekin, 2007, s.304).

Gazeteler, tarih öğretiminde kavramların anlaşılmasını sağlayan, yer ve olayları tanımlayan bir araç olarak önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Tekgöz, 2005, s.37). Gazeteler çoğu zaman tarih derslerinde öğretmenlere, öğretim sırasında yararlanabilecekleri sayısız okuma materyali de sunmaktadır. Tarih derslerinde gazetelerin kullanılması, öğrencilerin birinci elden görsel kaynakları analiz edebilmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler tarih dersinde gazetelerden yararlanarak öğrencilerin de katılımını sağlayan öğrenme-öğretme süreçleri düzenlemeli ve öğrencileri toplumsal yaşama hazırlayan ortamlar oluşturmalıdır (Deveci, 2005).

Tarih derslerinin öğretimi sırasında gazetelerden yararlanarak öğrenciler sosyal dünya ile ilgili ilginç problemlerle karşı karşıya getirilir. Gazeteler, öğrencilerin gözlem yapmaları, soru sormaları, bilgiyi araştırarak, gözlemlerdeki, olaylardaki düşünceleri açıklamaları, görüşlerini tartışarak, kendilerini geliştirip değiştirenleri için ortam sağlamaktadır. Öğrenciler, gazetelerden yararlanılarak işlenen tarih dersleriyle, kendi sosyal dünyalarındaki anlayışları yapılandırdıkları gibi düşünme becerilerini ve tüm okul programından elde ettikleri bilgileri bütünleştirip, bunlardan sonuç çıkarırlar ve sunulan problemleri çözmek için araştırma yapmaya başlarlar (Deveci, 2005).

Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında gazete kullanımının faydaları ve sınırlılıkları tablo 2.4’de belirtilmiştir.

**Tablo 2.4 Gazete Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Karmaşık olan kavramları öğretmek ya da tanıtmak için etkili olarak kullanılabilirler.</li> <li>• Canlı ya da cansız varlıkların gerçek görünümlerinin sınıf ortamlarında gösterilmesini sağlarlar.</li> <li>• Herhangi bir sistemin ya da nesnenin hangi parçalardan oluştuğu ayrıntılarıyla açıklanabilir.</li> <li>• Öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmelerini sağlamak için kullanılabilir.</li> <li>• Diğer eğitim materyallerinin yetersiz kaldığı noktalarda rahatlıkla kullanılabilir.</li> <li>• Sınıf ortamlarında kullanılır hale getirilmesinin maliyeti ucuzdur.</li> <li>• Taşınması çok kolaydır. Öğretmenler, bunları istedikleri yerlere asabilir ya da taşıyabilir. Bunun yanında eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması için özel bir araç-gereç ihtiyacı yoktur.</li> <li>• Tüm eğitim basamaklarında etkin bir şekilde kullanılabilirler.</li> <li>• Öğrencilerin mesajları etkili ve doğru olarak algılama yeteneklerini geliştirebilir.</li> <li>• Çok karmaşık olan konuları basit bir biçimde ama etkili olarak öğretir. Çünkü bunlar öğrencilerin ilgilerini yönlendirir ve devamlı olarak canlı tutabilir. Böylece, öğrenciler karmaşık olan konuları etkili olarak öğrenebilirler.</li> <li>• Tek nüsha halinde bulunan ve önemli olan tarihî belgelerin resimleri çeşitli dergilerden ya da gazetelerden kesilip sınıf ortamına getirilebilirler.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>⌚ Gazetelerden kesilen kupürler bazen gerçeği yansıtmayabilir.</li> <li>⌚ Gazete kupürlerinin bazen güncelliği ve doğruluğu çok kısa bir zamanda ortadan kalkabilir.</li> <li>⌚ Gazeteler kendi siyasal düşüncelerine göre yorumlama yapabilirler.</li> <li>⌚ Kesilen gazete kupürlerinin boyutları çok küçük olabilir.</li> <li>⌚ Gazete kupürleri cisimlerin ya da nesnelerin üç boyutunu göstermez, sadece tek bir boyutunu gösterirler. Bunun neticesinde, öğrenciler gazete kupürlerinden cisimlerin tüm boyutunu göremezler.</li> <li>⌚ Bazı gazete kupürlerinin baskılarında meydana gelen hatalar nedeniyle nesnelerin veya varlıkların gerçek renkleri ya da biçimleri etkili olarak gösterilemez.</li> <li>⌚ Gazete kupürlerinin sınıf ortamlarında kullanımı iyi planlanmaz ise öğrencilerde öğrenmeye karşı isteksizlik meydana gelebilir.</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

(Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.256'dan uyarlanmıştır.).

### 2.5.1.13.Tablo Kullanımı

Tarih öğretiminde sayısal verilerin öğrenciye sunumu sırasında tablolardan faydalanılabilir. Tabloların hazırlanması aşamasında, öğrencilerin seviyeleri ve tablonun kullanım kolaylığının dikkate alınması gerekir. Bir tablonun kullanımının kolaylığı, üç sürecin teşhis edilmesi ile doğru orantılıdır. Bu süreçler;

**Anlama süreci:** Okuyucu tablonun nasıl düzenlendiğini anlayabiliyor mu?

**Araştırma süreci:** Okuyucu sorularına cevap olarak tablonun neresine bakacağını biliyor mu?

**Yorumlama süreci:** Okuyucu tabloda sunulan verileri nasıl yorumlayacağını biliyor mu? Tabloda verilen bir bilgiyi diğer bilgilerle karşılaştırabiliyor mu?

Tabloda sunulan verilerin tanımlanması ise dört alt sürecin teşhis edilmesi ile ilişkilidir. Bu süreçler;

- Gösterilen öğelerin farkında olmak,
- Verilerin benzer ve farklı yanlarını teşhis etmek,
- Verilerin etkililiğini değerlendirmek,
- Verilerin önemini ünitenin ya da metnin içinde teşhis etmek şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim faaliyetleri sırasında tablolar, çoğunlukla bir metin ile bütün oluşturacak şekilde birlikte sunulmaktadır. Aşağıda verilen sorular, öğrencilerin tabloları anlamalarına ve yorumlamalarına yardım ederek, metnin öğrenci tarafından anlaşılma seviyesini arttırmak için kullanılabilir.

- Tablonun başlığı nedir?
- Tablodaki verileri kullanarak hangi soruları cevaplayabilirsin?
- Tabloda sunulan verilerin değişikliği neyi ifade etmektedir?
- Bu veriler metinle nasıl ilişkilendirilebilir? (Dönmez ve Yazıcı, 2008, s.292-293).

#### **2.5.1.14.Video (Belgesel Filmler ve Sinema)**

Konu ile ilgili kısa tanıtımlar, gerçek zamanlı ders ortamları, röportajlar, video klipler ve belgeseller gibi film ortamları çoklu ortam platformu içerisinde, tekrar oynatılabilir özelliğiyle sıkça kullanılmaktadır. Video görüntüleri, durdurma, tekrar oynatma ve istenilen yerden başlama özellikleriyle konunun aktarımında en çok tercih edilen medya türlerindendir. Gelişen teknolojiler, video cihazları ve dijital kameralar yardımıyla kaydedilen görüntülerin kolaylıkla sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmasını sağlamaktadır. Bilgisayar ortamına aktarılan bu görüntülerin, video ve ses işleme yazılımları yardımıyla kesilip birleştirilerek montajlaşabilmesi ve çeşitli görsel

efektlerin eklenebilmesi bu medyaların etkileşimli ortamda kullanılmasını daha da cazip hâle getirmektedir (Sarıkaya, 2006, s.16).

Eğitim amaçlı çoklu ortamlarda videonun kullanılması kullanıcılara pek çok fırsat sunmaktadır. Kısa bir video görüntüsü çok uzun ve karmaşık metinlerin yerini alabilir (Alessi ve Trollip, 2001, s.72).

Çoklu ortamlarda sıklıkla kullanılan video sistemlerinin üstünlükleri şöyle sıralanmaktadır:

- Yavaş öğrenen ile hızlı öğrenen arasındaki tekrarlama sayılarını azaltma
- Birçok mesaj türünü (ses, müzik, resim, grafik, hareketli görüntü) aynı ortamda sunabilme
- İletişime dayalı sabit kalitede eğitim
- Anlamaya ve çözümlemeye dayalı eğitim
- Açık (esnek) öğretim kavramsal düzeydeki öğrenmeler için, yeni kavramların geliştirilmesi ve pekiştirilmesi
- Konuların somut ve soyut ifadelerinin ilişkilendirilmesi
- Öğrencinin daha önceki yaşantı ve deneyimlerinin yazılım içerisinde işe koşularak, araştırma ve inceleme yapılması
- Bilgi keşfi için uygun stratejiler hazırlama
- Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurması ve tartışmalar yapması
- Değişkenler arası ilişkilerin modellenmesi (Sever, 2002, s.50; Akpınar, 2005, s.67).

Bunun yanında veri türleri arasında; kaydedilmesi, geri oynatılması ve saklanması en karmaşık olanıdır. Web ortamına video görüntüsü eklemek diğer çoklu ortam öğelerinden çok daha zordur. Bunun en büyük sebebi videoda durgun görüntülerin hareketlendirilmesi ve ses kullanılmasıdır. Ayrıca başka önemli bir nokta da görüntünün çözünürlüğü arttıkça dosyanın boyutunda büyüme meydana gelir. Dosya boyutu ne kadar büyük olursa izlenmesi ya da bilgisayara indirilmesi de o derece zorlaşır (Yekta, 2004, s.27).

Videonun bilgisayarla kontrol edilmesi şeklindeki etkileşimli video uygulamalarıyla ya da çoklu ortam uygulamalarıyla kişilerin kendi bireysel istek ve ihtiyaçlarına göre istedikleri konuları istedikleri kadar izlemelerine, konuyla ilgili doğru ve yanlış uygulamaları izleyip değerlendirmelerine, konuları değişik boyutlarıyla öğrenme ve

yorumlamalarına ve kendi kendilerini test etmelerine olanak sağlayacak birçok seçenek sunmaktadır (Semerci, 1999, s.55).

Doğayı, toplumları, toplumsal olayları ya da yaşantıları konu alan, eleştirel bir bakışla inceleyerek birebir yansıtmaya çalışan sinematografik özellikli görsel çalışmalara belgesel denir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003, s.140). Birsen fazla duyu organına hitap eden video görüntüleri (belgesel filmler) öğrenmeyi kolaylaştırmakta, bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Belgesel bir filmin kısa bir bölümünde bile tarih kitaplarında yer almayan pek çok mesaj yer alabilir (Demirel, 2006, s.31-32).

Filmlerle, ders kitabının kuru anlatımından kurtulan öğrenci, bir anda kendini geçmişin içinde bulmaktadır. Tarihî filmde, konunun geçtiği dönemin olaylarını görebilmemizin yanı sıra dönemin toplum yapısı, kültür hayatı, mimari yapısı, halkın kıyafetleri vb. gibi unsurlarla, dönemin öğrencilerin beyinde daha somut hâlde şekillenmesini ve bilginin hatırdaki kalıcılığının kolaylaştırılmasını sağlamış oluruz (Öztaş, 2006, s.139). Tarihsel filmler olaylara ilişkin birçok perspektif sunarlar; diyaloglar çoğu kez hakiki ve doğrulanabilir birincil kaynaklara dayanır.

Bazı tarihçiler tarihî belgesellerin ve güncel olaylarla ilgili programların, yeni bulgu kaynakları olduğunu farkına vararak bu materyali kullanmaya başlamışlardır. Tarihçilerin belgesel filmlere olan ilgilinin önemli bir nedeni belgesel programlarının yapımcılarının yazılı arşivlerde varlıkları istatistiklerle sınırlı kalan ve pek alışılacelmış olmayan bulgu kaynaklarına ulaşmış olmalarıdır. Bu bakımdan bazı belgeseller geriye dönüp bakıldığında önemli sosyal ve siyasal belgeler niteliğini kazanmışlardır (Stradling, 2003, s.230-231).

Belgesellerin odak noktası genelde önemli kişiler veya belirli bir dönemdir. Bununla birlikte kültürel alandaki yenilikler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumsal hayat konularında yapılan belgeseller de tarih öğretimine katkıda bulunabilir. Filmlerin bir öğretim materyali olarak kullanılmasının birçok yararı vardır:

- Öğretilen/öğretilecek konuya güdülemeyi sağlar.
- İlgi çekicidir.
- Öğreticidir.

- Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan araç ve gereçlerin, olay ve olguların gösterimini sağlar.
- Görme ve işitme duyularına hitap ettiği için çok etkilidir.
- Kalıcı ve uzun süreli öğrenme sağlar.
- Tarihi olayları somutlaştırır.
- Geçmişte yaşanmış olayları ve gelecekte yaşanması muhtemel olayları canlandırır.
- Hareketlilik, renk, müzik vb. unsurlar işin içine girdiği için daha verimli bir öğrenme sağlar.
- Öğrencilerin problemlere ilgilerini uyandırır ve çözüm yolları üretmeye sevk eder.
- Filmde herhangi bir sahneyi durdurma, ileri ve geri alabilme özelliği, konu üzerinde detayları görebilme ve öğrenmeyi artırıcı etki yapar.
- Film, izledikten sonra öğrencilerle etkinlik (tartışma vb.) yapılabilecek bir eğitim aracıdır (Öztaş, 2006, s.139-140).

Tarih öğretiminde belgesellerden yararlanmayı düşünen eğitimciler kendi arşivlerini oluşturmak durumundadırlar. Türkiye Cumhuriyeti'nde bu alanda arşivi olan kurum sayısı çok sınırlılığı olduğu için öğretmenlerin de tarihî belgesellere ulaşması oldukça zor olmaktadır. Öğretmenlerin arşiv oluşturması için etkin bir yol televizyon kanallarında yayınlanan belgesellerin dijital ortamda kaydedilmesidir.

**Tablo 2.5**  
**Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Kullanılabilecek Sinema Filmleri**

| Film Adı                       | Yılı | Yönetmen         |
|--------------------------------|------|------------------|
| Ateşten Gömlek                 | 1923 | Muhsin ERTUĞRUL  |
| Ankara Postası                 | 1929 | Muhsin ERTUĞRUL  |
| Bir Millet Uyaniyor            | 1932 | Muhsin ERTUĞRUL  |
| İstiklal Madalyası             | 1948 | Ferdi TAYFUR     |
| Unutulan Sır (Domaniç Yolcusu) | 1948 | Şakir SIRMALI    |
| Vurun Kahpeye                  | 1949 | Lütfü Ö. AKAD    |
| Çete                           | 1950 | Çetin KARAMANBEY |
| Ateşten Gömlek                 | 1950 | V.Örfi BENGÜ     |
| Yüzbaşı Tahsin                 | 1950 | Orhon ARIBURNU   |
| Vatan İçin                     | 1951 | Aydın ARAKON     |
| Sürgün                         | 1951 | Orhon ARIBURNU   |
| İstanbul Kan Ağlarken          | 1951 | Kani KIPÇAK      |
| Fato, Ya İstiklâl Ya Ölüm      | 1951 | Turgut DEMİRAĞ   |
| Kendini Kurtaran Şehir         | 1951 | Faruk KENÇ       |
| Allahaismarladık               | 1951 | Sami AYANOĞLU    |

|                                    |      |                              |
|------------------------------------|------|------------------------------|
| Hürriyet Şarkısı                   | 1951 | Faruk KENÇ                   |
| Ege Kahramanları                   | 1951 | Nuri AKINCI                  |
| İngiliz Kemal Lawrence Karşı       | 1952 | Lütfü Ö. AKAD                |
| Destan Destan İçinde               | 1952 | Seyfi HAVAERİ                |
| Hürriyet için Şahlanan Belde       | 1952 | Mümtaz ENER                  |
| İki Süngü Arasında                 | 1952 | Şadan KAMİL                  |
| Kubilay                            | 1952 | Muharrem GÜRSES              |
| Zafer Güneşi                       | 1953 | Seyfi HAVAERİ                |
| İstiklâl Harbi (Ruhların Mucizesi) | 1954 | Hayri ESEN                   |
| İstiklâl Uğrunda                   | 1958 | Rahmi KAFADAR                |
| Meçhul Kahramanlar                 | 1958 | Agah HÜN                     |
| Bu Vatan Bizimdir                  | 1958 | Nejat SAYDAM                 |
| Şahinler Diyarı                    | 1958 | Nejat SAYDAM                 |
| Beklenen Bomba                     | 1959 | Muharrem GÜRSES              |
| Düşman Yolları Kesti               | 1959 | Osman F.SEDEN                |
| Bu Vatanın Çocukları               | 1959 | Atıf YILMAZ                  |
| İzmir Ateşler İçinde               | 1959 | O.Nuri ERGÜN                 |
| Onun Süvarisi                      | 1959 | Nusret ERASLAN               |
| Kalpklılar                         | 1960 | Nejat SAYDAM                 |
| Ateşten Damla                      | 1960 | Memduh ÜN                    |
| Dağ Başını Duman Almış             | 1964 | Memduh ÜN                    |
| Vurun Kahpeye                      | 1964 | Orhan AKSOY                  |
| Bize Türk Derler                   | 1965 | Nuri AKINCI                  |
| On Korkusuz Kadın                  | 1965 | Tunç BAŞARAN                 |
| Ayyıldızlı Fedailer                | 1966 | Semih EVİN                   |
| Allahaısmarladık İstanbul          | 1966 | Semih EVİN                   |
| Dağ Başını Duman Almış             | 1964 | Memduh ÜN                    |
| Bombacı Emine                      | 1966 | Nuri AKINCI                  |
| Kara Fatma                         | 1966 | Nuri AKINCI                  |
| Bir Millet Uyanıyor                | 1966 | Ertem EĞİLMEZ                |
| Allahaısmarladık                   | 1966 | Nejat SAYDAM                 |
| Fato Ya İstiklâl Ya Ölüm           | 1969 | Feyzi TUNA                   |
| Vurun Kahpeye                      | 1973 | Hafit REFİĞ                  |
| İki Süngü Arasında                 | 1973 | Ülkü ERAKALIN                |
| Yorgun Savaşçı (TV Dizisi)         | 1979 | Halit REFİĞ                  |
| Üç İstanbul (TV Dizisi)            | 1983 | Feyzi TUNA                   |
| Küçük Ağa (TV Dizisi)              | 1984 | Yücel ÇAKMAKLI               |
| Duvardaki Kan                      | 1986 | Natuk BAYTAN                 |
| Ateşten Günler                     | 1987 | Ziya ÖZTAN                   |
| Kurt Kanunu                        | 1992 | Ersin PERTAN                 |
| Yağmur Beklerken                   | 1992 | Tunca YÖNDER                 |
| Yolcu                              | 1993 | Başar SABUNCU                |
| Kurtuluş                           | 1994 | Ziya ÖZTAN                   |
| Yahya Kaptan                       | 1995 | Hilmi AKYALÇIN-Engin TEMİZER |
| Yaban                              | 1996 | Nihat DURAK                  |
| Cumhuriyet                         | 1998 | Ziya ÖZTAN                   |
| Esir Şehrin İnsanları (TV Dizisi)  | 2003 | Cafer ÖZGÜL                  |

(Öztaş, 2006, s.144-145’den uyarlanmıştır.)

### 2.5.1.15.Simülasyon (Benzeşim)

Simülasyon, gerçek bir durumun temsil edilmesi, gerçeğe uygun bir modelinin geliştirilmesi, ya da yakın koşullarının oluşturularak hayali bir sistemin yapılandırılmasıdır (Kuzu, 2007, s.482). Simülasyonlar, gerçek hayatta yaşanan olay ve olguların bilgisayar ortamında sanal olarak gerçekleştirmeye çalışan yazılımlardır (Acun, 2007, s.322). Simülasyonlar aktiflik, keşfedicilik ve otokontrol özelliklerini destekler, motivasyonun daha iyi şekillenmesini etkileyebilir (Taşçı, 2006, s.17).

Simülasyon da canlandırma gibi bir gerçekliğin taklidini öğrenciye sunar, ancak bu gerçekliğe ilişkin değişkenlerin durumunu farklı koşullar ve değerler bağlamında incelemeye, onlarla etkileşmeye izin verir (Akpınar, 2005, s.68). Simülasyonlar aktiflik, keşfedicilik ve otokontrol özelliklerini destekler, motivasyonun daha iyi şekillenmesini etkileyebilir (Taşçı, 2006, s.17). Simülasyon yazılımları anlık oluşan ya da çok hızlı gelişen ve insan gözünün algılayamadığı olayların süresini yavaşlatarak daha uzun sürede gözlenmesini ve incelenmesini sağlayabilir. Benzeşim yazılımları öğrenilecek konunun gerektirdiği malzemelerin çok pahalı olduğu, sınıf ortamına getirilemediği, parçalanamadığı ya da maddi kaynaklar dışındaki kaynakların kullanılmasının uygun olmadığı durumlarda kullanılabilir. Böylece para, zaman ve emekten kazanç sağlanabilir.

Gerçek yaşamdaki durumun aksine, benzeşim yazılımlarında öğrenciler olayları istedikleri kadar ve sınırsız değişiklikler yaparak yineleyebilir ve sonuçlarını gözleyebilir (Kuzu, 2007, s.485). Benzeşimlerle öğrenmede, bilgi inşasının gerçekleşmesi tamamen öğrenciye bağlıdır, çünkü benzeşim modelinin çalıştırılması, değişik perspektiflerden irdelenmesi, öğrencinin düşünüp hareket etmesiyle ve belli etkinliklerin yerine getirilmesiyle gerçekleşir. Benzeşimlerle öğrenme genelde şu etkinliklerden biri veya bir kaç aracılığıyla olur:

- İnceleme
- Test etme
- Karar verme
- Deney yapma
- Araştırma ve soruşturma
- Problem çözme (Akpınar, 2005, s73).

Tarih derslerinin içeriğinin büyük bir bölümü tekrarı mümkün olmayan ya da çok uzun yıllar sonra etkileri ortaya çıkabilecek sosyal olay ve olgularla ilgilidir. Eğitim etkinlikleri çerçevesinde bunların deneysel olarak gözlem amaçlı yeniden yaşanması mümkün olmadığından simülasyonlar yoluyla öğrencilere gerçek hayat tecrübelerine yakın deneyimlerin yaşatılmasına çalışılmaktadır (Acun, 2007, s.322). Tarih öğretiminde simülasyonlar genelde gerçek durumun basitleştirilmiş modelleri olarak kullanılırlar. Tarihî olayların simülasyonlarında olaylar gerçek zamanlı değildir; dönemler iç içe geçmiş bir şekilde verilir. Aktif katılımcıların sayısı belirli kilit kişiliklerle sınırlıdır ve en önemlisi simülasyona katılanlar öykünün sonunun nasıl bittiğini bilirler. Dolayısıyla tarih öğretiminde bir eğitim simülasyonunun yararı gerçek dünyanın ve gerçek hayattaki durumların karmaşıklığını basitleştirmesinden gelir; gerçekliğin içinden yalnızca müfredat amaçları ve öğrenim hedefleri açısından gerekli olan unsur ve faktörler çekilip alınır (Stradling, 2003, s.105).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analiz konuları üzerinde durulmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi, olduğu haliyle betimleyebilmektir. Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştiren ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise, “iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002,s.77).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili sınırları içerisindeki lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Tablo 3.1.’de görülmektedir.

**Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemi**

| Lise              | f   | %     |
|-------------------|-----|-------|
| Mamak Lisesi      | 65  | 9,8   |
| Cumhuriyet Lisesi | 118 | 17,9  |
| Abidinpaşa Lisesi | 89  | 13,5  |
| Ufukarslan Lisesi | 72  | 10,9  |
| Sincan Lisesi     | 195 | 29,5  |
| Eryaman Lisesi    | 121 | 18,3  |
| Toplam            | 660 | 100,0 |

Araştırmanın örneklemini Ankara'nın farklı ilçelerindeki 6 lisede öğrenim gören 660 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 3.1.'e göre örneklem grubundaki öğrencilerin % 29,5 Sincan Lisesi'nde, % 18,3 Eryaman Lisesi'nde, % 17,9 Cumhuriyet Lisesi'nde, % 13,5 Abidinpaşa Lisesi'nde, % 10,9 Ufukarslan Lisesi'nde, % 9,8 ise Mamak Lisesi'nde öğrenim görmektedirler.

Araştırmanın örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Tablo 3.2.'de görülmektedir.

**Tablo 3.2. Örneklemdeki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı**

| Sınıf  | f   | %     |
|--------|-----|-------|
| 1      | 182 | 27,6  |
| 2      | 238 | 36,1  |
| 3      | 240 | 36,4  |
| Toplam | 660 | 100,0 |

Tablo 3.2.'ye göre örneklem grubundaki öğrencilerin % 36,4'ünün üçüncü sınıfta, % 36,1'inin ikinci sınıfta, % 27,6'sının ise birinci sınıfta öğrenim gördükleri görülmektedir.

Lise dördüncü sınıflar bu araştırmanın ölçek uygulama aşamasında okullar da yeterli sayıda bulunmamasından dolayı dahil edilememiştir.

Kolb Öğrenme Stili Envanterini kullanma iznini almak üzere, 14.04.2003 tarihinde Prof.Dr. Petek AŞKAR ile İnternet yoluyla bağlantı kurulmuş, araştırmanın amacı ve örneklem hakkında bilgi verilmiştir. Mail 22.04.2008 tarihinde gönderilmiş, 23.04.2008 tarihinde ölçeğin kullanılabileceğini belirten elektronik posta araştırmacıya ulaşmıştır (Ek-1). Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stili Envanteri'nin güvenilirlik hesaplamaları, yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise örneklem grubunu 16-18 yaşlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Böylelikle, lise öğrencilerine dönük olarak uyarlama çalışması yapılmıştır. Milli eğitim bakanlığından uygulama yapılacak liseler için izin alınmış ve bu okullardaki öğrencilere Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır.

### **2.3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik özelliklerine belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul, bölüm, sınıf, genel akademik başarı durumu, ailenin gelir düzeyi, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, anne ve babalarının eğitim düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Kolb'un öğrenme stili envanterinde yer alan yerleştiren öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili, özümseyen öğrenme stili ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik dört boyut yer almaktadır. Her boyutun altında 14 madde yer almıştır. 4'lü likert tipi bir ölçeğin kullanıldığı bu bölümde her maddeye verilecek cevap kodları 1,00 ile 4,00 arasında değişmektedir. Bu kodlara karşılık gelen ifadeler aşağıdaki şekildedir:

1 =Hiçbir zaman kullanmama

2 =Bazen kullanma

3 =Genellikle kullanma

4 =Her zaman kullanma

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde ise Kolb Öğrenme Stili Envanteri yer almaktadır. Envanter, bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan dört öğrenme biçimini sıralamalarını isteyen dörder seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır.

Her bir seçenek 4 öğrenme biçimini temsil etmektedir. Bunlar:

Seçenek 1: Somut Yaşantı (SY), Seçenek 2: Yansıtıcı Gözlem (YG)

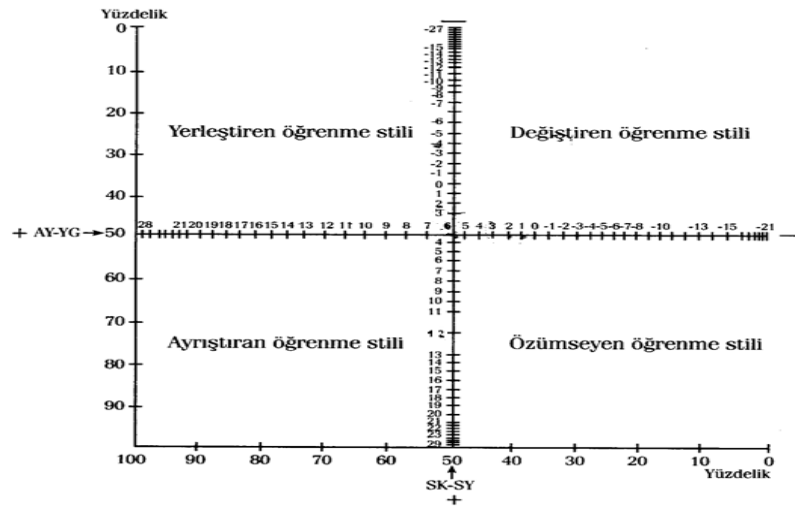
Seçenek 3: Soyut Kavramsallaştırma (SK), Seçenek 4: Aktif Yaşantı (AY)

Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir. Daha sonraki adım birleştirilmiş puanların elde edilmesidir. Bu ise;

SK- SY : Soyut Kavramsallaştırma - Somut Yaşantı

AY- YG : Aktif Yaşantı - Yansıtıcı Gözlem şeklinde elde edilir.

Bu toplamardan elde edilen puanlar da -36 ile +36 arasında değişir. SK-SY de elde edilen pozitif puan; öğrenmenin soyut, negatif bir puan öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde, AY-YG üzerinde elde edilen pozitif ve negatif puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanların elde edilmesiyle Şekil 6 da gösterilen diyagramda iki puanın kesiştiği nokta bireye en uygun olan öğrenme stilini vermektedir.



**Şekil 6: Kolb Öğrenme Stili Diyagramı (Kolb, 1984; Akt: Ekici, 2003, 51)**

Bu envanterden elde edilen veriler ışığında örneklem grubundaki 660 öğrencinin öğrenme stili belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 3.3. Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları**

| Öğrenme Biçimleri ve Bileşenleri |       | Güvenirlik Katsayıları |
|----------------------------------|-------|------------------------|
| Somut Yaşantı                    | SY    | 0.82                   |
| Yansıtıcı Gözlem                 | YG    | 0.76                   |
| Soyut Kavramsallaştırma          | SK    | 0.75                   |
| Aktif Yaşantı                    | AY    | 0.78                   |
| Soyut-Somut                      | SK-SY | 0.81                   |
| Aktif-Yansıtıcı                  | AY-YG | 0.78                   |

Tablo 3.3'e göre öğrenme biçimleri ve bileşenleri olan Somut Yaşantı (SY) 0.82, Yansıtıcı Gözlem (YG) 0.76, Soyut Kavramsallaştırma (SK) 0.75, Aktif Yaşantı (AY) 0.78, Soyut-Somut (SK-SY) 0.81, Aktif-Yansıtıcı (AY-YG) 0.78 güvenirlik katsayısına sahiptir.

Kolb'un öğrenme stili envanterinde yer alan yerleştiren öğrenme stili, değiştiren öğrenme stili, özümseyen öğrenme stili ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin lise tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003: 120) . Anketin KMO katsayısı .916 olarak belirlenmiştir. Barlett Sphericity testindeki değer anlamlı bulunmuştur. Bu durum anketin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek için yapılan uygulama 323 kişilik bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu analizde .45 faktör yükü ve bir maddenin faktörlerdeki yük değerlerinin arasındaki farkın en az .10 olması dikkate alınmıştır. Varimax dönüştürme tekniği kullanılarak yapılan analizler sonucunda Yerleştiren Öğrenme Stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik ifadelerinin yer aldığı birinci bölümün tek

faktörden oluştuğu ve bu faktörün toplam varyansın % 50.609'unu açıkladığı belirlenmiştir. Değiştiren Öğrenme Stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik ifadelerinin yer aldığı ikinci bölüm tek faktörden oluşmakta ve bu faktörün toplam varyansın % 52.538'ini açıklamaktadır. Özümseyen Öğrenme Stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik ifadelerinin yer aldığı üçüncü bölüm tek faktörden oluşmakta ve bu faktörün toplam varyansın % 57.433'ünü açıklamaktadır. Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarına yönelik ifadelerinin yer aldığı dördüncü bölüm tek faktörden oluşmakta ve bu faktörün toplam varyansın % 59.329'unu açıklamaktadır.

Anketin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ile belirlenmiş; yerleştiren öğrenme stili için .76 değiştiren öğrenme stili için .75 özümseyen öğrenme stili için .91 ayırıştırıcı öğrenme stili için .83 ve dört stilin tümü için .937 bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.171). Ölçeğin güvenirlik katsayısı .937'dir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

### 3.3.4. Verilerin Analizi

Anketten elde edilen sonuçlar SPSS 10.0 for Windows programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle öğrencilere yönelik demografik bilgilerin yer aldığı betimsel istatistik tabloları oluşturulmuştur. Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul, bölüm, sınıf, genel akademik başarı durumu, ailenin gelir düzeyi, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, anne ve babalarının eğitim düzeylerine yönelik veriler yer almıştır.

Demografik bilgilerin ardından örneklem grubunda yer alan 660 öğrencinin Kolb Öğrenme Stili Envanterine verdikleri cevaplardan yola çıkarak öğrenme stillerine yönelik betimsel istatistik tablosu oluşturulmuştur.

Öğrenme stilleri belirlenen öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlere, sosyoekonomik düzeylerine, öğrenim gördükleri sınıflara, genel akademik başarı durumlarına, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımındaki farklılıkları belirlemek amacıyla  $\chi^2$  (Kay kare) analizi uygulanmıştır.

Kolb 'un öğrenme stili envanterine göre yerleştiren, değiştiren, özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih derslerinde öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerine yönelik görüşlerine yönelik betimsel istatistik tabloları oluşturulmuş, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ifadeleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir.

#### 4.1. ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE AİT BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul, bölüm, sınıf, genel akademik başarı durumu, ailenin gelir düzeyi, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, anne ve babalarının eğitim düzeylerine yönelik veriler yer almıştır (Tablo 4.1, Tablo 4.2, Tablo 4.3, Tablo 4.4, Tablo 4.5, Tablo 4.6, Tablo 4.7, Tablo 4.8).

##### 4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetleri

Örneklem grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.1.'de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | f   | %     |
|----------|-----|-------|
| Kız      | 389 | 58,9  |
| Erkek    | 271 | 41,1  |
| Toplam   | 660 | 100,0 |

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 58,9'unun kız, %41,1'inin erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

#### 4.1.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Liseler

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri liselere göre dağılımı Tablo 4.2.'de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Liselere Göre Dağılımı**

| Lise              | f   | %     |
|-------------------|-----|-------|
| Mamak Lisesi      | 65  | 9,8   |
| Cumhuriyet Lisesi | 118 | 17,9  |
| Abidinpaşa Lisesi | 89  | 13,5  |
| Ufukarslan Lisesi | 72  | 10,9  |
| Sincan Lisesi     | 195 | 29,5  |
| Eryaman Lisesi    | 121 | 18,3  |
| Toplam            | 660 | 100,0 |

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 29,5'inin Sincan Lisesi'nde, % 18,3'ünün Eryaman Lisesi'nde, % 17,9'unun Cumhuriyet Lisesi'nde, % 13,5'inin Abidinpaşa Lisesi'nde, % 10,9'unun Ufukarslan Lisesi'nde, % 9,8'inin ise Mamak Lisesi'nde öğrenim gördüğü görülmektedir.

#### 4.1.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümler

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 4.3.'de verilmiştir.

**Tablo 4.3. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı**

| Bölüm           | f   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| Bölüm yok       | 182 | 27,6  |
| Sosyal Bilimler | 109 | 16,5  |
| Eşit Ağırlık    | 201 | 30,5  |
| Fen             | 168 | 25,5  |
| Toplam          | 660 | 100,0 |

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 30,5'inin Eşit Ağırlık bölümünde, % 25,5'inin Fen Bölümünde, % 16,5'inin Sosyal Bilimler bölümünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 27,6'sının bölümü birinci sınıfta oldukları için henüz belli değildir.

#### 4.1.4. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri

Örneklem grubundaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.4.'de verilmiştir.

**Tablo 4.4. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı**

| SED    | f   | %     |
|--------|-----|-------|
| Düşük  | 390 | 59,1  |
| Yüksek | 270 | 40,9  |
| Toplam | 660 | 100,0 |

Tablo 4.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 59,1'inin sosyoekonomik düzeyinin düşük, % 40,9'unun ise yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümler

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 4.5.'de verilmiştir.

**Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı**

| Sınıf  | f   | %     |
|--------|-----|-------|
| 1      | 182 | 27,6  |
| 2      | 238 | 36,1  |
| 3      | 240 | 36,4  |
| Toplam | 660 | 100,0 |

Tablo 4.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 36,4'ünün üçüncü sınıfta, % 36,1'inin ikinci sınıfta, % 27,6'sının ise birinci sınıfta öğrenim gördükleri görülmektedir.

#### 4.1.6. Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumları

Örneklem grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı durumlarına göre dağılımı Tablo 4.6.'da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Dağılımı**

| Genel Akademik Başarı Notu | f   | %     |
|----------------------------|-----|-------|
| 0-24                       | 14  | 2,2   |
| 25-44                      | 43  | 6,5   |
| 45-54                      | 62  | 9,4   |
| 55-69                      | 257 | 38,9  |
| 70-84                      | 214 | 32,4  |
| 85-100                     | 70  | 10,6  |
| Toplam                     | 660 | 100,0 |

Tablo 4.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 38,9'unun başarı notunun 55-69 aralığında, % 32,4'ünün 70-84 aralığında, % 10,6'sının 85-100 aralığında, % 9,4'ünün 45-54 aralığında, % 6,5'inin 25-44 aralığında, % 2,'sinin ise 0-24 aralığında olduğu görülmektedir.

#### 4.1.7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri

Örneklem grubundaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.7.'de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı**

| <b>Annenin Eğitim Düzeyi</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|----------|----------|
| Okur-yazar değil             | 40       | 6,1      |
| İlkokul                      | 245      | 37,1     |
| Ortaokul                     | 124      | 18,8     |
| Lise                         | 171      | 25,9     |
| Üniversite                   | 74       | 11,2     |
| Lisansüstü                   | 6        | 0,9      |
| Toplam                       | 660      | 100,0    |

Tablo 4.7. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 37,1'inin ilkokul, % 25,9'unun lise, % 18,8'inin ortaokul, % 11,2'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin % 6,1'i okuma yazma bilmemektedir. % 0,9'u ise lisansüstü eğitim yapmıştır.

#### **4.1.8. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri**

Örneklem grubundaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.8.'de verilmiştir.

**Tablo 4.8. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı**

| <b>Babanın Eğitim Düzeyi</b> | <b>f</b> | <b>%</b> |
|------------------------------|----------|----------|
| Okur-yazar değil             | 10       | 1,5      |
| İlkokul                      | 139      | 21,1     |
| Ortaokul                     | 131      | 19,8     |
| Lise                         | 197      | 29,8     |
| Üniversite                   | 166      | 25,2     |
| Lisansüstü                   | 17       | 2,6      |
| Toplam                       | 660      | 100,0    |

Tablo 4.8. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 29,8'inin lise, % 25,2'sinin üniversite, % 21,1'inin ilkokul, % 19,8'inin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının % 1,5'i okuma yazma bilmemektedir. % 2,6'sı ise lisansüstü eğitim yapmıştır.

## 4.2. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİNE AİT BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme biçimlerine ait betimsel istatistik değerleri ve buna bağlı olarak sınıflandırılan öğrenme stilleri yer almaktadır.

### 4.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bileşenlerinden Elde Ettikleri Puanlar

Örneklem grubundaki öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinden aldıkları puanlara yönelik betimsel istatistik değerleri Tablo 4.9.'da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri ve Bileşenlerinden Elde Edilen Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

| Öğrenme Biçimi ve Bileşenleri |       | N   | Min | Max | $\bar{x}$ | s      |
|-------------------------------|-------|-----|-----|-----|-----------|--------|
| Somut Yaşantı                 | SY    | 660 | 12  | 48  | 32,868    | 6,766  |
| Yansıtıcı Gözlem              | YG    | 660 | 12  | 48  | 27,680    | 4,959  |
| Soyut Kavramsallaştırma       | SK    | 660 | 12  | 48  | 29,139    | 5,122  |
| Aktif Yaşantı                 | AY    | 660 | 12  | 48  | 30,313    | 6,537  |
| Soyut-Somut                   | SK-SY | 660 | -36 | 36  | -3,728    | 10,265 |
| Aktif-Yansıtıcı               | AY-YG | 660 | -36 | 36  | 2,633     | 9,797  |

Tablo 4.9.'a göre, Somut Yaşantı (SY) en yüksek ortalamaya sahipken ( $\bar{x}$  =32,868) onu sırasıyla Aktif Yaşantı (AY) ( $\bar{x}$  =30,313), Soyut Kavramsallaştırma ( $\bar{x}$  =29,139) ve Yansıtıcı Gözlem ( $\bar{x}$  =27,680) takip etmektedir. Birleştirilmiş puanların ortalamalarında ise Soyut-Somut (SK-SY) ( $\bar{x}$  =-3,728), Aktif-Yansıtıcı (AY-YG) ( $\bar{x}$  = 2,633)'tür. Ölçekte öğrenme biçimi için alınabilecek minimum puan +12, maksimum puan ise +48'dir. Birleştirilmiş puan için de hesaplanabilecek minimum puan -36, maksimum puan ise +36'dır. Öğrencilerin SK-SY birleştirilmiş puan ortalamasının negatif olması, öğrencilerin öğrenmesinin daha çok somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde AY-YG'de hesaplanan pozitif puan öğrenmenin aktif olduğunu göstermektedir.

### 4.2.2. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

Örneklem grubundaki öğrencilerin Kolb Öğrenme Stilleri Envanterinden aldıkları puanlara göre belirlenen öğrenme stilleri Tablo 4.10.'da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Dağılımı**

| Öğrenme Stili | f   | %     |
|---------------|-----|-------|
| Yerleştiren   | 267 | 40,5  |
| Değiştiren    | 158 | 23,9  |
| Ayrıştıran    | 154 | 23,3  |
| Özümseyen     | 81  | 12,3  |
| Toplam        | 660 | 100,0 |

Tablo 4.10. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 40,5'inin yerleştiren öğrenme stiline, % 23,9'unun değiştiren öğrenme stiline, % 23,3'ünün ayrıştıran öğrenme stiline, % 12,3'ünün özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.2.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.11.'de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Öğrenme Stili           |   | Cinsiyet |       | Toplam |
|-------------------------|---|----------|-------|--------|
|                         |   | Kız      | Erkek |        |
| Yerleştiren             | N | 161      | 106   | 267    |
|                         | % | 60,3     | 39,7  | 100,0  |
| Değiştiren              | N | 96       | 62    | 158    |
|                         | % | 60,8     | 39,2  | 100,0  |
| Ayrıştıran              | N | 85       | 69    | 154    |
|                         | % | 55,2     | 44,8  | 100,0  |
| Özümseyen               | N | 47       | 34    | 81     |
|                         | % | 58,0     | 42,0  | 100,0  |
| Toplam                  | N | 389      | 271   | 660    |
|                         | % | 58,9     | 41,1  | 100,0  |
| $X^2= 1,341$ sd=3 p>,05 |   |          |       |        |

Tablo 4.11'e göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 60,3'ü kız, % 39,7'si erkek öğrencilerdir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 60,8'i kız, % 39,2'si erkek öğrencilerdir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 55,2'si kız, % 44,8'i erkek öğrencilerdir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 58'i kız, % 42'si erkek öğrencilerdir. Ayrıca tüm öğrenme stillerinde kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin oranına göre daha yüksek durumdadır. Fakat örneklem grubundaki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(3)} = 1,341$ ;  $p > ,05$ ).

#### 4.2.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı Tablo 4.12.'de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı**

| Öğrenme Stili                 |   | Bölüm        |                    |                 |      | Toplam |
|-------------------------------|---|--------------|--------------------|-----------------|------|--------|
|                               |   | Bölüm<br>yok | Sosyal<br>Bilimler | Eşit<br>Ağırlık | Fen  |        |
| Yerleştiren                   | N | 63           | 45                 | 85              | 74   | 267    |
|                               | % | 23,6         | 16,9               | 31,8            | 27,7 | 100,0  |
| Değiştiren                    | N | 45           | 20                 | 55              | 38   | 158    |
|                               | % | 28,5         | 12,7               | 34,8            | 24,1 | 100,0  |
| Ayırıştırıcı                  | N | 55           | 27                 | 38              | 34   | 154    |
|                               | % | 35,7         | 17,5               | 24,7            | 22,1 | 100,0  |
| Özümseyen                     | N | 19           | 17                 | 23              | 22   | 81     |
|                               | % | 23,5         | 21,0               | 28,4            | 27,2 | 100,0  |
| Toplam                        | N | 182          | 109                | 201             | 168  | 660    |
|                               | % | 27,6         | 16,5               | 30,5            | 25,5 | 100,0  |
| $X^2 = 12,692$ sd=9 $p > ,05$ |   |              |                    |                 |      |        |

Tablo 4.12.'ye göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 31,8'i Eşit Ağırlık bölümünde, % 27,7'si Fen Bölümünde, % 16,9'u Sosyal Bilimler Bölümünde eğitim görmektedir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 23,6'sının birinci

sınıfta oldukları için henüz bölümü belli değildir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 34,8'i Eşit Ağırlık bölümünde, % 24,1'i Fen Bölümünde, % 12,7'si Sosyal Bilimler Bölümünde eğitim görmektedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 28,5'inin birinci sınıfta oldukları için henüz bölümü belli değildir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 24,7'si Eşit Ağırlık bölümünde, % 22,1'i Fen Bölümünde, % 17,5'i Sosyal Bilimler Bölümünde eğitim görmektedir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 35,7'sinin birinci sınıfta oldukları için henüz bölümü belli değildir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 28,4'ü Eşit Ağırlık bölümünde, % 27,2'si Fen Bölümünde, % 21'i Sosyal Bilimler Bölümünde eğitim görmektedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 23,5'inin birinci sınıfta oldukları için henüz bölümü belli değildir. Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin eğitim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(9)} = 12,692$ ;  $p > ,05$ ).

#### 4.2.5. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı Tablo 4.13.'de verilmiştir.

**Tablo 4.13. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Okulun Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı**

| Öğrenme Stili                |   | SED   |        | Toplam |
|------------------------------|---|-------|--------|--------|
|                              |   | Düşük | Yüksek |        |
| Yerleştiren                  | N | 154   | 113    | 267    |
|                              | % | 57,7  | 42,3   | 100,0  |
| Değiştiren                   | N | 96    | 62     | 158    |
|                              | % | 60,8  | 39,2   | 100,0  |
| Ayırıştırıcı                 | N | 89    | 65     | 154    |
|                              | % | 57,8  | 42,2   | 100,0  |
| Özümseyen                    | N | 51    | 30     | 81     |
|                              | % | 63,0  | 37,0   | 100,0  |
| Toplam                       | N | 390   | 270    | 660    |
|                              | % | 59,1  | 40,9   | 100,0  |
| $X^2 = 1,012$ sd=3 $p > ,05$ |   |       |        |        |

Tablo 4.13'e göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 57,7'si düşük, % 42,3'ü yüksek sosyoekonomik düzeydedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 60,8'i düşük, % 39,2'si yüksek sosyoekonomik düzeydedir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 57,8'i düşük, % 42,2'si yüksek sosyoekonomik düzeydedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 63'ü düşük, % 37'si yüksek sosyoekonomik düzeydedir. Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $\chi^2_{(3)} = 1,012$ ;  $p > ,05$ ).

#### 4.2.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Tablo 4.14.'de verilmiştir.

**Tablo 4.14. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı**

| Öğrenme Stili                |   | Sınıf |      |      | Toplam |
|------------------------------|---|-------|------|------|--------|
|                              |   | 1.    | 2.   | 3.   |        |
| Yerleştiren                  | N | 63    | 93   | 111  | 267    |
|                              | % | 23,6  | 34,8 | 41,6 | 100,0  |
| Değiştiren                   | N | 45    | 68   | 45   | 158    |
|                              | % | 28,5  | 43,0 | 28,5 | 100,0  |
| Ayırıştırıcı                 | N | 55    | 46   | 53   | 154    |
|                              | % | 35,7  | 29,9 | 34,4 | 100,0  |
| Özümseyen                    | N | 19    | 31   | 31   | 81     |
|                              | % | 23,5  | 38,3 | 38,3 | 100,0  |
| Toplam                       | N | 182   | 238  | 240  | 660    |
|                              | % | 27,6  | 36,1 | 36,4 | 100,0  |
| $\chi^2 = 14,704$ sd=6 p<,05 |   |       |      |      |        |

Tablo 4.14'e göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 41,6'sı üçüncü, % 34,8'i ikinci, % 23,6'sı birinci sınıfta eğitim görmektedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 43'ü ikinci, % 28,5'i birinci, % 28,5'i üçüncü sınıfta eğitim görmektedir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 35,7'si

birinci, % 34,4'ü üçüncü, % 29,9'u ikinci sınıfta eğitim görmektedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 38,3'ü ikinci, % 38,3'ü üçüncü, % 23,5'i birinci sınıfta eğitim görmektedir. Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $X^2_{(6)} = 14,704$ ;  $p < ,05$ ). Başka bir anlatımla, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

#### 4.2.7. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Dağılımı

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin genel akademik başarı durumlarına göre dağılımı Tablo 4.15.'de verilmiştir.

**Tablo 4.15. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Genel Akademik Başarı Durumlarına Göre Dağılımı**

| Öğrenme Stili                      |   | Genel Akademik Başarı |       |       |       |       |        | Toplam |
|------------------------------------|---|-----------------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
|                                    |   | 0-24                  | 25-44 | 45-54 | 55-69 | 70-84 | 85-100 |        |
| Yerleştiren                        | N | 2                     | 14    | 24    | 105   | 93    | 29     | 267    |
|                                    | % | ,7                    | 5,2   | 9,0   | 39,3  | 34,8  | 10,9   | 100,0  |
| Değiştiren                         | N | 3                     | 11    | 11    | 57    | 53    | 23     | 158    |
|                                    | % | 1,9                   | 7,0   | 7,0   | 36,1  | 33,5  | 14,6   | 100,0  |
| Ayrıştıran                         | N | 8                     | 13    | 19    | 62    | 42    | 10     | 154    |
|                                    | % | 5,2                   | 8,4   | 12,3  | 40,3  | 27,3  | 6,5    | 100,0  |
| Özümseyen                          | N | 1                     | 5     | 8     | 33    | 26    | 8      | 81     |
|                                    | % | 1,2                   | 6,2   | 9,9   | 40,7  | 32,1  | 9,9    | 100,0  |
| Toplam                             | N | 14                    | 43    | 62    | 257   | 214   | 70     | 660    |
|                                    | % | 2,1                   | 6,5   | 9,4   | 38,9  | 32,4  | 10,6   | 100,0  |
| $x^2 = 20,769$ $sd = 15$ $p > ,05$ |   |                       |       |       |       |       |        |        |

Tablo 4.15.'e göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 39,3'ü 55-69, % 34,8'i 70-84, % 10,9'u 85-100, % 9'u 45-54, % 5,2'si 25-44, % 0,7'si ise 0-24 akademik başarı not aralığındadır. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 36,1'i 55-69, % 33,5'i 70-84, % 14,6'sı 85-100, % 7'si 45-54, % 7'si 25-44, % 1,9'u ise 0-24 akademik başarı not aralığındadır. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin %

40,3'ü 55-69, % 27,3'ü 70-84, % 12,3'ü 45-54%, % 8,4'ü 25-44, % 6,5'i 85-100, % 5,2'si ise 0-24 akademik başarı not aralığındadır. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 40,7'si 55-69, % 32,1'i 70-84, % 9,9'u 45-54%, % 9,9'u 85-100, % 6,2'si 25-44, % 1,2'si ise 0-24 akademik başarı not aralığındadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(15)} = 20,769$ ;  $p < ,05$ ).

#### 4.2.8. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.16.'da verilmiştir.

**Tablo 4.16. Öğrencilerin Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı**

| Öğrenme Stili                    |   | Anne Eğitim Düzeyi |         |          |      |            |            | Toplam |
|----------------------------------|---|--------------------|---------|----------|------|------------|------------|--------|
|                                  |   | Okur-yazar değil   | İlkokul | Ortaokul | Lise | Üniversite | Lisansüstü |        |
| Yerleştiren                      | N | 15                 | 107     | 45       | 67   | 31         | 2          | 267    |
|                                  | % | 5,6                | 40,1    | 16,9     | 25,1 | 11,6       | ,7         | 100,0  |
| Değiştiren                       | N | 10                 | 56      | 32       | 40   | 18         | 2          | 158    |
|                                  | % | 6,3                | 35,4    | 20,3     | 25,3 | 11,4       | 1,3        | 100,0  |
| Ayrıştıran                       | N | 9                  | 51      | 35       | 41   | 16         | 2          | 154    |
|                                  | % | 5,8                | 33,1    | 22,7     | 26,6 | 10,4       | 1,3        | 100,0  |
| Özümseyen                        | N | 6                  | 31      | 12       | 23   | 9          | 0          | 81     |
|                                  | % | 7,4                | 38,3    | 14,8     | 28,4 | 11,1       | ,0         | 100,0  |
| Toplam                           | N | 40                 | 245     | 124      | 171  | 74         | 6          | 660    |
|                                  | % | 6,1                | 37,1    | 18,8     | 25,9 | 11,2       | ,9         | 100,0  |
| $\chi^2 = 6,205$ sd=15 $p > ,05$ |   |                    |         |          |      |            |            |        |

Tablo 4.16.'ya göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin % 40,1'i ilkök, % 25,1'i lise, % 16,9'u ortaokul, % 11,6'sı üniversite, % 0,7'si lisansüstü



Tablo 4.17'ye göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının % 28,1'i lise, % 26,2'si üniversite, % 21'i ortaokul, % 21'i ilkokul, % 3'ü lisansüstü eğitim mezunudur. % 0,7'si ise okur-yazar değildir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının % 25,9'u üniversite, % 25,9'u lise, % 23,4'ü ilkokul, % 20,3'ü ortaokul, % 2,5'i lisansüstü eğitim mezunudur. % 1,9'u ise okur-yazar değildir. Ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının % 35,1'i lise, % 23,4'ü ortaokul, % 22,7'si üniversite, % 16,2'si ilkokul, % 1,9'u lisansüstü eğitim mezunudur. % 0,6'sı ise okur-yazar değildir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının % 33,3'ü lise, % 25,9'u ilkokul, % 24,7'si üniversite, % 8,6'sı ortaokul, % 2,5'i lisansüstü eğitim mezunudur. %4,9'u ise okur-yazar değildir. Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(15)} = 21,286$ ;  $p < ,05$ ).

#### **4.3. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımına Ait Bulgular**

##### **4.3.1. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline göre dağılımı Tablo 4.18'de verilmiştir.

**Tablo 4.18. Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Göre Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımları**

| ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI                                     | Hiçbir zaman kullanmama |      | Bazen kullanma |      | Genellikle kullanma |      | Her zaman kullanma |      | Toplam |     |           |       | Tercih sırası |
|----------------------------------------------------------|-------------------------|------|----------------|------|---------------------|------|--------------------|------|--------|-----|-----------|-------|---------------|
|                                                          | f                       | %    | f              | %    | f                   | %    | f                  | %    | f      | %   | $\bar{x}$ | s     |               |
| 1.Açık uçlu sorular sorma                                | 50                      | 18,7 | 116            | 43,4 | 67                  | 25,1 | 34                 | 12,7 | 267    | 100 | 2,318     | ,921  | 5.            |
| 2.Grup çalışmaları yapma                                 | 92                      | 34,5 | 102            | 38,2 | 43                  | 16,1 | 30                 | 11,2 | 267    | 100 | 2,041     | ,978  | 10.           |
| 3. Rol oynama                                            | 144                     | 53,9 | 67             | 25,1 | 38                  | 14,2 | 18                 | 6,7  | 267    | 100 | 1,737     | ,941  | 13.           |
| 4.Bir konu hakkında sunumlar yapma                       | 77                      | 28,8 | 81             | 30,3 | 68                  | 25,5 | 41                 | 15,4 | 267    | 100 | 2,273     | 1,041 | 6.            |
| 5.Etkileşimli anlatımlar yapma                           | 37                      | 13,9 | 90             | 33,7 | 88                  | 33,0 | 52                 | 19,5 | 267    | 100 | 2,580     | ,955  | 4.            |
| 6.Dersin soru cevap şeklinde işlenmesi                   | 23                      | 8,6  | 71             | 26,6 | 80                  | 30,0 | 93                 | 34,8 | 267    | 100 | 2,910     | ,976  | 1.            |
| 7.Grup tartışması yapma                                  | 97                      | 36,3 | 82             | 30,7 | 54                  | 20,2 | 34                 | 12,7 | 267    | 100 | 2,093     | 1,034 | 8.            |
| 8.Tarih öğretimi açısından konuyla ilgili örnekler verme | 21                      | 7,9  | 72             | 27,0 | 97                  | 36,3 | 77                 | 28,8 | 267    | 100 | 2,861     | ,925  | 2.            |
| 9.Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma                  | 21                      | 7,9  | 81             | 30,3 | 94                  | 35,2 | 71                 | 26,6 | 267    | 100 | 2,805     | ,921  | 3.            |
| 10.Konuyla ilgili haritalar kullanma                     | 93                      | 34,8 | 98             | 36,7 | 41                  | 15,4 | 35                 | 13,1 | 267    | 100 | 2,067     | 1,012 | 9.            |
| 11.Anlattıklarını somut nesneler kullanarak ifade etme   | 66                      | 24,7 | 105            | 39,3 | 70                  | 26,2 | 26                 | 9,7  | 267    | 100 | 2,209     | ,9263 | 7.            |
| 12.Konu öğretiminde tarih sözlüğü kullanma               | 154                     | 57,7 | 68             | 25,5 | 30                  | 11,2 | 15                 | 5,6  | 267    | 100 | 1,647     | ,890  | 14.           |
| 13.Uygulamalı aktiviteler yapma                          | 126                     | 47,2 | 59             | 22,1 | 40                  | 15,0 | 93                 | 34,8 | 267    | 100 | 1,992     | 1,120 | 12.           |
| 14.Konuyla ilgili film izletme                           | 136                     | 50,9 | 42             | 15,7 | 39                  | 14,6 | 34                 | 12,7 | 267    | 100 | 2,011     | 1,187 | 11.           |

Tablo 4.18.'e göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 43,4'ü tarih dersinde öğretmenlerin açık uçlu sorular sorma yaklaşımını bazen kullandığını, % 25,1'i genellikle kullandığını, % 18,7'si hiçbir zaman kullanmadığını, % 12,7'si ise her zaman kullandığını belirtmişlerdir. Açık uçlu sorular sorma öğretmenlerin tercih

ettiği yaklaşımlar arasında 5. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 38,2'si grup çalışmaları yapma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 34,5'i hiçbir zaman kullanılmadığını, % 16,1'i genellikle kullanıldığını, % 11,2'si ise her zaman kullanıldığını ifade etmektedir.

Grup çalışmaları yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 10. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 53,9'u rol oynama yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,1'i bazen kullanıldığını, % 14,2'si genellikle kullanıldığını, % 6,7'si ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Rol oynama öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 13. sıradadır. Öğrencilerin % 30,3'ü bir konu hakkında sunumlar yapma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 28,8'i hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,5'i genellikle kullanıldığını, % 15,4'ü ise her zaman kullanıldığını ifade etmektedir. Bir konu hakkında sunumlar yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 6. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,7'si etkileşimli anlatımlar yapma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 33'ü genellikle kullanıldığını, % 19,5'i her zaman kullanıldığını, % 13,9'u ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Etkileşimli anlatımlar yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 4. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 34,8'si dersin soru cevap şeklinde işlenmesi yaklaşımının her zaman kullanıldığını, % 30'u genellikle kullanıldığını, % 26,6'sı bazen kullanıldığını, % 8,6'sı ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Dersin soru cevap şeklinde işlenmesi öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 36,3'ü grup tartışması yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 30,7'si bazen kullanıldığını, % 20,2'si genellikle kullanıldığını, % 12,7'si ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Grup tartışması öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 8. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 36,3'ü tarih öğretimi açısından konuyla ilgili örnekler verme yaklaşımının genellikle kullanıldığını, % 28,8'i her zaman kullanıldığını, % 27'si bazen kullanıldığını, % 7,9'u ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Konuyla ilgili örnekler verme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 2. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 35,2'si düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma yaklaşımının genellikle kullanıldığını, % 30,3'ü bazen kullanıldığını, % 26,6'sı her zaman kullanıldığını, % 7,9'u ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma yaklaşımı öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 3. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 36,7'si konuyla ilgili haritalar kullanma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 34,8'i hiçbir zaman kullanılmadığını, % 15,4'ü genellikle

kullanıldığını, % 13,1'i ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili haritalar kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 9. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 39,3'ü anlattıklarını somut nesneler kullanarak ifade etme yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 26,2'si genellikle kullanıldığını, % 24,7'si hiçbir zaman kullanılmadığını, % 9,7'si ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Anlattıklarını somut nesneler kullanarak ifade etme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 7. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 57,7'si konu öğretiminde tarih sözlüğü kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,5'i bazen kullanıldığını, % 11,2'si genellikle kullanıldığını, % 5,6'sı ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Tarih sözlüğü kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 14. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 47,2'si uygulamalı aktiviteler yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 34,8'i her zaman kullanıldığını, % 22,1'i bazen kullanıldığını, % 15'i genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Uygulamalı aktiviteler yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 12. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 50,9'u konuyla ilgili film izletme yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 15,7'si bazen kullanıldığını, % 14,6'sı genellikle kullanıldığını, % 12,7'si ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili film izletme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 11. sırada yer almaktadır.

#### **4.3.2. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.19'da verilmiştir.

**Tablo 4.19 Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | S    | sd  | t      | p    |
|----------|-----|-----------|------|-----|--------|------|
| Kız      | 161 | 2,202     | ,591 | 265 | -1,838 | .067 |
| Erkek    | 106 | 2,331     | ,513 |     |        |      |

Tablo 4.19.'a göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(265)} = -1,838$ ;  $p > .05$ ). Örneklem grubundaki kız öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 2,202$ ) iken, bu değer erkek öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,331$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre yerleştiren öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullandığını belirttikleri öğretim yaklaşımlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

#### **4.3.3. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyoekonomik düzey değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t-testi Sonuçları**

| SED    | N   | $\bar{x}$ | S    | sd  | t      | p    |
|--------|-----|-----------|------|-----|--------|------|
| Düşük  | 154 | 2,180     | ,581 | 265 | -2,513 | .013 |
| Yüksek | 113 | 2,354     | ,527 |     |        |      |

Tablo 4.20.'ye göre, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının okulun sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{(265)} = -2,513$ ;  $p < .05$ ). Düşük sosyoekonomik düzeyde yer alan okulda kayıtlı öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımlarına yönelik ifadelerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 2,180$ ) iken, bu değer sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,354$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### 4.3.4. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Bölüm           | N   | $\bar{x}$ | S    |
|-----------------|-----|-----------|------|
| Bölüm yok       | 63  | 2,335     | ,481 |
| Sosyal Bilimler | 45  | 2,158     | ,537 |
| Eşit Ağırlık    | 85  | 2,142     | ,661 |
| Fen             | 74  | 2,368     | ,497 |
| Toplam          | 267 | 2,253     | ,564 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark             |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------------------|
| Gruplar arası     | 2,852           | ,951               | 3   | 3,051 | .029 | Fen-Eşit Ağırlık |
| Gruplar içi       | 81,955          | ,312               | 263 |       |      |                  |
| Toplam            | 84,806          |                    | 266 |       |      |                  |

Tablo 4.22'ye göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{(3-263)}=3,051$ ;  $p<,05$ ). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre farklılık Fen bölümü ile Eşit ağırlık bölümü arasında ve Fen bölümünde öğrenim görenlerin lehinedir.

#### **4.3.5. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.23'de verilmiştir.

**Tablo 4.23. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Sınıf  | N   | $\bar{x}$ | S    |
|--------|-----|-----------|------|
| 1      | 63  | 2,335     | ,481 |
| 2      | 93  | 1,982     | ,552 |
| 3      | 111 | 2,434     | ,534 |
| Toplam | 267 | 2,253     | ,564 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.24'de verilmiştir.

**Tablo 4.24. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F      | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|--------|------|------|
| Gruplar arası     | 10,894          | 5,447              | 2   | 19,455 | .000 | 1-2  |
| Gruplar içi       | 73,913          | ,280               | 264 |        |      | 3-2  |
| Toplam            | 84,806          |                    | 266 |        |      |      |

Tablo 4.24.'ye göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{(2-264)}=19,455$ ;  $p<,01$ ). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre farklılık birinci ile ikinci sınıf ve üçüncü ile ikinci sınıf arasındadır. Bu durum birinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin görüşlerinin ikinci sınıftakilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3.6. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumu değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.25'de verilmiştir.

**Tablo 4.25. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Akademik Başarı Notu | N   | $\bar{x}$ | S     |
|----------------------|-----|-----------|-------|
| 0-24                 | 2   | 1,964     | 1,060 |
| 25-44                | 14  | 2,219     | ,575  |
| 45-54                | 24  | 2,398     | ,539  |
| 55-69                | 105 | 2,202     | ,522  |
| 70-84                | 93  | 2,291     | ,595  |
| 85-100               | 29  | 2,231     | ,614  |
| Toplam               | 267 | 2,253     | ,564  |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumlarına göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F    | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|------|------|------|
| Gruplar arası     | 1,112           | ,222               | 5   | ,693 | .629 | -    |
| Gruplar içi       | 83,695          | ,321               | 261 |      |      |      |
| Toplam            | 84,806          |                    | 266 |      |      |      |

Tablo 4.26’ya göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının genel akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-261)}=,693$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.3.7. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

**Tablo 4.27. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N   | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|-----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 15  | 1,966     | ,440 |
| İlkokul          | 107 | 2,221     | ,591 |
| Ortaokul         | 45  | 2,250     | ,595 |
| Lise             | 67  | 2,362     | ,550 |
| Üniversite       | 31  | 2,281     | ,487 |
| Lisansüstü       | 2   | 2,107     | ,050 |
| Toplam           | 267 | 2,253     | ,564 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

**Tablo 4.28. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 84,806          | ,441               | 5   | 1,394 | .227 | -    |
| Gruplar içi       | 82,601          | ,316               | 261 |       |      |      |
| Toplam            | 2,205           |                    | 266 |       |      |      |

Tablo 4.28’e göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-261)}=1,394$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.3.8. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.29’da verilmiştir.

**Tablo 4.29. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N   | $\bar{x}$ | S      |
|------------------|-----|-----------|--------|
| Okur-yazar değil | 2   | 1,7143    | ,10102 |
| İlkokul          | 56  | 2,1633    | ,51700 |
| Ortaokul         | 56  | 2,1122    | ,60653 |
| Lise             | 75  | 2,3000    | ,53038 |
| Üniversite       | 70  | 2,3694    | ,58511 |
| Lisansüstü       | 8   | 2,5625    | ,44760 |
| Toplam           | 267 | 2,2536    | ,56464 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

**Tablo 4.30. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 4,021           | ,804               | 5   | 1,998 | .066 | -    |
| Gruplar içi       | 80,786          | ,310               | 261 |       |      |      |
| Toplam            | 84,806          |                    | 266 |       |      |      |

Tablo 4.30’a göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-261)}=1,998$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.4.1. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline göre dağılımı Tablo 4.31.'de verilmiştir.

**Tablo 4.31. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

| ÖĞRETİM<br>YAKLAŞIMLARI                             | Hiçbir zaman<br>kullanmama |      | Bazen kullanma |      | Genellikle<br>kullanma |      | Her zaman<br>kullanma |      | Toplam |     |           |       | Tercih<br>Sırası |
|-----------------------------------------------------|----------------------------|------|----------------|------|------------------------|------|-----------------------|------|--------|-----|-----------|-------|------------------|
|                                                     | f                          | %    | f              | %    | f                      | %    | f                     | %    | f      | %   | $\bar{x}$ | s     |                  |
| 1.Grup olara proje raporu hazırlama                 | 84                         | 53,2 | 43             | 27,2 | 26                     | 16,5 | 5                     | 3,2  | 158    | 100 | 1,696     | ,857  | 14.              |
| 2.Konuyla ilgili motive edici hikâyeler okuma       | 53                         | 33,5 | 45             | 28,5 | 30                     | 19,0 | 30                    | 19,0 | 158    | 100 | 2,234     | 1,112 | 6.               |
| 3.Grup olarak problem çözme çalışmaları yapma       | 49                         | 31,0 | 65             | 41,1 | 29                     | 18,4 | 15                    | 9,5  | 158    | 100 | 2,063     | ,935  | 10.              |
| 4.Tartışma yöntemini kullanarak ders anlatımı yapma | 27                         | 17,1 | 56             | 35,4 | 35                     | 22,2 | 40                    | 25,3 | 158    | 100 | 2,557     | 1,049 | 2.               |
| 5.Düz anlatım yapma                                 | 62                         | 39,2 | 31             | 19,6 | 37                     | 23,4 | 28                    | 17,7 | 158    | 100 | 2,196     | 1,142 | 7.               |
| 6.Konuyla ilgili yüksek sesle okuma çalışması yapma | 66                         | 41,8 | 40             | 25,3 | 31                     | 19,6 | 21                    | 13,3 | 158    | 100 | 2,044     | 1,072 | 11.              |
| 7.Bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma      | 18                         | 11,4 | 45             | 28,5 | 50                     | 31,6 | 45                    | 28,5 | 158    | 100 | 2,265     | ,989  | 5.               |
| 8.Tarihi bilgiyi kronolojik sıralamayla verme       | 36                         | 22,8 | 44             | 27,8 | 37                     | 23,4 | 41                    | 25,9 | 158    | 100 | 2,525     | 1,109 | 3.               |
| 9.Konuyla ilgili resimler kullanma                  | 54                         | 34,2 | 37             | 23,4 | 30                     | 19,0 | 37                    | 23,4 | 158    | 100 | 2,316     | 1,173 | 4.               |

|                                               |    |      |    |      |    |      |    |      |     |     |       |       |     |
|-----------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|-----|-----|-------|-------|-----|
| 10.Bireysel okuma etkinlikleri yapma          | 73 | 46,2 | 44 | 27,8 | 20 | 12,7 | 21 | 13,3 | 158 | 100 | 1,930 | 1,059 | 12. |
| 11.Hikâye haritası yöntemi kullanma           | 82 | 51,9 | 41 | 25,9 | 9  | 5,7  | 26 | 16,5 | 158 | 100 | 1,867 | 1,106 | 13. |
| 12.Beyin fırtınası yapma                      | 53 | 33,5 | 39 | 24,7 | 37 | 23,4 | 29 | 18,4 | 158 | 100 | 2,772 | 1,114 | 1.  |
| 13.Konuyla ilgili işitsel araçlar kullanma    | 69 | 43,7 | 37 | 23,4 | 24 | 15,2 | 28 | 17,7 | 158 | 100 | 2,069 | 1,140 | 9.  |
| 14.Gösterilerin öğretmen tarafından yapılması | 59 | 37,3 | 46 | 29,1 | 24 | 15,2 | 29 | 18,4 | 158 | 100 | 2,145 | 1,116 | 8.  |

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 53,2'si grup olarak proje raporu hazırlama yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 27,2'si bazen kullanıldığını, % 65,5'i genellikle kullanıldığını, % 3,2'si ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Grup olarak proje raporu hazırlama öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 14. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,5'i konuyla ilgili motive edici hikâyeler okuma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 28,5'i bazen kullanıldığını, % 19'u genellikle kullanıldığını, % 19'u ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili motive edici hikâyeler okuma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 6. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 41,1'i grup olarak problem çözme çalışmaları yapma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 31'i hiçbir zaman kullanılmadığını, % 18,4'ü genellikle kullanıldığını, % 9,5'i ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Grup olarak problem çözme çalışmaları yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 10. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 35,4'ü tartışma yöntemini kullanarak ders anlatımı yapma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 22,2'si genellikle kullanıldığını, % 25,3'ü her zaman kullanıldığını, % 17,1'i ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Tartışma yöntemi öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 2. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 39,2'si düz anlatım yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 23,4'ü genellikle kullanıldığını, % 19,6'si bazen kullanıldığını, % 17,7'si ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Düz anlatım yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 7. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 41,8'i konuyla ilgili yüksek sesle okuma çalışması yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,3'ü bazen kullanıldığını, % 19,6'sı genellikle kullanıldığını, % 13,3'ü ise her zaman kullanıldığını

belirtmektedir. Konuyla ilgili yüksek sesle okuma çalışması yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 11. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 31,6'sı bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma yaklaşımının genellikle kullanıldığını, % 28,5'i her zaman kullanıldığını, % 28,5'i bazen kullanıldığını, % 11,4'ü ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 5. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 17,8'i tarihi bilgiyi kronolojik sıralamayla verme yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 25,9'u her zaman kullanıldığını, % 23,4'ü genellikle kullanıldığını, % 22,8'i ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Tarihi bilgiyi kronolojik sıralamayla verme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 3. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 34,2'si konuyla ilgili resimler kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 23,4'ü bazen kullanıldığını, % 23,4'ü her zaman kullanıldığını, % 19'u genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili resimler kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 4. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 46,2'si bireysel okuma etkinlikleri yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 27,8'i bazen kullanıldığını, % 13,3'ü her zaman kullanıldığını, % 12,7'si ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Bireysel okuma etkinlikleri yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 12. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 51,9'u hikâye haritası yöntemini kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,9'u bazen kullanıldığını, % 16,5'i her zaman kullanıldığını, % 5,7'si ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Hikâye haritası yöntemi öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 13. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,5'i beyin fırtınası yapma yöntemini kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 24,7'si bazen kullanıldığını, % 23,4'ü genellikle kullanıldığını, % 18,4'ü ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Beyin fırtınası yapma yöntemi öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 1. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 43,7'si konuyla ilgili işitsel araçlar kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 23,4'ü bazen kullanıldığını, % 17,7'si her zaman kullanıldığını, % 15,2'si ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili işitsel araçlar kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 9. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 37,3'ü gösterilerin öğretmen tarafından yapılması yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 29,1'i bazen kullanıldığını, % 18,4'ü her zaman kullanıldığını, % 15,2'si ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Gösterilerin öğretmen tarafından yapılması öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 8. sırada yer almaktadır.

#### 4.4.2. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.32.'de verilmiştir.

**Tablo 4.32. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | N  | $\bar{x}$ | S    | sd  | t     | p    |
|----------|----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kız      | 96 | 2,276     | ,674 | 156 | 2,212 | .028 |
| Erkek    | 62 | 2,059     | ,466 |     |       |      |

Tablo 4.32.'ye göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{(156)} = 2,212$ ;  $p < .05$ ). Örneklem grubundaki kız öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerin puan ortalaması ( $\bar{x} = 2,276$ ) iken, bu değer erkek öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,059$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### 4.4.3. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyoekonomik düzey değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.33.'de verilmiştir.

**Tablo 4.33. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t testi Sonuçları**

| SED    | N  | $\bar{x}$ | S    | sd  | t     | p    |
|--------|----|-----------|------|-----|-------|------|
| Düşük  | 96 | 2,163     | ,668 | 156 | -,718 | .474 |
| Yüksek | 62 | 2,235     | ,506 |     |       |      |

Tablo 4.33.'e göre, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının okulun sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(156)} = -,718$ ;  $p > .05$ ). Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullandığı öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 2,163$ ) iken, bu değer sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,235$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### 4.4.4. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.34.'de verilmiştir.

#### Tablo 4.34. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

| Bölüm           | N   | $\bar{x}$ | S    |
|-----------------|-----|-----------|------|
| Bölüm yok       | 45  | 2,3333    | ,534 |
| Sosyal Bilimler | 20  | 2,2500    | ,455 |
| Eşit Ağırlık    | 55  | 2,0896    | ,677 |
| Fen             | 38  | 2,4793    | ,418 |
| Toplam          | 158 | 2,2731    | ,572 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

**Tablo 4.35. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark                                       |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|--------------------------------------------|
| Gruplar arası     | 3,642           | 1,214              | 3   | 3,917 | .010 | Bölüm yok-Eşit Ağırlık<br>Fen-Eşit Ağırlık |
| Gruplar içi       | 47,731          | ,310               | 154 |       |      |                                            |
| Toplam            | 51,373          |                    | 157 |       |      |                                            |

Tablo 4.35'e göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{(3-154)}=3,917$ ;  $p<,05$ ). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre farklılık bölümü belli olmayan öğrenciler ile eşit ağırlık bölümü, fen bölümü ile eşit ağırlık bölümü arasındadır.

#### 4.4.5. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.36.'da verilmiştir.

**Tablo 4.36. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Sınıf  | N   | $\bar{x}$ | S    |
|--------|-----|-----------|------|
| 1      | 45  | 2,3333    | ,534 |
| 2      | 68  | 2,1071    | ,616 |
| 3      | 45  | 2,4635    | ,468 |
| Toplam | 158 | 2,2731    | ,572 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

**Tablo 4.37. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | f     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 3,667           | 1,834              | 2   | 5,958 | .003 | 1-2  |
| Gruplar içi       | 47,705          | ,308               | 155 |       |      | 3-2  |
| Toplam            | 51,373          |                    | 157 |       |      |      |

Tablo 4.37.’ye göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{(2-155)}=5,958$ ;  $p<,05$ ). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre farklılık birinci ile ikinci sınıf ve üçüncü ile ikinci sınıf arasındadır.

#### **4.4.6. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumu değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.38.’de verilmiştir.

**Tablo 4.38. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Akademik Başarı Notu | N   | $\bar{x}$ | S    |
|----------------------|-----|-----------|------|
| 0-24                 | 3   | 1,8810    | ,526 |
| 25-44                | 11  | 2,0130    | ,580 |
| 45-54                | 11  | 1,9935    | ,693 |
| 55-69                | 57  | 2,2895    | ,571 |
| 70-84                | 53  | 2,3531    | ,482 |
| 85-100               | 23  | 2,3571    | ,663 |
| Toplam               | 158 | 2,2731    | ,572 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumlarına göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

**Tablo 4.39. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F    | P     | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|------|-------|------|
| Gruplar arası     | 2,582           | .516               | 5   | .161 | 0.609 | -    |
| Gruplar içi       | 48,790          | .321               | 152 |      |       |      |
| Toplam            | 51,373          |                    | 157 |      |       |      |

Tablo 4.39.’a göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının genel akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-152)} = .161$ ;  $p > .05$ ).

#### **4.4.7. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.40’da verilmiştir.

**Tablo 4.40. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N   | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|-----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 10  | 2,1571    | ,571 |
| İlkokul          | 56  | 2,1212    | ,627 |
| Ortaokul         | 32  | 2,3170    | ,510 |
| Lise             | 40  | 2,4054    | ,575 |
| Üniversite       | 18  | 2,3651    | ,358 |
| Lisansüstü       | 2   | 2,9286    | ,606 |
| Toplam           | 158 | 2,2731    | ,572 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

**Tablo 4.41. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 3,200           | ,640               | 5   | 2,019 | .079 | -    |
| Gruplar içi       | 48,173          | ,317               | 152 |       |      |      |
| Toplam            | 51,373          |                    | 157 |       |      |      |

Tablo 4.41.’e göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-152)}=2,019$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.4.8. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.42.'de verilmiştir.

**Tablo 4.42. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N   | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|-----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 3   | 2,047     | ,109 |
| İlkokul          | 37  | 2,092     | ,614 |
| Ortaokul         | 32  | 2,457     | ,666 |
| Lise             | 41  | 2,303     | ,546 |
| Üniversite       | 41  | 2,254     | ,446 |
| Lisansüstü       | 4   | 2,517     | ,671 |
| Toplam           | 158 | 2,273     | ,572 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.43'de verilmiştir.

**Tablo 4.43. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 2,737           | ,547               | 5   | 1,711 | .135 | -    |
| Gruplar içi       | 48,635          | ,320               | 152 |       |      |      |
| Toplam            | 51,373          |                    | 157 |       |      |      |

Tablo 4.43'e göre değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-152)}=1,711$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.5.1. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline göre dağılımı Tablo 4.44.'de verilmiştir.

**Tablo 4.44. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

| ÖĞRETİM<br>YAKLAŞIMLARI                 | Hiçbir zaman<br>kullanmama |      | Bazen kullanma |      | Genellikle<br>kullanma |      | Her zaman<br>kullanma |      | Toplam |     |           |       | Tercih<br>Sırası |
|-----------------------------------------|----------------------------|------|----------------|------|------------------------|------|-----------------------|------|--------|-----|-----------|-------|------------------|
|                                         | f                          | %    | f              | %    | f                      | %    | f                     | %    | f      | %   | $\bar{x}$ | s     |                  |
| 1.Görsel araçlarla anlatım yapma        | 17                         | 21,0 | 29             | 35,8 | 14                     | 17,3 | 21                    | 25,9 | 81     | 100 | 2,481     | 1,096 | 4.               |
| 2.Bilgisayar simülasyonları kullanma    | 24                         | 29,6 | 28             | 34,6 | 11                     | 13,6 | 18                    | 22,2 | 81     | 100 | 2,284     | 1,120 | 8.               |
| 3.Bilgileri basılı materyallerle verme  | 22                         | 27,2 | 13             | 16,0 | 16                     | 19,8 | 30                    | 37,0 | 81     | 100 | 2,666     | 1,234 | 3.               |
| 4.Bağımsız araştırmalar yaptırma        | 29                         | 35,8 | 29             | 35,8 | 14                     | 17,3 | 9                     | 11,1 | 81     | 100 | 2,037     | ,993  | 10.              |
| 5.Konu öğretiminde seminerler düzenleme | 27                         | 33,3 | 14             | 17,3 | 16                     | 19,8 | 24                    | 29,6 | 81     | 100 | 2,456     | 1,235 | 5.               |
| 6.Kütüphane çalışmaları yaptırma        | 44                         | 54,3 | 20             | 24,7 | 13                     | 16,0 | 4                     | 4,9  | 81     | 100 | 1,716     | ,911  | 13.              |
| 7.Tarih şeridi kullanma                 | 44                         | 54,3 | 18             | 22,2 | 13                     | 16,0 | 6                     | 7,4  | 81     | 100 | 1,765     | ,978  | 12.              |
| 8.Derste ders kitabındaki örnek         | 47                         | 58,0 | 21             | 25,9 | 11                     | 13,6 | 2                     | 2,5  | 81     | 100 | 1,604     | ,816  | 14.              |

| problem<br>çözümlerine yer<br>verme                  |    |      |    |      |    |      |    |      |    |       |       |       |     |
|------------------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|-------|-------|-------|-----|
| 9. Televizyon<br>gösterileri izleme                  | 20 | 24,7 | 30 | 37,0 | 17 | 21,0 | 14 | 17,3 | 81 | 100   | 2,308 | 1,032 | 7.  |
| 10. Dramatizasyon<br>yöntemi kullanma                | 35 | 43,2 | 22 | 27,2 | 13 | 16,0 | 11 | 13,6 | 81 | 100   | 2,407 | 1,072 | 6.  |
| 11. Çalışma<br>yaprakları<br>kullanma                | 30 | 37,0 | 18 | 22,2 | 15 | 18,5 | 18 | 22,2 | 81 | 100   | 2,259 | 1,180 | 9.  |
| 12. Konuyla ilgili<br>afiş ve posterler<br>hazırlama | 28 | 34,6 | 17 | 21,0 | 11 | 13,6 | 25 | 30,9 | 81 | 100,0 | 2,000 | 1,252 | 11. |
| 13. Kavram<br>haritasından<br>faydalanma             | 17 | 21,0 | 17 | 21,0 | 20 | 24,7 | 27 | 33,3 | 81 | 100   | 2,703 | 1,145 | 2.  |
| 14. Konuyla ilgili<br>bilgi haritaları<br>çıkartma   | 14 | 17,3 | 17 | 21,0 | 26 | 32,1 | 24 | 29,6 | 81 | 100   | 2,740 | 1,069 | 1.  |

Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 35,8'i görsel araçlarla anlatım yapma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 25,9'u her zaman kullanıldığını, % 21'i hiçbir zaman kullanılmadığını, % 17,3'ü ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Görsel araçlarla anlatım yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 4. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 34,6'sı bilgisayar simülasyonları kullanma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 29,6'sı hiçbir zaman kullanılmadığını, % 22,2'si her zaman kullanıldığını, % 13,6'sı ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Bilgisayar simülasyonları kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 8. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 37'si bilgileri basılı materyallerle verme yaklaşımının her zaman kullanıldığını, % 27,2'si hiçbir zaman kullanılmadığını, % 19,8'i genellikle kullanıldığını, % 16'sı ise bazen kullanıldığını belirtmektedir. Bilgileri basılı materyallerle verme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 3. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 35,8'i bağımsız araştırmalar yaptırma yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 35,8'i bazen kullanıldığını, % 17,3'ü genellikle kullanıldığını, % 11,1'i ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Bağımsız araştırmalar yaptırma yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 10. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,3'ü konu öğretiminde seminerler düzenleme

yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 29,6'sı her zaman kullanıldığını, % 19,8'i genellikle kullanıldığını, % 17,3'ü ise bazen kullanıldığını belirtmektedir. Konu öğretiminde seminerler düzenleme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 5. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 54,3'ü kütüphane çalışmaları yaptırma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 24,7'si bazen kullanıldığını, % 16'sı genellikle kullanıldığını, % 4,9'u her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Kütüphane çalışmaları yaptırma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 13. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 54,3'ü tarih şeridi kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 22,2'si bazen kullanıldığını, % 16'sı genellikle kullanıldığını, % 7,4'ü her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Tarih şeridi kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 12. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 58'i ders kitabındaki örnek problem çözümlerine yer verme yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,9'u bazen kullanıldığını, % 13,6'sı genellikle kullanıldığını, % 2,5'i her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Ders kitabındaki örnek problem çözümlerine yer verme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 14. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 37'si televizyon gösterileri izleme yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 24,7'si hiçbir zaman kullanılmadığını, % 21'i genellikle kullanıldığını, % 17,3'ü ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Televizyon gösterileri izleme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 7. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 43,2'si dramatizasyon yöntemi kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 27,2'si bazen kullanıldığını, % 16'sı genellikle kullanıldığını, % 13,6'sı her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Dramatizasyon yöntemi öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 6. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 37'si çalışma yaprakları kullanma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 22,2'si bazen kullanıldığını, % 22,2'si her zaman kullanıldığını % 18,5'i genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Çalışma yaprakları kullanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 9. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 34,6'sı konuyla ilgili afiş ve posterler hazırlama yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 30,9'u her zaman kullanıldığını, % 21'i bazen kullanıldığını, % 13,6'sı ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili afiş ve posterler hazırlama öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 11. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,3'ü kavram haritasından faydalanma yaklaşımının her zaman kullanıldığını, % 24,7'si genellikle kullanıldığını, % 21'i bazen kullanıldığını, % 21'i ise hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmektedir. Kavram haritasından faydalanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 2. sırada yer

almaktadır. Öğrencilerin % 32,1'i konuyla ilgili bilgi haritaları çıkartma yaklaşımının genellikle kullanılmasını, % 29,6'sı her zaman kullanılmasını, % 21'i bazen kullanılmasını, % 17,3'ü ise hiçbir zaman kullanılmamasını belirtmektedir. Konuyla ilgili bilgi haritaları çıkartma yaklaşımı öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 1. sırada yer almaktadır.

#### **4.5.2. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.45.'de verilmiştir.

**Tablo 4.45. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | N  | $\bar{x}$ | S    | sd | t     | p    |
|----------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Kız      | 47 | 2,279     | ,765 | 79 | -,093 | .926 |
| Erkek    | 34 | 2,296     | ,818 |    |       |      |

Tablo 4.45.'e göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(79)} = -,093$ ;  $p > .05$ ). Örneklen grubundaki kız öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ( $\bar{x} = 2,279$ ) iken, bu değer erkek öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,296$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### **4.5.3. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyoekonomik düzey değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.46.'da verilmiştir.

**Tablo 4.46. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t-testi Sonuçları**

| SED    | N  | $\bar{x}$ | S    | sd | t      | p    |
|--------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Düşük  | 51 | 2,189     | ,732 | 79 | -1,471 | .145 |
| Yüksek | 30 | 2,452     | ,850 |    |        |      |

Tablo 4.46.'ya göre, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının okulun sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(79)} = -1,471$ ;  $p > .05$ ). Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 2,189$ ) iken, bu değer sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,452$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### **4.5.4. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.47.'de verilmiştir.

**Tablo 4.47. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Bölüm           | N  | $\bar{x}$ | S    |
|-----------------|----|-----------|------|
| Bölüm yok       | 19 | 2,353     | ,655 |
| Sosyal Bilimler | 17 | 2,012     | ,615 |
| Eşit Ağırlık    | 23 | 2,180     | ,934 |
| Fen             | 22 | 2,551     | ,784 |
| Toplam          | 81 | 2,286     | ,783 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.48’de verilmiştir.

**Tablo 4.48. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 3,171           | 1,057              | 3  | 1,772 | .160 | -    |
| Gruplar içi       | 45,926          | ,596               | 77 |       |      |      |
| Toplam            | 49,097          |                    | 80 |       |      |      |

Tablo 4.48.’e göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{(3-154)}=3,917$ ;  $p<,05$ ). Bu görüşler arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre farklılık bölümü belli olmayan öğrenciler ile eşit ağırlık bölümü, fen bölümü ile eşit ağırlık bölümü arasındadır.

#### **4.5.5. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.49.’da verilmiştir.

**Tablo 4.49. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Sınıf  | N  | $\bar{x}$ | S    |
|--------|----|-----------|------|
| 1      | 19 | 2,353     | ,655 |
| 2      | 31 | 2,255     | ,837 |
| 3      | 31 | 2,276     | ,820 |
| Toplam | 81 | 2,286     | ,783 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.50’de verilmiştir.

**Tablo 4.50. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F    | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|----|------|------|------|
| Gruplar arası     | ,117            | ,059               | 2  | ,093 | .911 | -    |
| Gruplar içi       | 48,979          | ,628               | 78 |      |      |      |
| Toplam            | 49,097          |                    | 80 |      |      |      |

Tablo 4.50’ye göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(2-78)} = ,093$ ;  $p > .05$ ).

#### **4.5.6. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumu değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.51.'de verilmiştir.

**Tablo 4.51. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Akademik Başarı Notu | N  | $\bar{x}$ | S     |
|----------------------|----|-----------|-------|
| 0-24                 | 1  | 1,071     | -     |
| 25-44                | 5  | 1,842     | 1,021 |
| 45-54                | 8  | 2,410     | ,853  |
| 55-69                | 33 | 2,121     | ,721  |
| 70-84                | 26 | 2,390     | ,782  |
| 85-100               | 8  | 2,937     | ,318  |
| Toplam               | 81 | 2,286     | ,783  |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumlarına göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.52'de verilmiştir.

**Tablo 4.52. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 7,155           | 1,431              | 5  | 2,059 | .074 | -    |
| Gruplar içi       | 41,942          | ,559               | 75 |       |      |      |
| Toplam            | 49,097          |                    | 80 |       |      |      |

Tablo 4.52.'ye göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının genel

akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-75)}=2,059$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.5.7. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.53’de verilmiştir.

**Tablo 4.53. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N  | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 6  | 1,952     | ,658 |
| İlkokul          | 31 | 2,253     | ,801 |
| Ortaokul         | 12 | 2,125     | ,707 |
| Lise             | 23 | 2,341     | ,752 |
| Üniversite       | 9  | 2,698     | ,940 |
| Lisansüstü       | -  | -         | -    |
| Toplam           | 81 | 2,286     | ,783 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.54’de verilmiştir.

**Tablo 4.54. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 2,614           | ,653               | 4  | 1,068 | .378 | -    |
| Gruplar içi       | 46,483          | ,612               | 76 |       |      |      |
| Toplam            | 49,097          |                    | 80 |       |      |      |

Tablo 4.54.'e göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(4-76)}=1,068$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.5.8. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.55.'de verilmiştir.

**Tablo 4.55. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N  | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 4  | 2,142     | ,933 |
| İlkokul          | 21 | 2,149     | ,638 |
| Ortaokul         | 7  | 2,020     | ,836 |
| Lise             | 27 | 2,484     | ,803 |
| Üniversite       | 20 | 2,321     | ,885 |
| Lisansüstü       | 2  | 1,928     | ,404 |
| Toplam           | 81 | 2,286     | ,783 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.56'de verilmiştir.

**Tablo 4.56. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd | F    | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|----|------|------|------|
| Gruplar arası     | 2,307           | ,461               | 5  | ,739 | .596 | -    |
| Gruplar içi       | 46,790          | ,624               | 75 |      |      |      |
| Toplam            | 49,097          |                    | 80 |      |      |      |

Tablo 4.56'ya göre özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-75)} = ,739$ ;  $p > ,05$ ).

#### 4.6.1. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline göre dağılımı Tablo 4.57.'de verilmiştir.

**Tablo 4.57. Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları**

| ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI                                        | Hiçbir zaman kullanmama |      | Bazen kullanma |      | Genellikle kullanma |      | Her zaman kullanma |      | Toplam |     |           |       | Tercih Sırası |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------|------|----------------|------|---------------------|------|--------------------|------|--------|-----|-----------|-------|---------------|
|                                                             | f                       | %    | f              | %    | f                   | %    | f                  | %    | f      | %   | $\bar{x}$ | s     |               |
| 1.Konuyla ilgili problemlerin öğretmen tarafından çözülmesi | 50                      | 32,5 | 33             | 21,4 | 24                  | 15,6 | 47                 | 30,5 | 154    | 100 | 2,259     | 1,231 | 7.            |

|                                                               |    |      |    |      |    |      |    |      |     |     |       |       |     |
|---------------------------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|-----|-----|-------|-------|-----|
| 2.Ev ödevleri yapma                                           | 51 | 33,1 | 28 | 18,2 | 31 | 20,1 | 44 | 28,6 | 154 | 100 | 2,441 | 1,220 | 1.  |
| 3.İyi rehberlik verilen geziler düzenleme                     | 39 | 25,3 | 42 | 27,3 | 39 | 25,3 | 34 | 22,1 | 154 | 100 | 2,441 | 1,096 | 1.  |
| 4.Bireysel araştırma raporları hazırlama                      | 33 | 21,4 | 52 | 33,8 | 39 | 25,3 | 30 | 19,5 | 154 | 100 | 2,428 | 1,034 | 2.  |
| 5.Bilgisayar destekli öğretim yapma                           | 66 | 42,9 | 35 | 22,7 | 30 | 19,5 | 23 | 14,9 | 154 | 100 | 2,064 | 1,106 | 12. |
| 6.Konuyla ilgili hikâyeler yazdırma                           | 53 | 34,4 | 39 | 25,3 | 31 | 20,1 | 31 | 20,1 | 154 | 100 | 2,441 | 1,136 | 1.  |
| 7.Konuyla ilgili kompozisyon yazdırma                         | 60 | 39,0 | 41 | 26,6 | 28 | 18,2 | 25 | 16,2 | 154 | 100 | 2,116 | 1,102 | 10. |
| 8.Konuyla ilgili diyalog yazdırma                             | 45 | 29,2 | 47 | 30,5 | 36 | 23,4 | 26 | 16,9 | 154 | 100 | 2,279 | 1,063 | 6.  |
| 9.Konuyla ilgili ilişkiler kurmayı amaçlayan anlatımlar yapma | 55 | 35,7 | 25 | 16,2 | 35 | 22,7 | 39 | 25,3 | 154 | 100 | 2,376 | 1,210 | 5.  |
| 10.Konuyla ilgili uzun notlar tutma                           | 61 | 39,6 | 33 | 21,4 | 27 | 17,5 | 33 | 21,4 | 154 | 100 | 2,207 | 1,180 | 9.  |
| 11.Konuyla ilgili sözcük oyunları oynama                      | 50 | 32,5 | 37 | 24,0 | 25 | 16,2 | 42 | 27,3 | 154 | 100 | 2,383 | 1,200 | 4.  |
| 12.Mantık oyunları hazırlatma, bulmacalar çözme               | 67 | 43,5 | 35 | 22,7 | 22 | 14,3 | 30 | 19,5 | 154 | 100 | 2,097 | 1,164 | 11. |
| 13.Konuyla ilgili farklı tarih kitaplarından yararlanma       | 48 | 31,2 | 50 | 32,5 | 27 | 17,5 | 29 | 18,8 | 154 | 100 | 2,240 | 1,090 | 3.  |
| 14. Tarihi olaylar arasındaki ilişki ve benzerlikleri bulma   | 51 | 33,1 | 40 | 26,0 | 36 | 23,4 | 27 | 17,5 | 154 | 100 | 2,253 | 1,099 | 8.  |

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 32,5'i konuyla ilgili problemlerin öğretmen tarafından çözülmesi yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmamasını, % 30,5'i her zaman kullanıldığını, % 21,4'ü bazen kullanıldığını, % 15,6'sı ise bazen kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili problemlerin öğretmen tarafından çözülmesi öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 7. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,1'i ev ödevleri yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 28,6'sı her zaman kullanıldığını, % 20,1'i genellikle kullanıldığını, % 18,2'si ise bazen kullanıldığını belirtmektedir. Ev ödevleri yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 1. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 27,3'ü iyi rehberlik verilen geziler düzenleme yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 25,3'ü hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,3'ü genellikle kullanıldığını, % 22,1'i ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. İyi rehberlik verilen geziler düzenleme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 1. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,8'i bireysel araştırma raporları hazırlama yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 25,3'ü genellikle kullanıldığını, % 21,4'ü hiçbir zaman kullanılmadığını, % 19,5'i ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Bireysel araştırma raporları hazırlama öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 2. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 42,9'ü bilgisayar destekli öğretim yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 22,7'si bazen kullanıldığını, % 19,5'i genellikle kullanıldığını, % 14,9'u her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Bilgisayar destekli öğretim yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 12. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 34,4'ü konuyla ilgili hikâyeler yazdırma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,3'ü bazen kullanıldığını, % 20,1'i genellikle kullanıldığını, % 20,1'i her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili hikâyeler yazdırma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 1. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 39'u konuyla ilgili kompozisyon yazdırma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 26,6'sı bazen kullanıldığını, % 18,2'si genellikle kullanıldığını, % 16,2'si her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili kompozisyon yazdırma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 10. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 30,5'i konuyla ilgili diyalog yazdırma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 29,2'si hiçbir zaman kullanılmadığını, % 23,4'ü genellikle kullanıldığını, % 16,9'u ise bazen kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili diyalog yazdırma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 6. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 35,7'si konuyla ilgili ilişkiler kurmayı amaçlayan anlatımlar yapma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 25,3'ü her zaman kullanıldığını,

% 22,7'si genellikle kullanıldığını, % 16,2'si ise bazen kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili ilişkiler kurmayı amaçlayan anlatımlar yapma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 5. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 39,6'sı konuyla ilgili uzun notlar tutma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 21,4'ü her zaman kullanıldığını, % 21,4'ü bazen kullanıldığını, % 17,5'i ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili uzun notlar tutma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 9. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 32,5'i konuyla ilgili sözcük oyunları oynama yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 27,3'ü her zaman kullanıldığını, % 24'ü bazen kullanıldığını, % 16,2'si ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili sözcük oyunları oynama öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 4. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 43,5'i mantık oyunları hazırlatma, bulmacalar çözme yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 22,7'si bazen kullanıldığını, % 19,5'i her zaman kullanıldığını % 14,3'ü ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Mantık oyunları hazırlatma, bulmacalar çözme öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 11. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 32,5'i konuyla ilgili farklı tarih kitaplarından yararlanma yaklaşımının bazen kullanıldığını, % 31,2'si hiçbir zaman kullanılmadığını, % 18,8'i her zaman kullanıldığını, % 17,5'i ise genellikle kullanıldığını belirtmektedir. Konuyla ilgili farklı tarih kitaplarından yararlanma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 3. sırada yer almaktadır. Öğrencilerin % 33,1'i tarihi olaylar arasında ilişki ve benzerlikleri bulma yaklaşımının hiçbir zaman kullanılmadığını, % 26'sı bazen kullanıldığını, % 23,4'ü genellikle kullanıldığını, % 17,5'i ise her zaman kullanıldığını belirtmektedir. Tarihi olaylar arasında ilişki ve benzerlikleri bulma öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında 8. sırada yer almaktadır.

#### **4.6.2. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.58.'da verilmiştir

**Tablo 4.58. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | N  | $\bar{x}$ | S      | sd  | t     | p    |
|----------|----|-----------|--------|-----|-------|------|
| Kız      | 85 | 2,356     | ,78629 | 152 | 1,223 | .223 |
| Erkek    | 69 | 2,203     | ,74647 |     |       |      |

Tablo 4.58.'e göre ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{(152)} = 1,223$ ;  $p > .05$ ). Örneklen grubundaki kız öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin puan ortalaması ( $\bar{x} = 2,356$ ) iken, bu değer erkek öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,203$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### 4.6.3. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyoekonomik düzey değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.59.'da verilmiştir.

#### Tablo 4.59. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Okulun Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik t testi Sonuçları

| SED    | N  | $\bar{x}$ | S    | sd  | t     | p    |
|--------|----|-----------|------|-----|-------|------|
| Düşük  | 89 | 2,405     | ,804 | 152 | 2,240 | .027 |
| Yüksek | 65 | 2,127     | ,694 |     |       |      |

Tablo 4.59.'a göre, ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmeninin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının okulun sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{(152)} = 2,240$ ;  $p < .05$ ). Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin puanlarının ortalaması ( $\bar{x} = 2,405$ ) iken, bu değer sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerde ( $\bar{x} = 2,127$ ) olarak gerçekleşmiştir.

#### 4.6.4. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.60.'de verilmiştir.

**Tablo 4.60. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Bölüm           | N   | $\bar{x}$ | S    |
|-----------------|-----|-----------|------|
| Bölüm yok       | 55  | 2,341     | ,736 |
| Sosyal Bilimler | 27  | 2,455     | ,820 |
| Eşit Ağırlık    | 38  | 2,221     | ,854 |
| Fen             | 34  | 2,142     | ,676 |
| Toplam          | 154 | 2,288     | ,769 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.61'de verilmiştir.

**Tablo 4.61. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 1,794           | ,598               | 3   | 1,009 | .391 | -    |
| Gruplar içi       | 88,915          | ,593               | 150 |       |      |      |
| Toplam            | 90,708          |                    | 153 |       |      |      |

Tablo 4.61.'e göre ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(3-150)}=1,009$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.6.5. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.62.'de verilmiştir.

**Tablo 4.62. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Sınıf  | N   | $\bar{x}$ | S    |
|--------|-----|-----------|------|
| 1      | 55  | 2,341     | ,736 |
| 2      | 46  | 2,240     | ,747 |
| 3      | 53  | 2,273     | ,832 |
| Toplam | 154 | 2,288     | ,769 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.63'de verilmiştir.

**Tablo 4.63. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F    | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|------|------|------|
| Gruplar arası     | ,272            | ,136               | 2   | ,227 | .797 | -    |
| Gruplar içi       | 90,437          | ,599               | 151 |      |      |      |
| Toplam            | 90,708          |                    | 153 |      |      |      |

Tablo 4.63'e göre ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(2-151)} = ,227$ ;  $p > ,05$ ).

#### 4.6.6. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumu değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.64.'de verilmiştir.

**Tablo 4.64. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Akademik Başarı Notu | N   | $\bar{x}$ | S    |
|----------------------|-----|-----------|------|
| 0-24                 | 8   | 2,669     | ,781 |
| 25-44                | 13  | 2,065     | ,835 |
| 45-54                | 19  | 2,105     | ,719 |
| 55-69                | 62  | 2,330     | ,740 |
| 70-84                | 42  | 2,261     | ,798 |
| 85-100               | 10  | 2,464     | ,831 |
| Toplam               | 154 | 2,288     | ,769 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel akademik başarı durumlarına göre farklılıklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.65'de verilmiştir.

**Tablo 4.65. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F    | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|------|------|------|
| Gruplar arası     | 2,893           | ,579               | 5   | ,975 | .435 | -    |
| Gruplar içi       | 87,815          | ,593               | 148 |      |      |      |
| Toplam            | 90,708          |                    | 153 |      |      |      |

Tablo 4.65.'e göre ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının genel akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-148)}=,975$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.6.7. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.66'da verilmiştir.

**Tablo 4.66. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N   | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|-----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 9   | 1,857     | ,901 |
| İlkokul          | 51  | 2,281     | ,763 |
| Ortaokul         | 35  | 2,416     | ,758 |
| Lise             | 41  | 2,308     | ,769 |
| Üniversite       | 16  | 2,165     | ,771 |
| Lisansüstü       | 2   | 2,714     | ,303 |
| Toplam           | 154 | 2,288     | ,769 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.67’de verilmiştir.

**Tablo 4.67. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F    | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|------|------|------|
| Gruplar arası     | 2,871           | ,574               | 5   | ,968 | .440 | -    |
| Gruplar içi       | 87,837          | ,593               | 148 |      |      |      |
| Toplam            | 90,708          |                    | 153 |      |      |      |

Tablo 4.67.’ye göre ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-148)}=,968$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.6.8. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımına ait bulgular Tablo 4.68.’de verilmiştir.

**Tablo 4.68. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Eğitim Düzeyi    | N   | $\bar{x}$ | S    |
|------------------|-----|-----------|------|
| Okur-yazar değil | 1   | 2,357     | -    |
| İlkokul          | 25  | 1,931     | ,721 |
| Ortaokul         | 36  | 2,295     | ,695 |
| Lise             | 54  | 2,379     | ,834 |
| Üniversite       | 35  | 2,330     | ,718 |
| Lisansüstü       | 3   | 3,000     | ,895 |
| Toplam           | 154 | 2,288     | ,769 |

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.69’da verilmiştir.

**Tablo 4.69. Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Ayırıştırıcı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | sd  | F     | P    | Fark |
|-------------------|-----------------|--------------------|-----|-------|------|------|
| Gruplar arası     | 5,223           | 1,045              | 5   | 1,809 | .115 | -    |
| Gruplar içi       | 85,485          | ,578               | 148 |       |      |      |
| Toplam            | 90,708          |                    | 153 |       |      |      |

Tablo 4.69’a göre ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin tarih dersinde tarih öğretmenin kullandığını belirttiği öğretim yaklaşımlarının babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{(5-148)}=1,809$ ;  $p>,05$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

1-Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin dağılımı: Araştırmaya katılan öğrencilerin % 40,5'inin yerleştiren öğrenme stiline, % 23,9'unun değiştiren öğrenme stiline, % 23,3'ünün ayrıştırıcı öğrenme stiline, % 12,3'ünün özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

2-Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri;

\*Tüm öğrenme stillerinde kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin oranından daha yüksek durumdadır. Fakat öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir

\*Öğrencilerin öğrenme stillerinin eğitim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

\*Öğrencilerin öğrenme stillerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

\*Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 41,6'sı üçüncü sınıfta, % 34,8'i ikinci sınıfta, % 23,6'sı birinci sınıfta eğitim görmektedir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 43'ü ikinci sınıfta, % 28,5'i birinci sınıfta, % 28,5'i üçüncü sınıfta eğitim görmektedir. Ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 35,7'si birinci sınıfta, % 34,4'ü üçüncü sınıfta, % 29,9'u ikinci sınıfta eğitim görmektedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin % 38,3'ü ikinci sınıfta, % 38,3'ü üçüncü sınıfta, % 23,5'i birinci sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir

\*Öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

\*Öğrencilerin öğrenme stillerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

\*Öğrencilerin öğrenme stillerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

3. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının yerleştiren öğrenme stiline göre dağılımı tercih sırasına göre 1. Dersin soru cevap şeklinde işlenmesi 2. Konuyla ilgili örnekler verme 3. Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma 4. Etkileşimli anlatımlar yapma 5. Açık uçlu sorular sorma 6. Bir konu hakkında sunumlar yapma 7. Anlattıklarını somut nesneler kullanarak ifade etme 8. Grup tartışması 9. Konuyla ilgili haritalar kullanma 10. Grup çalışmaları yapma 11. Konuyla ilgili film izletme 12. Uygulamalı aktiviteler yapma 13. Rol oynama 14. Tarih sözlüğü kullanma yer almaktadır.

3.1. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin;

\*Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

\*Öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılık fen bölümü ile Eşit ağırlık bölümü arasında ve Fen bölümünde öğrenim görenlerin lehinedir.

\*Sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

\*Öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılık birinci ile ikinci sınıf ve üçüncü ile ikinci sınıf arasındadır. Bu durum birinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin görüşlerinin ikinci sınıftakilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

\*Genel akademik başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir

\*Annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir

\*Babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir

3.2. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının Değiştiren öğrenme stiline göre dağılımı tercih sırasına göre 1. Beyin fırtınası yapma 2.Tartışma yöntemi 3.Tarihi bilgiyi kronolojik sıralamayla verme 4.Konuyla ilgili resimler kullanma 5.Bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma 6.Konuyla ilgili motive edici hikâyeler okuma 7.Düz anlatım yapma 8.Gösterilerin öğretmen tarafından yapılması 9.Konuyla ilgili işitsel araçlar kullanma 10.Grup olarak problem çözme çalışmaları yapma 11. Konuyla ilgili yüksek sesle okuma çalışması yapma 12.Bireysel okuma etkinlikleri yapma 13.Hikâye haritası yöntemi 14.Grup olarak proje raporu hazırlama öğretmenlerin tercih ettiği yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

3.2.1Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin

\*Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum değiştiren öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

\*Sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç düşük ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin bu konuya yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

\*Öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum bölümü belli olmayan birinci sınıf öğrencileri ile fen bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

\*Öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir Bu durum birinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerin görüşlerinin ikinci sınıftakilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

\* Akademik başarı notlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

\*Annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

\* Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

3.3. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının Özümseyen öğrenme stiline göre dağılımı tercih sırasına göre 1.Konuyla ilgili bilgi haritaları çıkartma 2.Kavram haritasından faydalanma 3.Bilgileri basılı materyallerle verme 4.Görsel araçlarla anlatım yapma 5. Konu öğretiminde seminerler düzenleme 6.Dramatizasyon yöntemi 7.Televizyon gösterileri izleme 8.Bilgisayar simülasyonları kullanma 9.Çalışma yaprakları kullanma 10.Bağımsız araştırmalar yaptırma 11.Konuyla ilgili afiş ve posterler hazırlama 12. Tarih şeridi kullanma 13.Kütüphane çalışmaları yaptırma 14.Ders kitabındaki örnek problem çözümlerine yer verme.

3.3.1 Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin

\* Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir Özümseyen öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrencilerin tarih dersinde öğretmenin kullanmasını tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

\* Sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir Bu sonuç sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrenciler ile sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin bu konuda benzer düşüncelere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

\* Öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

\* Öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

\* Akademik başarı notlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

\* Annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

\* Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir

3.4. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımlarının Ayırıştırıcı öğrenme stiline göre dağılımı tercih sırasına göre 1.Konuyla ilgili hikâyeler yazdırma 1.Ev ödevleri yapma 1. İyi rehberlik verilen geziler düzenleme 2.Bireysel araştırma raporları hazırlama 3.Konuyla ilgili farklı tarih kitaplarından yararlanma 4.Konuyla ilgili sözcük oyunları oynama 5.Konuyla ilgili ilişkiler kurmayı amaçlayan anlatımlar yapma 6.Konuyla ilgili diyalog yazdırma 7.Konuyla ilgili problemlerin öğretmen tarafından çözülmesi 8.Tarihi olaylar arasında ilişki ve benzerlikleri bulma 9.Konuyla ilgili uzun notlar tutma 10.Konuyla ilgili kompozisyon yazdırma 11. Mantık oyunları hazırlatma,bulmacalar çözme 12.Bilgisayar destekli öğretim yapma yer almaktadır.

3.4.1. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yaklaşımları Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin

- \* Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- \* Sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu sonuç sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin bu konuya yönelik görüşlerinin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- \* Öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- \* Öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- \* Akademik başarı notlarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- \* Annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- \* Babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen genel sonuçlara göre; öğrencilerin en fazla yerleştiren öğrenme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla soru cevap öğretim yaklaşımı kullanmaktadırlar. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla Beyin fırtınası yapma öğretim yaklaşımını kullanmaktadırlar. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla konuyla ilgili bilgi haritaları çıkartma öğretim yaklaşımını kullanmaktadırlar. Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Tarih öğretmenleri ise en fazla ev ödevleri yaptırmayı, İyi

rehberlik verilen geziler düzenleme ve konuyla ilgili hikâyeler yazdırma öğretim yaklaşımlarını en fazla kullanmayı tercih ettikleri öğrenci görüşleri sonucunda tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Örneklemde yer alan öğrencilerin çoğunluğunun yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak her bir stil grubundaki öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu saptanmıştır. Küçük bir öğrenci grubu üzerinde ulaşılan bu saptama dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin her öğrenci için aynı etkiyi oluşturmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde önemli bir etkisi olan öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeleri için hizmet içi eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

2. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar ve öğrenme stillerine dayalı eğitim konularında yetişmelerini sağlayacak program tasarımları oluşturulmalıdır. Bu tasarımlarda özellikle uygulamaya dönük etkinlikler planlanmalı ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerine dayalı eğitim konusunda yetkin bireyler olarak eğitilmeleri sağlanmalıdır.

3. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip olan bireyler genellikle dinleyerek ve izleyerek öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda, Tarih dersi mevcut uygulamasının öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak öğrenmeyi tercih eden yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip olan bireyler için yetersiz olduğu görülmektedir. Tarih dersinin uygulanmasında yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin deneyimsel öğrenme kuramında açıklanan gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalı, somut deneyim, aktif deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarına uygun etkinlikler düzenlenmelidir.

4. Genellikle soyut konulardan oluşan Tarih dersi konularını öğrenme süreci, öğrenciler açısından zevkli ve çekici hale getirilmelidir. Bu amaçla, eğitim sürecinde çeşitli

etkinlikler, konulara ve düzeye uygun temsiller, yarışmalar gerçekleştirilebilir. Öğreneni merkeze alan çağdaş öğretim yaklaşımları ve çeşitli drama teknikleri Tarih konularını öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin tarih dersi konularını öğrenmenin ileride kendilerine sağlayacağı katkılar konusunda yeterince bilinçlendirilmelerinin, onları öğrenmeye daha istekli hale getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, rehberlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

**5.** Tarih dersinin etkili ve bireysel özelliklere uygun biçimde gerçekleştirilmesinde, öğrenme öğretme sürecinin sırasıyla, somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarına uygun olarak hazırlanmasını gerektiren ve böylece her bir ders için çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma aşamalarını gösteren deneyimsel öğrenme kuramından yararlanılmalıdır.

**6.** Tarih dersi öğretiminde deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin etkisini araştıran çalışmalar yapılmalı.

**7.** Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin farklı disiplinlerde ve eğitim düzeylerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

**8.** Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin eğitim ortamından aynı düzeyde yararlanmalarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesini gerektirmekte ve her öğrenci öğrenmekten hoşlandığı yöntemle karşı karşıya gelmektedir. Eğitimin uzak hedeflerinin gerçekleşmesinde ve toplumun gereksinim duyduğu sosyal vatandaşların yetişmesinde önemli bir yeri olan Tarih dersine yönelik olumlu duyuşsal özellikler kazandırmada, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimden yararlanılmalıdır.

**9.** Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, farklı eğitim düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin farklı disiplinlere yönelik duyuşsal özelliklerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

**10.** Kolb'un öğrenme stilleri envanterinin üçüncü versiyonunun farklı eğitim düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olup olmadığını belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

## KAYNAKLAR

**Akbaba, B.** (2003). Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı.

**Altınok, V.** (2003). İlköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B.** (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim Dergisi. C.17, S.87, 37-47.

**Ata, B.** (2002). Tarih Derslerinde “Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı. Türk Yurdu. C.22, S.175, 80-87.

**Babadoğan, C.** (1991). Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taraması. A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24, 2, 603-619.

**Babadoğan, C.** (2002) Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme.

**Babadoğan, C.** (1994). “Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki”. Bildiriler:1.Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1994, s.1056-1065.

<http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/babadogan.htm> (28.11.2002).

**Babadoğan, C.** (1993). Bloom’un Amaçlar Sınıflaması ve Okulda Öğrenme Kuramına Yöneltilen Çeşitli Eleştiriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. S.1.

**Bacanlı, H.** (2003). Gelişim ve Öğrenme. (ikinci Baskı). Ankara :Nobel Yayınları

**Bahar, M. ve İ. Bilgin** (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 1, Sayı 1: 41-66.

**Baker, R.E., Simon, J.R. and F.P.Bazeli** (1987). Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. Journal of Accounting Education, Vol 5, 207-226.

**Baysal, A. C.** (1981). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

**Baysal, A. C. ve E. Tekarslan** (1996). Davranış bilimleri (2.basım). İstanbul: Avcılar Basım.

**Biggs, J.B.** (1994) Approaches to learning: nature and measurement of, in: The International Encyclopedia of Education Vol. I (2nd Edn), pp. 319-322 (Oxford, Pergamon Press).

**Binbaşıoğlu, C.** (1978). Öğrenme Psikolojisi. (Dördüncü Baskı). Ankara:Binbaşıoğlu Yayınları.

**Bilgin, İ. ve S. Durmuş** (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (2), 381-400.

**Boydak, A.** (2005). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.

**Brenenstuh, D.C. and R.F. Catalanello** (1980). Can learning styles be used as curriculum aids? Journal of Experiential Learning and Simulation. (1), 29-27.

**Büyükbaş, N.** (2000). Okulların Yeni işlevi “Öğrenmeyi Öğretme”. Milli Eğitim. S:145.

**Candan A.S.** (1998). Kavramlara Dayalı Tarih Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi

**Cano-Garcia, F. and Hughes, E. H.** (2000). Learning and Thinking Styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. Educational Psychology. Vol:20, No:4.

**Colins, M.** (1999). Kolb's experiential learning theory and history achievement. <http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds> (29.10.2004).

**Demirkaya, H.** (2003). Coğrafya Öğretiminde 4MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı.

**Deveci, H.** (2002). Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Dilek, D.** 2000). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama. Milli Eğitim. S.145

**Dunn, Rita and Stevenson, J.M.** (1997). Teaching Diverse Collage Students to Study Within a Learning Styles Prescription. Collage Student Journal. Vol:31, Issue:3, USA, P.333-339

**Dunn, R. and Shea, T.C.** (1991). Learning Style and Equal Protection: The Next Frontier. Clearing House. Vol: 65, Issue: 2, USA 1991, p.93-96

**Dunn, R. and Beudury J. S. and Klavas, A.** (1991). Öğrenme Stilleri ile ilgili Araştırmaların Taraması. Çeviren: Cem BABADOĞAN. Ankara Üniversitesi Dergisi. C. 24, S1

**Dunn, M.B.** (1982). Preferred learning styles of teachers as determined by kolb's learning style inventory. Unpublished doctoral thesis. Vanderbilt University.

**Davis, N.H.L.** (1998). A comparative analysis of the learning style preferences of medical students and practicing physicians using kolb's learning style inventory. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202> (21.10.2003).

**Ergür, D.O.** (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**Ekici, G** (2003). Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi.

**Ekici, G.** (2001). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı

**Ekici,G** (2004). Öğrenme Türleri Öğrenme Stilleri. Gelişim ve Öğrenme. Ataman, A. (Ed.). Ankara :Gündüz Eğitim Yayınları

**Erden, M. ve Akman, Y.** (1998). Gelişim Öğrenme-Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayıncılık

**Ergür, D. O.** (1998). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci Ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Ergür, D.O.** (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile Öğrenme Stillerinin karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sayı: 19, s.234 241

**Evin (Ercan), İ.** (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Erden, M.** (1995). Eğitimde program değerlendirme. (2.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

**Erden, M. ve Y. Akman** (1995). Eğitim psikolojisi “gelişim öğrenme öğretme”.(2. basım). Arkadaş Yayınları.

**Erginer, E.** (1995). Öğrenmeyi Öğretme Disiplinini Geliştirme. Yasadıkça Eğitim.S:39.

**Ertürk, S.** (1994). Eğitimde program geliştirme. (8.basım). Ankara: Meteksan A.Ş.

**Fer, S.** (2003). Matematik, fizik ve kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri. Çağdaş Eğitim, 28, 304,33-43.

**Foney, D.S.** (1994). A profile of student affair master students: Characretistics and learning styles. Journal of College Student Development, (35), 337-345.

**Fidan, N. Ve Erden, M.** (1998). Eğitimi Giriş. Ankara:Alkım Yayınevi.

**Fox, R.L. ve S.A. Ronkowski** (1997). Learning styles of political science students. Political Science, 30 (4), 732-738.

**Garvey, M., Bootman, J.L., McGhan, W.F and K.Meredith** (1984). An assessment of learning styles among pharmacy students. American Journal of Pharmaceutal Education, (48), 134-140.

**Güven, M.** (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki ilişki.Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

**Geisert, G. and Dunn, R.** (1991). Effective Use of Computers: Assignments Based on Individual Learning Style. Clearing House. Vol: 64, Issue. 4, p.219-225.

**Grigorenko E.L. and Sternberg R.J.** (1997) Thinking styles, abilities, and academic performance, *Exceptional Children*, 63, pp. 295-312

**Guilford, J.P.** (1980). Cognitive styles, what are they? *Educational and sychological Measurement*, 40, pp. 715-735

**Gökdağ, M.** (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Gusentine, S. ve D. Keim** (1999). The learning styles of community college art students. *Community College Review*, 24 (3), 17-26.

**Gregorc, A.F.** (1985). Gregorc style delineator Developmental technical And administrative manual. Columbia, CT: Gregorc Associates

**Gökdağ, M.** (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Kaplan, E. J. and Kies A. D.** (1995). Teaching Styles and Learning Styles. *Tournal of instructional Psychology*. (22) ,1.

**Kaplan, E.J.; and Kies, D.A.,** (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, Mar95, Vol. 22 Issue 1, p.29-34.

**Kılıç, E.** (2002). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Kılıç, A., Attila R., ve Baykan Ö.** (2002). Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Yaşanan Güçlükler. *Çağdaş Eğitim*. S.293.

**Köymen, Ü.** (1995). Öğretim Yöntemlerinin Kurumsal Temelleri ve Tarih Öğretiminden Bir Örnek. Eğitim ve Bilim. C.20, S. 100 .

**Kolb, D.A.** (1981). Learning styles and disciplinary difference. The Modern American College, Jossey Bass, 232-255.

**Köstüklü , N.** (2001). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya:Günay Ofset.

**Köksal H.** (2002). Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünce Becerilerinin Geliştirilmesi. Türk Yurdu. C.22,S.175.

**Kolb, D.** (1984). Experiential Learning-Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall.

**Kolb, D. A.** (1999). The kolb learning style inventory. Hay Resources Direct.

**Kılıç, E., ve Karadeniz, S.** (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. C. 24, S. 3., 129.

**Lukow, J.E.** (2002). Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.

**Loo, R.,** (2002). A Meta-Analytic Examination of Kolb's Learning Style Preferences Among Business Majors, Journal of Education for Business, May-June, pp:252-256

**Mahiroğlu, M.** (1997). Gazi üniversitesi teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eskişehir.,

**Noveal, D.** (2000). Effectiveness of Kolb's experiential learning theory in the geography classroom. <http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds> (27.10.2004).

**McNeal, G.H. and F. Dwyer** (1999). Effect of learning style on consistent and inconsistently designed instruction. Internal Journal of Instructional Media, 26 (3), 337-345.

**Monroe, M.S.** (1992). An analysis of high school seniors' learning styles as they relate to student achievement and attrition in the science curriculum. [http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9224283.\(11.03.2003\).](http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9224283.(11.03.2003).)

**Mentkowski, M. and M.Strait** (1983). A longitudinal study of student change in cognitive development and generic abilities in an outcome centered liberal arts curriculum (ERIC Document Reproduciton Service No: ED 293562).

**Murray-Harvey, R.** (1994). Learning styles and approaches to learning: distinguishing between concepts and instruments, *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 373-388

**Martinsen, O.** (1994). Cognitive style and insight. Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway.

**Miller, A.** (1987). Cognitive styles, an integrated model, *Educational Psychology*, 7, pp. 251-268.

**Miller, A.** (1991). Personality types, learning styles and educational goals, *Educational Psychology*, 11, pp. 217-238.

**Messick, S.** (1994). The manner of style: manifestations of personality in cognition, learning, and teaching, *Educational Psychologist*, 29(3), pp. 121-136.

**Mc Carthy B.** (1987). The 4 MAT System: Teaching to Learning Styles with Right Left Mode Techniques. Barrington: Excel Inc.

**Morgan, C. I.** (2004). Psikolojiye Giriş. Çeviren:Hüsnü ARICI. Ankara:Meteksan Yayınları.

**Morgan, and Clifford T.** (1989). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. (Yay.Sor. Sirel Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınlar

**Nichols, J.** (2003). The effects of Kolb's experiential learning theory on achievement and attitude. <http://wwwweb1.epnet.com/citation.aspxds> (29.10.2004).

**Oral, B.** (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 35, 418-435.

**Özsoy, N., Yağdıran, E. ve G. Öztürk** (2004). Onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri. Eğitim Araştırmaları, 16, 50-63.

**Özden, Y.** (1999). Öğretme ve Öğrenme. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

**Özyürek, L.** (1982). Öğretim Yöntemlerinde Yenilikler. Ankara Üniversitesi Dergisi. C.15, S.1.

**Özden, Y.** (1999). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayınları.

**Özden, Y.** (2003). Sınıf içinde Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Sınıf Yönetimi. Karip, E.(Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

**Özgüven, İ. E.,** (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: PDREM Yayınları

**Payne, E.B.** (2000). Teaching styles of faculty and learning styles of their students congruent versus incongruent teaching styles with regards to academic

**Riding, R., Rayner, S.** (1998). Cognitive Styles and Learning Strategies- Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. London: David Fulton Publishers

**Riding, R.J. ve Cheema, I.** (1991) Cognitive styles--an overview and integration, Educational Psychology, 11, pp. 193-215.

**Ruksasuk, N.** (2000). Effects of learning styles and participatory interaction modes on achievement of Thai students involved in web-based instruction in library and information science distance education.

<http://www.lib.umi.com./dissertationsFullcilt/9974471>(12.02.2003).

**Saracaloğlu, A.S.** (1992). Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimine ilişkin sorunlar. *Eğitim-İş* 18,15-18.

**Saracaloğlu, A.S.** (1996). Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi. *E.Ü. Edebiyat Fakültesi Coğrafya Meslek Haftası Bildiri Özetleri*, İzmir.

**Shaughnessy, and M. F.** (1998). “*An Interview with Rita Dunn About Learning Styles*”. Clearing House. Vol:71, Issue: 3, p.141-146

**Safran, M.** (1997). Tarih Öğretimi Ve Çağdaş Müfredat Teorileri. XII. Türk Tarih Kongresi. , Ankara.

**Senemoğlu, N.** (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

**Sternberg, R. J., and Grigorenko, E. L.** (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*, Vol:6, p:201-219.

**Sönmez, V.** (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (2.basım). Ankara: Pegem Yayınları.

**Şirin, A. ve A., Güzel** (2006). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (1): 231-264.

**Tavşancıl, E.** (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

**Tower, B.L.** (2002). Academic backgrounds, learning styles and success. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/3078204> (12.10.2003).

**Tuncay, M.** (1998). Tarih Öğretiminin iyileştirilmesine Yönelik Düşünceler

**Ülgen, G.** (1997). Eğitim Psikolojisi. Alkım Yayınevi

**Varış, F.** (1994). *Program geliştirme*. (5.basım). Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

**Yılman, M.** (1998). Eğitim bilimine giriş “eğitimin temelleri”. (3. basım). İzmir

**Yoon, S.H.** (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea.Unpublished doctoral thesis, University of Pittsburg.

**Williams, A.M.** (1990). Effects of experiential learning on knowledge acquisition, skill mastery and student attitudes. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9104729>.

**Weger, P.D.** (1991). The effects of balanced/extreme and flexible/inflexible learning styles on achievement and attendance. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9106587>.(12.11.2003).

**Whicker, B.** (2001). Effects of experiential learning theory. <http://www.epnet.com/citation.asprds> (27.10.2004).

**Whitcomb, R.M.** (1999). The relationship between student cognitive development and learning style preference. Unpublished doctoral thesis The University of Maine. disciplines and gender. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9991695> (27.01.2004).

**Vella, Y.** (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi. Çeviren:Bahri ATA. Milli Eğitim. S:150.

## EKLER

## Ek-1

## ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDE YER ALAN LİSE VE BULUNDUKLARI İLÇELER

| <i>İLÇELER</i>   | <i>OKULLAR</i>            |
|------------------|---------------------------|
| <i>SİNCAN</i>    | <i>SİNCAN LİSESİ</i>      |
| <i>ETİMESGUT</i> | <i>ERYAMAN LİSESİ</i>     |
| <i>ETİMESGUT</i> | <i>UFUKARSLAN LİSESİ</i>  |
| <i>MAMAK</i>     | <i>MAMAK LİSESİ</i>       |
| <i>ÇANKAYA</i>   | <i>CUMHURİYET LİSESİ</i>  |
| <i>MAMAK</i>     | <i>ABİDİN PAŞA LİSESİ</i> |

**EK:2**

Re: ölçek izni lütfen

Form: **Petek Aşkar** (paslar@Hacettepe.edu.tr)

Sent: Thursday, April 24, 2008 11:26:59 AM

To: Seyhan Demir (seyhandemiri80@hotmail.com)

Sayın Demir,

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Prof. Dr. Petek Aşkar

----- Original Message -----

**From:** Seyhan Demir

**To:** paskar@hacettepe.edu.tr

**Sent:** Tuesday, April 22, 2008 12:38 PM

**Subject:** olcek izni lutfen

**Sayın Prof. Dr. Petek ASKAR**

**Merhaba Hocam,**

**Adım Seyhan Demir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Y.lisans öğrencisiyim. Tez danışmanlarım Sayın Prof. Dr. Necdet HAYTA ve ikinci danışmanım Yrd. Doç. Dr. Gülay EKICI.**

**Tez konum “Lise Tarih Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından değerlendirilmesi”.**

**Tezimin verilerinin toplanması kapsamında sizin sayın Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU hocamla birlikte, Türkiye de ilk defa geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız Kolb Öğrenme Stili Envanterini kullanmak istiyorum. Tezimde Kolb Öğrenme Stili Envanteri yanında kendimin hazırladığı bir ölçe aracı da kullanacağım. Bu yönde tüm hazırlıklarımı yaptım. Ankara İl**

**Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçme aracımı uygulamak amacıyla izin yazısı için evraklarımı götürmüştüm. Fakat 28 Şubat 2008 tarihinde çıkan bir karara göre ölçeği tezimde kullanabilmem için ölçeğin ilk defa Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik işlemlerini yapan akademisyen tarafından izin yazısı verilmesi gerektiğini belirttiler.**

**Sayın hocam bu yazıyı e-maile de göndermeniz kabul edilirmiş.**

**Gereğini saygılarımla arz ederim.**

**SEYHAN DEMİR**

EK.3

**KİŞİSEL NİTELİKLER**

Bu bölümde yer alan soruların amacı araştırmaya katılanların kişisel niteliklerine ait bilgileri elde etmektir. Araştırmada ölçme aracını dolduranların kimliği değil, verilen cevaplar önemlidir. Bu nedenle soru formu üzerine kimlik bilgilerinizi yazmayınız lütfen.

**KAYITLI OLDUĞUNUZ LİSENİN ADI:**.....

**BÖLÜMÜNÜZ:** .....

**OKULUN BULUNDUĞU SOSYO-EKONOMİK ÇEVRE**

Düşük ( )                      Yüksek ( )

**CİNSİYETİNİZ:** Kız..... ☐                      Erkek..... ☐

**SINIFINIZ:** 1..... ☐                      2..... ☐                      3..... ☐                      4..... ☐

**GENEL AKADEMİK BAŞARI DURUMUNUZ:**

0-24 arası 0.....☐                      25-44 arası 1.....☐                      45-54 arası 2.....☐                      55-69 arası 3.....☐

70-84 arası 4.....☐                      85-100 arası 5.....☐

**AİLENİZİN EKONOMİK GELİR DÜZEYİ:**

750 YTL ve altı ( )                      751 ve üstü ( )

**EBEVEYNLERİNİZİN EĞİTİM DURUMU**

|                          | <b>Anne</b> | <b>Baba</b> |
|--------------------------|-------------|-------------|
| Okuması-yazması yok      | ( )         | ( )         |
| İlkokul mezunu           | ( )         | ( )         |
| Ortaokul mezunu          | ( )         | ( )         |
| Lise mezunu              | ( )         | ( )         |
| Üniversite mezunu        | ( )         | ( )         |
| Lisansüstü eğitim mezunu | ( )         | ( )         |

| <b>ÖĞRENME STİLLERİNE AİT ÖĞRETİM YAKLAŞIMI TERCİH ANKETİ</b><br><b>Açıklama:</b><br>Aşağıda <b>tarih dersinde öğretmeninizin</b> kullandığı öğretim yöntemi-teknik-araç gereçleri-stratejilerine yönelik örnek durumlar verilmiştir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan bu örnek durumları öğretmeninizin tarih dersinde ne kadar sıklıkla kullandıkları hakkındaki görüşünüzü size uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.<br>İlginizden dolayı çok teşekkürler. | <i>Hiçbir zaman Kullanmama</i> | <i>Bazen Kullanma</i> | <i>Genellikle Kullanma</i> | <i>Her zaman Kullanma</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|---------------------------|
| <b>Yerleştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>1</b>                       | <b>2</b>              | <b>3</b>                   | <b>4</b>                  |
| 1. Açık uçlu sorular sorma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                |                       |                            |                           |
| 2. Grup çalışmaları yapma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                |                       |                            |                           |
| 3. Rol oynama                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                |                       |                            |                           |
| 4. Bir konu hakkında sunumlar yapma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                |                       |                            |                           |
| 5. Etkileşimli anlatımlar yapma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                |                       |                            |                           |
| 6. Dersin soru cevap şeklinde işlenmesi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                |                       |                            |                           |
| 7. Grup tartışması yapma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                |                       |                            |                           |
| 8. Tarih öğretimi açısından konuyla ilgili örnekler verme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                |                       |                            |                           |
| 9. Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                |                       |                            |                           |
| 10. Konuyla ilgili ışıklı panolar kullanma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                |                       |                            |                           |
| 11. Anlattıklarını somut nesneler kullanarak ifade etme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                |                       |                            |                           |
| 12. Işıklı haritalar kullanma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                |                       |                            |                           |
| 13. Konu öğretiminde tarih sözlüğü kullanma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                |                       |                            |                           |
| 14. Uygulamalı aktiviteler yapma (konuyu canlandırma, tarihi kalıntıları inceleme)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                |                       |                            |                           |
| 15. Konuyla ilgili film izletme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                |                       |                            |                           |
| <b>Değiştiren Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>1</b>                       | <b>2</b>              | <b>3</b>                   | <b>4</b>                  |

|                                                                                                                                  |                         |                |                     |                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------|---------------------|--------------------|
| 1. Grup olarak proje raporu hazırlama                                                                                            |                         |                |                     |                    |
| 2. Konuyla ilgili motive edici hikayeler okuma                                                                                   |                         |                |                     |                    |
| 3. Grup olarak problem çözme çalışmaları yapma                                                                                   |                         |                |                     |                    |
| 4. Tartışma yöntemini kullanarak ders anlatımı yapma                                                                             |                         |                |                     |                    |
| 5. Düz anlatım yapma                                                                                                             |                         |                |                     |                    |
| 6. Konuyla ilgili yüksek sesle okuma çalışması yapma                                                                             |                         |                |                     |                    |
| 7. Bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma                                                                                  |                         |                |                     |                    |
| 8. Şarkı söyleterek öğretim yapma                                                                                                |                         |                |                     |                    |
| 9. Tarihi bilgiyi Kronolojik sıralamayla verme                                                                                   |                         |                |                     |                    |
| 10. Konuyla ilgili resimler kullanma                                                                                             |                         |                |                     |                    |
| 11. Bireysel okuma etkinlikleri yapma                                                                                            |                         |                |                     |                    |
| 12. Hikaye haritası yöntemi kullanma                                                                                             |                         |                |                     |                    |
| 13. Beyin fırtınası yapma                                                                                                        |                         |                |                     |                    |
| 14. Konuyla ilgili işitsel araçlar kullanma                                                                                      |                         |                |                     |                    |
| 15. Gösterilerin öğretmen tarafından yapılması                                                                                   |                         |                |                     |                    |
| <b>Özümseyen Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları</b> | Hiçbir zaman Kullanmama | Bazen Kullanma | Genellikle Kullanma | Her zaman Kullanma |
|                                                                                                                                  | <b>1</b>                | <b>2</b>       | <b>3</b>            | <b>4</b>           |
| 1. Görsel araçlarla (fotoğraf, film, harita, kalıntı)anlatım yapma                                                               |                         |                |                     |                    |
| 2. Bilgisayar simülasyonları kullanma                                                                                            |                         |                |                     |                    |
| 3. Bilgileri basılı materyallerle (kitap, dergi vb.)verme                                                                        |                         |                |                     |                    |
| 4. Bağımsız araştırmalar yaptırma                                                                                                |                         |                |                     |                    |
| 5. Konu öğretiminde seminerler düzenlenme                                                                                        |                         |                |                     |                    |
| 6. Konular hakkında bilgi toplamak amacıyla kütüphane çalışmal yaptırma                                                          |                         |                |                     |                    |
| 7. Soruların öğretmen tarafından çözülmesi                                                                                       |                         |                |                     |                    |
| 8. Tarih şeridi kullanma                                                                                                         |                         |                |                     |                    |

|                                                                                                                                   |          |          |          |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 9. Derste ders kitabındaki örnek problem çözümlerine yer verme                                                                    |          |          |          |          |
| 10. Televizyon gösterileri izleme                                                                                                 |          |          |          |          |
| 11. Dramatizasyon yöntemini kullanma                                                                                              |          |          |          |          |
| 12. Çalışma yaprakları kullanma                                                                                                   |          |          |          |          |
| 13. Konuyla ilgili afiş ve posterler hazırlatma                                                                                   |          |          |          |          |
| 14. Kavram haritasından faydalanma                                                                                                |          |          |          |          |
| 15. Konuyla ilgili bilgi haritaları çıkartma                                                                                      |          |          |          |          |
| <b>Ayrıştıran Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Tarih Dersinde Öğretmenin Kullanmasını Tercih Ettikleri Öğretim Yaklaşımları</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> |
| 1. Konuyla ilgili problemin öğretmen tarafından çözülmesi                                                                         |          |          |          |          |
| 2. Ev ödevleri yapma                                                                                                              |          |          |          |          |
| 3. İyi rehberlik verilen geziler düzenleme                                                                                        |          |          |          |          |
| 4. Bireysel araştırma raporları hazırlama                                                                                         |          |          |          |          |
| 5. Bilgisayar destekli öğretim yapma                                                                                              |          |          |          |          |
| 6. Konuyla ilgili hikâyeler yazdırma                                                                                              |          |          |          |          |
| 7. Konuyla ilgili kompozisyon yazdırma                                                                                            |          |          |          |          |
| 8. Konuyla ilgili diyalog yazdırma                                                                                                |          |          |          |          |
| Tarih alanında konuyla ilgili ilişkiler kurmayı amaçlayan anlatımlar yapma                                                        |          |          |          |          |
| 9. Konuyla ilgili uzun notlar tutma                                                                                               |          |          |          |          |
| 10. Konuyla ilgili sözcük oyunları oynama                                                                                         |          |          |          |          |
| 11. Mantık oyunları hazırlatma                                                                                                    |          |          |          |          |
| 12. Konu öğretiminde bulmacalar çözme                                                                                             |          |          |          |          |
| 13. Konuyla ilgili farklı tarih kitaplarından yararlanma                                                                          |          |          |          |          |
| 14. Tarihi olaylar arasındaki ilişki ve benzerlikleri bulma                                                                       |          |          |          |          |

### BÖLÜM 3

#### KOLB ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ

**Yönerge:** Lütfen aşağıdaki cümlelerin şıklarını size uygun olarak önem sırasına göre 1, 2, 3, 4 şeklinde parantez içine yazınız

## Soru 1: Öğrenirken;

- ☐ duygularıyla uğraşmaktan,
- ☐ izlemekten ve dinlemekten,
- ☐ fikirler üzerinde düşünmekten,
- ☐ öğrendiğim şeyi yapmaktan hoşlanırım.

## Soru 2: En iyi;

- ☐ önsezilerime ve duygularıma güvendiğimde öğrenirim,
- ☐ dikkatli dinlerken ve izlerken öğrenirim,
- ☐ mantıksal düşünmeye güvendiğimde öğrenirim,
- ☐ işleri bitirmek için sıkı çalışırken öğrenirim.

## Soru 3: Öğrenirken,

- ☐ yoğun duygularım ve tepkilerim vardır,
- ☐ sessiz ve sakinimdir,
- ☐ öğrendiğim şeylerin derinlemesine incelerim,
- ☐ yaptıklarımın sorumluluk duyarım.

## Soru 4: Öğrenirken,

- ☐ duygularla,
- ☐ seyrederek,
- ☐ düşünerek,
- ☐ yaparak öğrenirim.

## Soru 5: Öğrenirken,

- ☐ yeni yaşantılara açığımdır.
- ☐ konuyu bütün yönleri ile araştırırım.
- ☐ öğreneceğim şeyleri ayırarak analiz etmekten hoşlanırım.
- ☐ bir şeyleri denemekten hoşlanırım.

## Soru 6: Öğrenirken,

- ☐ sezgici,
- ☐ gözlemci,
- ☐ mantıklı,
- ☐ aktif biriyimdir.

## Soru 7: En iyi,

- ☐ kişisel ilişkilerden,
- ☐ gözlemlerden,
- ☐ akılcı kuramlardan,
- ☐ deneme ve uygulama fırsatı bulduğumda öğrenirim.

## Soru 8: Öğrenirken,

- ☐ kendimi öğrendiğim şeye veririm.
- ☐ öğrenmeye başlamadan önce kendime zaman tanırım.
- ☐ fikir ve kuramlardan hoşlanırım.
- ☐ çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.

## Soru 9: En iyi,

- ☐ duygularıma dayandığımda,
- ☐ gözlemlerime dayandığımda,

- ( ) fikirlerime dayandığımda,  
 ( ) öğrendiğim şeyleri kendi kendime denediğimde öğrenirim.

Soru 10: Öğrenirken,

- ( ) kabul eden,  
 ( ) sessiz -sakin,  
 ( ) ussal (mantıklı),  
 ( ) sorumlu biriyimdir.

Soru 11: Öğrenirken,

- ( ) bizzat çalışmaya katılırım.  
 ( ) gözlemekten hoşlanırım.  
 ( ) her şeyi değerlendiririm.  
 ( ) aktif olmayı severim.

Soru 12: En iyi,

- ( ) alıcı ve açık fikirli olduğumda.  
 ( ) dikkatli olduğumda.  
 ( ) fikirleri analiz ederken.  
 ( ) uygulama- pratik yaparken öğrenirim

**BÖLÜM 4****DEĞERLİ ÖĞRENCİ,**

Tarih dersinizde daha başarılı olabilmeniz yönünde tarih öğretmeninizin dersi nasıl yapmasını istersiniz. Bu konudaki önerilerinizi aşağıya yazınız, lütfen.

1)

.....

...

2)

.....

...

3)

.....

...

4)

.....

...

5)

.....

...