

**T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ALGISAL ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL  
BİLGİLER DERS KİTAPLARININ ve ÖĞRETMEN UYGULAMALARININ  
İNCELENMESİ**

**Nevruz UĞUR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2008**

**T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ALGISAL ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM 4. SINIF SOSYAL  
BİLGİLER DERS KİTAPLARININ ve ÖĞRETMEN UYGULAMALARININ  
İNCELENMESİ**

**Nevruz UĞUR**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2008**

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI  
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sencer BULUT

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

...../...../2008

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### ALGISAL ÖĞRENME STİLLERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ VE ÖĞRETMEN UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Nevruz UĞUR

**Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI**

**Eylül,2008, 132 Sayfa**

Bu araştırmanın amacı, algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarını ve görüşlerini incelemektir.

Betimsel bir durum saptaması niteliğindeki bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler doküman analizi yapılarak incelenmiştir. İkinci aşama 2006–2007 öğretim yılında, Adana il sınırları içinde belirlenen ikisi alt, ikisi üst sosyo-ekonomik düzeydeki dört devlet ilköğretim okulundaki gözlemlerden oluşmaktadır. Bu okulların her birinde bir dördüncü sınıf şubesi belirlenmiştir. Bu şubelerde sosyal bilgiler ünitelerinden “Hep Birlikte” ünitesi boyunca doğal gözlem yapılmıştır. Ünite kapsamında öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin uygulama süreçleri incelenmiştir. Her iki aşamada elde edilen veriler AÖS ‘ye göre frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolarla sunulmuştur. Son aşamada ise Adana il merkezindeki farklı ilköğretim okullarında dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapan 22 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmen görüşlerini içeren veriler, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu veriler öncelikle bilgisayara aktarılmış, okunup incelenerek kodlara dönüştürülmüş ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar ve gruplar oluşturulmuştur. Kodlamaya tabi tutulan öğretmen görüşlerinden oluşan nitel verilerin bir kısmı, örnek verme amacıyla olduğu gibi aktarılmıştır.

Doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin, ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel (%38,92) ve görsel (%32,69) öğrencilere uygun olarak hazırlandığı, kinestetik öğrencilerin ise göz ardı edildiği görülmüştür. Yapılan gözlem sonucu elde edilen bulgulara göre uygulama sürecinde de etkinlikler ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel ve görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun işlenmektedir. AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun etkinliklere ise gözlem yapılan hiçbir sınıfta yer verilmediği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda da; öğretmenler etkinliklerin büyük bir kısmının işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda; etkinliklerin işitsel ve görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere uygun olarak hazırlanıp uygulandığına ve kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise göz ardı edildiği yargısına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Algısal Öğrenme Stilleri, Görsel, İşitsel, Dokunsal, Kinestetik, Sosyal Bilgiler, Etkinlik

**ABSTRACT****AN INVESTIGATION OF 4<sup>th</sup> GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS  
AND TEACHER PRACTICES IN RELATION TO PERCEPTUAL LEARNING  
STYLES****Nevruz UĞUR****Master's Thesis, Department of Elementary Education****Advisor: Asst. Prof. Dr. Özlem KAF HASIRCI****September–2008, 133 Pages**

Aim of the present study was to analyze the learning activities included in 4th grade social studies textbook, as well as the teachers' opinions concerning these activities and techniques teachers utilize to apply the learning activities in relation to students' perceptual learning styles.

The current descriptive study carried out at three phases. First, the learning activities in 4th grade social studies textbook were analyzed for their content. At the second phase, which was done in 2006-2007 academic year, the researcher used natural observation strategy to observe 4th grade classes in four public primary schools (two of which were in high socioeconomic status (SES) neighborhoods, and two in low SES neighborhoods). All of the observed schools were located in a southern metropolitan city of Adana, Turkey. The observation sessions were carried out in "Hep Birlikte" unit in social studies classes. The application process of the learning activities of the textbook was analyzed during the unit. The frequencies and percentages were calculated for both stages and the results presented in relation to the perceptual learning styles (PLS). At the last phase, in order to find out teachers' opinions, semi-structured interviews were done with 22 fourth-grade teachers who work in different public primary schools. Data gathered from teacher interviews were transferred to computer, transformed to codes after being read and analyzed and then themes and groups were compared by gathering related codes. Some parts of the qualitative data on teacher opinions were quoted for the purpose of illustrating teachers' point of view.

Results of the content analysis of the related document revealed that learning activities in social studies textbook were predominantly prepared appropriate for audial ( 32.92% ) and visual ( 32.69% ) students in terms of perceptual learning styles. However, students who have a kinesthetic learning style were ignored. Observational data on the application of the learning activities were in line with the content analysis data. Again, learning activities were predominantly appropriate for students who have audial and visual learning styles. None of the observed activities were suitable for students who have kinesthetic learning style. At the interviews, informant teachers indicated that most of the activities were suitable for the students who have audial and visual learning abilities.

In conclusion, activities in the social studies classes were prepared and performed to suit the students who have visual and audial learning styles, however the students who have kinesthetic learning style were grossly ignored.

**Key words:** Perceptual learning styles, Visual Audial Tactual, Kinesthetic, Social Studies, Activity

## ÖNSÖZ

“Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği?” sorusu eğitimcilerin en fazla merak ettikleri ve üzerinde çalıştıkları konuların başındadır. Günümüzde insanı bir fabrikaya benzetip girdi ve çıktılarla öğrenmeyi açıklamaya çalışan kuramlar geçerliliğini yitirmiştir. Bu kuramlar yerini öğrenmeyi beyinde meydana gelen bir takım işlemler sonucu gerçekleşen bir süreç olarak kabul edip bu süreçleri açıklamaya çalışan kuramlara bırakmıştır.

Bugün sahip olunan tıbbi bilgi ve teknoloji ile öğrenme sürecinde beyinde meydana gelen biyolojik, kimyasal ve fizyolojik olaylar gözlenememektedir. Fakat her geçen gün gerek tıp gerekse eğitim alanında yapılan araştırmalar insanoğlunu öğrenme sürecinin sırrını çözmesine bir adım daha yaklaştırmaktadır. Bugün her beynin bilginin alınması ve işlenmesi sürecinde farklı özellikler gösterdiği bilinmektedir. Bu çalışma da bu farklılıklardan biri olan algısal öğrenme stilleri üzerine yürütülmüştür ve alandaki çalışmalara küçücükte olsa bir katkı sunabilmeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok insanın emeği bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmayı başından sonuna kadar takip edip hiçbir yardımını esirgemeyen saygıdeğer Danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI'ya, , ikinci danışmanım gibi çalışmamın başından sonuna kadar beni yalnız bırakmayıp, en zor anlarımda yardımına yetişen değerli arkadaşlarım Yeliz BOLAT ve Alper YONTAR'a, her zaman bana yol gösteren sevgili dostlarım Ferhat KABAİŞ ve Celal EROĞLU'na, tüm sıkıntılarımı sabırla dinleyen sevgili arkadaşım Halil BOLAT'a, hayatımın da araştırma sürecinin de her aşamasında elim ayağım olan sevgili kardeşim Nizar UĞUR'a, verilerin toplanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen sevgili Berdan UĞUR, Ercan KORKMAZ ve Cihan KORKMAZ'a, araştırma raporunun sakın bir ortamda yazılması için bana kapılarını açan ve sıcak çayımı hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili amcam Muhsin UĞUR'a, araştırmanın gözlemlerinin yapılması için bana sınıflarının kapılarını açan ve görüşleri ile değerli katkılarda bulunan öğretmen arkadaşlara, çalışmaya katkısı bulunan ve burada adını yazamadığım bütün değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Bilimsel Araştırma Projeleri Biriminin desteklerinden dolayı (EF 2006 YL 51 ) teşekkür ederim.

Ayrıca beni yaşamımın her döneminde destekleyen, aldığım kararlara saygı duyan, bana güvenen babam ve anneme, her zaman yanımda olan kardeşlerim ile moral desteklerini esirgemeyen tüm yakınlarıma sonsuz teşekkürler.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa No</b>
<b>ÖZET</b> .....	ii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÖNSÖZ</b> .....	vi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xiv
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xvi
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	xvii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Sayıtlılar .....	7
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	8
1.7. Kısaltmalar .....	9

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme .....	10
2.1.1. Öğrenme Stilleri .....	11
2.1.1.1. Öğrenme Stilleri Modelleri .....	12
2.1.1.1.1. Jung'un Psikolojik Tipler Modeli .....	12
2.1.1.1.2. Witkin'in Alan Bağımlı / Alan Bağımsız Modeli .....	13
2.1.1.1.3. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli .....	13
2.1.1.1.4. Kolb Öğrenme Stili Modeli .....	14
2.1.1.1.5. McCarthy Öğrenme Stili Modeli ( 4 MAT Sistemi) .....	15
2.1.1.1.6. Butler Öğrenme Stili Modeli .....	16

2.1.1.1.7. Grasha Reichmann Öğrenme Stilli Modeli.....	17
2.1.1.1.8.Reinert'in Öğrenme Stili Modeli.....	18
2.1.1.1.9. Fleming ve Mills'in Öğrenme stili Modeli.....	19
2.1.1.1.10. Dunn & Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	19
2.1.1.1.10.1. Çevresel Uyarılar .....	20
2.1.1.1.10.2. Duygusal Uyarılar .....	21
2.1.1.1.10.3. Sosyolojik Uyarılar .....	21
2.1.1.1.10.4. Fizyolojik Uyarılar .....	21
2.1.1.1.10.4.1. Algısal Öğrenme Stilleri....	22
2.1.1.1.10.4.1.1. Görsel	
Öğrenenler.....	22
2.1.1.1.10.4.1.2.İşitsel	
Öğrenenler... ..	24
2.1.1.1.10.4.1.3.	
Dokunsal Öğrenenler... ..	25
2.1.1.1.10.4.1.4. Kinestetik	
Öğrenenler.....	27
2.1.1.1.10.5. Psikolojik Uyarılar .....	28
2.2. Sosyal Bilgiler.....	29
2.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi... ..	31
2.2.1.1.Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı.....	32
2.2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve	
Teknikleri .....	33
2.2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Kaynak Araç-Gereçler .....	35
2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.1.Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar.....	38
2.3.1.1.Öğrenme Stilleri ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	39
2.3.1.2. Öğrenme Stilleri ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	42
2.3.2.Sosyal Bilgiler İle İlgili Araştırmalar... ..	49

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	55
3.2. Çalışma Grubu .....	57
3.2.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	58
3.2.1.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler .....	58
3.2.1.2. Gözlem Yapılan Sınıflara İlişkin Bilgiler.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1 Doküman İnceleme.....	61
3.3.2. Gözlem.....	63
3.3.3. Görüşme.....	65
3.4. Araştırmacının Rolü.....	66
3.5. Verilerin Toplanması.....	66
3.5.1. AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formu ile Verilerin Toplanması.....	67
3.5.2. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından Gözleme Formu ile Verilerin Toplanması.....	67
3.5.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle Verilerin Toplanması.....	67
3.5.4. Verilerin Toplanmasına İlişkin Süreç.....	68
3.6. Verilerin Analizi.....	69
3.6.1. İnceleme Formundaki Verilerin Analizi.....	69
3.6.2. Gözlem Formundaki Verilerin Analizi.....	69
3.6.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonucu Ulaşılan Verilerin Analizi....	69
3.6.4. Kodlarla İlgili Kısaltmalar.....	70

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1. Doküman Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular .....	72
4.1.1. AÖS Açısından Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	72

4.1.1.1. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular.....	72
4.1.1.2. Etkinliklerde, AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular.....	74
4.1.1.3. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.1.4. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular.....	76
4.1.1.5. İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerdeki Öğretim Kaynak ve Araç- Gereçlerin AÖS Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular.....	77
4.1.2. AÖS Açısından Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Kaynak ve Araç-Gereçler.....	78
4.1.2.1. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular.....	78
4.1.2.2. Etkinliklerde, AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular.....	79
4.1.2.3. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular.....	80
4.1.2.4. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular.....	81
4.1.2.5. İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerdeki Öğretim Kaynak ve Araç- Gereçlerin AÖS açısından Dağılımına İlişkin Bulgular.....	82
4.2. Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgular.....	83
4.2.1. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Hep Birlikte” Ünitesinde Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	83
4.2.2. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Hep Birlikte” Ünitesinde Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Gözlem Bulguları.....	86

4.2.3. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Hep Birlikte” Ünitesinde Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Gözlem Bulguları.....	87
4.3. Görüşme Sonunda Elde Edilen Bulgular.....	88
4.3.1. Öğretmenlerin AÖS’ ye Göre Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	89
4.3.1.1. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	90
4.3.1.2. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	91
4.3.2. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri Uygulama Süreçlerine İlişkin Görüşleri.....	92
4.3.2.1. Öğretmenlerin, Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	92
4.3.2.2. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	92
4.3.2.2.1. Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinin Uygulanmasında Yaşanılan Sorunlar.....	93
4.3.2.2.1.1. Öğrenciden kaynaklı sorunlar.....	93
4.3.2.2.1.2. Programdan kaynaklı sorunlar.....	93
4.3.2.2.1.3. Derslikten kaynaklı sorunlar.....	94
4.3.2.2.2. Kaynak ve Araç-Gereçlere Ulaşmada ve Kullanmada Yaşanılan Sorunlar.....	95
4.3.2.3. Öğretmenlerin, Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında AÖS’ ye Göre Farklı Etkinlikler Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	95

**BÖLÜM V****TARTIŞMA VE YORUM**

5.1. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Tartışma .....	97
5.2. “Hep Birlikte” Ünitesi Boyunca Yapılan Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	101

**BÖLÜM VI****SONUÇ VE ÖNERİLER**

6.1. Sonuçlar .....	106
6.2. Öneriler .....	108
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	108
6.2.2. Yapılacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	108
<b>KAYNAKÇA</b> .....	109
<b>EKLER</b> .....	126
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	132

## TABLOLAR LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 2.1.</b> Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Ünitelere Göre Dağılımına İlişkin Frekans Tablosu.....	32
<b>Tablo 3.1.</b> Öğretmenlerin Cinsiyete, Kıdeme, Mezun Olunan ve Okul Türüne Sınıfını Okutma Süresine Göre Dağılımları.....	58
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmenlerin 2005 Programı ve Öğrenme Stilleri ile İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı.....	59
<b>Tablo 3.3.</b> Gözlem Yapılan Sınıfların Belirli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	59
<b>Tablo.3.4.</b> İnceleme Formundaki Maddelerin AÖS'ye Göre Dağılımı.....	63
<b>Tablo 3.5.</b> Verilerin Toplanmasına İlişkin Araştırma Süreci.....	68
<b>Tablo 4.1.</b> AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	73
<b>Tablo 4.2.</b> AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	74
<b>Tablo 4.3.</b> AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	75
<b>Tablo 4.4.</b> AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	76
<b>Tablo 4.5.</b> Doküman Analizine Göre Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS' ye Göre Dağılımı.....	77
<b>Tablo 4.6.</b> AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	78
<b>Tablo 4.7.</b> AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	79
<b>Tablo 4.8.</b> AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	80
<b>Tablo 4.9.</b> AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	81
<b>Tablo 4.10.</b> Doküman Analizine Göre Etkinliklerdeki Kaynak ve Araç-Gereçlerin AÖS'ye Göre Dağılımı.....	82

<b>Tablo 4.11.</b> Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS'ye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	86
<b>Tablo 4.12.</b> Etkinliklerde Kullanılan Kaynak ve Araç-Gereçlerin AÖS'ye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	87
<b>Tablo 4.13.</b> Öğretmen Görüşlerine Göre Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS'ye Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı...	90
<b>Tablo 4.14.</b> Öğretmen Görüşlerine Göre Etkinliklerde Yer Alan Kaynak ve Araç-Gereçlerin AÖS'ye Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	91

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa No</b>
<b>Şekil 2.1.</b> Dunn & Dunn'ın Öğrenme Stilleri İle İlgili Uyarıcı Öge Tablosu.....	20
<b>Şekil 2.2.</b> Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Bilgi Kaynakları .....	30
<b>Şekil 3.1.</b> Araştırma Sürecinin Akış Çizelgesi.....	56
<b>Şekil 3.2.</b> İnceleme Forumunun Geliştirilmesinde Kullanılan Sınıflandırma.....	62

**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa No</b>
<b>EK 1</b> : AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formu.....	126
<b>EK 2</b> : Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından İnceleme Formu.....	127
<b>EK 3</b> : Görüşme Formu.....	128
<b>EK 4</b> : İzin Belgesi.....	129
<b>EK 5</b> : Çalışmanın Yürütüldüğü Okulların Listesi.....	130
<b>EK 6</b> : Adana İlinde Dağıtılan İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kitaplarına İlişkin Resmi Yazı.....	131

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

İlkel toplumdan bilgi toplumuna doğru ilerleyen insanlık tarihinin her döneminde eğitim var olmasına karşın, zamana ve toplumların sahip olduğu bilgi miktarına göre eğitime yüklenen anlamlar farklılaşmıştır.

Eğitim her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre farklı tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 2007,5).

Günümüzde ise eğitimcilerin çoğu eğitimi; “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1994,12)” olarak ele almaktadırlar. Burada kritik kavramlardan biri, istendiktir (Sönmez, 2007,5). Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler insanlığın sahip olduğu bilgi miktarının her yıl katlanarak artmasına sebep olurken toplumda ihtiyaç duyulan, istendik insan özellikleri de hızla değişmektedir. Balay'a (2004) göre bu yeni dönemde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Hızla çoğalan bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen bireye ihtiyaç duyulacaktır (Numanoğlu,1999).

Toffler'in (Akt.Boydak,2001) “Geleceğin cahili okuyamayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır” sözü, öğrenme yol ve yöntemlerini bilmenin önemini açıkça ortaya koymaktadır.“Öğrenme eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar” (Erden ve Akman,2004,128). Aşkar (2004) yapılan birçok araştırmanın, öğrenmenin bireyin ona iletilen bilgiyi

(information) kendi deneyim, bilgi, yetenek ve düşünceleri ile karşılıklı iletişim halinde kendine özgü versiyonuyla oluşturması sonucu gerçekleştiği konusunda önemli ipuçları verdiğini belirtmektedir. Öğrenenleri aynı olarak görmek yerine bireylerin farklı yollarla öğrendikleri, konusundaki çalışmaların son yıllarda önem kazanmaya başladığı görülmektedir.

Her insan benzer özellikler taşımasına rağmen diğer insanlardan onu ayıran, sayılamayacak kadar çok bireysel farklılığa da sahiptir. “Her bir öğrenci için, tercih edilen öğretme-öğrenme yaklaşımları ve belirli bir türdeki öğretim uygulamasına verilen tepki (yanıt), sahip olunan bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır” (Kuzgun ve Deryakulu, 2004,7).

Öğrenme bireysel bir etkinlik olduğu için bireysel değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkisi diğer değişkenlere oranla daha fazladır diyebiliriz. Bu bireysel farklılıkları öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stilleri ve öğrenme tercihleri oluşturmalarına sebep olur ( Şimşek, 2007). Öğrenme üzerine etkili olan birçok bireysel farklılıktan biri de öğrenme stilleridir. “Öğrenme stili, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devam eden bir yoldur” (Dunn ve Dunn,1992,2). Yapılan araştırmalar sonucu öğrencilere, kendi öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin uygulanmasının onların başarılarını yüksek oranda arttırdığı bulunmuştur (Andrews, 1990; Butler, 1986; Brunner ve Majewski 1990; Dunn, Griggs, Olson, Beasley ve Gorman 1995; Elliot, 1991; Gadwa ve Griggs 1985; Kalvas, 1993; Lemmon, 1985; McCarthy, 1990; Orsak, 1990; Stone, 1992; Akt Given, 1996; Brenenstuhl ve Catanello, 1980; Caine, 1997; Colins, 1999; Jensen, 1998; Johns, 1999; White, 1999;; Nveal, 2000; Whicker 2001; Burle ve Dunn, 2002; Farkas, 2002; Minotti, 2002; Nichols, 2003; Akt. Evin Gencil, 2006). Yapılan bu çalışmaların çoğunda öğrenme stillerine ilişkin sınıflamalar farklılaşmaktadır. Çünkü öğrenme stilleri çok kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramı, bilim insanları farklı boyutlarıyla ele almış ve incelemişlerdir. Bunun sonucu olarak da birçok öğrenme stili modeli ortaya çıkmıştır. “Bunun temel nedeni, bir bireyin öğrenme stiline farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının bunlardan biri üzerine odaklanması olduğu söylenebilir” (Ekici,2003,11-12).

## 1.1.Problem

En etkili öğretim yeni ve zor bir bilgiyi öğrencinin en güçlü algılayış biçimine göre aktarandır (Carbo, 1980; Dunn, 1990; Carrett, 1991; Hill, 1987; Ingham, 1990; Martini, 1986; Weinberg, 1983; Wheeler, 1983 Akt; Dunn & Griggs, 1995). Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır (Felder, 1996) Öğrencilerin bilgiyi en iyi şekilde algılayış tercihleri görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olarak değişebilir. Bu algılayış tercihleri alan yazında “Algısal Öğrenme Stilleri (AÖS)” olarak adlandırılmaktadır.

Algısal öğrenme stili tercihi görsel olan öğrenciler, en etkili görerek öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998). Bu öğrenciler gördüklerini, gözleri ile inceledikleri olayları hatırlarlar (Dunn, 1988). Bu öğrenme stili baskın olan öğrencilerin görsel uyarıcılara ihtiyaçları vardır. Sözel olarak anlatılan konular üzerinde yoğunlaşmakta güçlük çekerler ve dikkatleri çok kısa zamanda dağılır.

Algısal öğrenme stili tercihi işitsel olan öğrenciler, en iyi dinleyerek öğrenen öğrencilerdir. Duyduklarının, tartışıklarının büyük bir kısmını (yaklaşık %75’ini) kolaylıkla hatırlarlar (Dunn, 1988). Fakat okul çağındaki çocukların %30’ undan azı işitseldir (Dunn ve Milgram, 1993). Bu öğrenciler işitsel-sözel öğrenme kanalını kullanmayı tercih ederler. Daha çok konuşarak, tartışarak öğrenirler. Bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler. Olay ve kavramları birinin anlatması ile daha iyi anlarlar. Grup ve ikili çalışmalarda konuşma ve dinleme olanakları olduğu için iyi öğrenirler (Boydak, 2006).

Algısal öğrenme stili tercihi dokunsal olan öğrenciler, en iyi dokunarak öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998). Bu öğrenciler için dokunmak önemlidir. Duygularını ve hissettiklerini dokunarak anlatmaya çalışırlar. Bu nedenle davranışlarını pekiştirmek için sözel pekiştireçlerden çok fiziksel temasla (başı okşanarak vb.) takdir edilmelidirler. Okuma esnasında parmakları ile takip ederek ya da altını çizerek takip etme eğilimindedirler. Not almak veya öğretilenleri yazmak onlara bilgiyi hatırlamaları noktasında yardımcı olabilir (Dunn, 1988).

Algısal öğrenme stili tercihi kinestetik olan öğrenciler, en iyi bedenlerinin tümünü kullanarak öğrenirler (Reid, 1998). Konular üzerinde deneyimler kazanmaları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Etkinlikleri, tiyatroyu, dramayı yani hareket edilen şeyleri severler (Eroğlu, 2000).

Öğretim programları hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin algısal tercihleri dikkate alınmalıdır. Yapılan birçok araştırma, bireyin güçlü yanlarını bulup, onlarla uyumlu eğitim verildiğinde başarının arttığını kanıtlamıştır (Dunn ve Stevenson 1997; Dunn ve Shea, 1991).

2005 programı ile öğrenci ve etkinlik merkezli öğretim yöntem ve teknikleri önerilip (Talim Terbiye Kurulu, 2006), her öğrenciye özgü bireysel farklılıklar olabileceği vurgulanmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da (2005), her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğu, kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Vurgulanan bu bireysel farklılıklar içinde öğrenme stilleri de yerini almıştır. Bireyler için anlamlı öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında önemli belirleyicilerden birisi, bireyin öğrenme stilleridir. Öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim yaşantıları öğrenciler için oldukça anlamlı olmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretimin kalıcılığı da daha fazla olmaktadır. Bütün bunlar bize öğrenciler için anlamlı öğrenme yaşantıları oluştururken öğrenme stillerini göz önünde bulundurmamız gerektiğini göstermektedir (Şimşek, 2007).

2005 ilköğretim programında bireysel farklılıkların öneminin vurgulanmasına, çoklu zeka ve öğrenme stillerine göre bir çok etkinlik hazırlanmış olmasına rağmen özellikle “bu etkinliklerin öğrencilerin AÖS tercihlerini dikkate alma düzeyleri nedir ve yeterli midir?” sorusunun cevabı tam olarak bilinmemektedir. Ülkemizde alan yazın incelendiği zaman, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Akkoyunlu ve Aşkar, 1993; Ergür, 1999; Ekici, 2002; Eren, 2002; Güven, 2004; Yılmaz, 2004; Karataş, 2004; Kılıç ve Karadeniz, 2004; Altun, 2005; Ertekin, 2005; Kaf Hasırcı, 2005; Ağca, 2006; Aşkın, 2006; Cengizhan, 2006; Demircioğlu, 2006; Demirel, 2006; Evin Gencil, 2006; Kaf Hasırcı, 2006; Karakış, 2006; Otrar, 2006; Önder, 2006; Özbek, 2006; Öztan, 2006; Usta, 2006; Kaf Hasırcı ve Bulut, 2007; Kaf Hasırcı ve Dikbaş, 2007; Karagöz Bolat, 2007; Kaya, 2007; Koçak,

2007; Öztürk, 2007; Şimşek, 2007). Fakat hazırlanan etkinliklerin, AÖS açısından uygunluğu, AÖS tercihlerini dikkate alma düzeyinin ne olduğu, yeterlilikleri ve eksiklikleri soru işaretleri oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin AÖS açısından uygunluğuna ilişkin görüşleri ve bu etkinlikleri uygularken öğrencilerin AÖS tercihlerini ne oranda dikkate aldıkları tam olarak bilinmemektedir. Yapılan alan yazın taraması sonucu bu sorulara cevap arayan çalışmalara rastlanılmamıştır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın problem cümlesi; *“ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerde algısal öğrenme stillerinin dağılımı, öğretmenlerin bu etkinliklere ilişkin görüşleri ve “Hep Birlikte” ünitesindeki etkinliklere ilişkin uygulamaları nasıldır?”* şeklinde ifade edilmiştir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; *algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri, öğretmenlerin bu etkinliklere ilişkin görüşlerini ve “Hep Birlikte” ünitesindeki etkinliklere ilişkin uygulamalarını incelemektir.*

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerdeki;
  - a. öğretim yöntem ve tekniklerinin AÖS açısından dağılımı nasıldır?
  - b. kaynak ve araç- gereçlerin AÖS açısından dağılımı nasıldır?
2. AÖS açısından ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi “Hep Birlikte” ünitesinde yer alan etkinliklerin uygulanma sürecinde;
  - a. öğretmen davranışları nasıldır?
  - b. öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
  - c. öğretmenlerin kullandıkları kaynak ve araç-gereçler nelerdir?
3. AÖS açısından ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan;
  - a. öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

- b. kaynak ve araç-gereçlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, öğrenci çalışma kitabında yer alan;
- a. etkinlikleri uygulama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
  - b. etkinlikleri uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
  - c. etkinlikler dışında AÖS' ye göre farklı etkinlikler kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

2005-2006 öğretim yılında ilköğretim programında köklü değişikliklere gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir ve öğrenme stilleri bu değişim içinde ki yerini almıştır. Her bireyin öğrenme stili farklı özellikler göstermektedir. Etkin, verimli ve ilgi çekici öğretim ancak bu özelliklerin bilinmesi ve ona uygun yöntem ve stratejilerinin kullanılması ile mümkündür. Blacmore (1996), öğretmenlerin, öğrenme sürecine katkıda bulunma konusunda yapabilecekleri ilk şeyin öğrencilerinin değişik öğrenme stillerine sahip oldukları gerçeğini benimsemek olduğunu belirtmektedir (Akt; Şimşek, 2004,125).

Öğrenme stilleri bireyin doğuştan sahip olduğu ve gelişim süreciyle birlikte değişen onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir. Öğrenmeyi öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerinin öğretmenler ve öğrenciler başta olmak üzere anne babalar, toplumun tüm üyeleri tarafından bilinmesi gereklidir. Öğrenme stillerinin bilinmesi tembel ya da yaramaz olduğunu sandığımız pek çok öğrencinin yalnızca stili bilmediği ve dikkate alınmadığı için öğrenemediği ya da istenmeyen şekilde davranıldığı gerçeğinin anlaşılmasını da sağlayacaktır ( Boydak, 2006). Benzer şekilde Şimşek (2007), öğrenme stillerini bilmek ve öğrenme - öğretme etkinliklerini buna uygun tasarlamak, öğrenme güclüğü var diye nitelediğimiz pek çok öğrencinin gerçekte bir öğrenme güclüğü olmadığını, uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini belirtmektedir. Dunn (1990) eğer öğrencilerin kendilerine uygun stilde öğrenmelerine ve çalışmalarına izin verilmezse içeriği anlamaları zorlaşacağı için sıklıkla vazgeçeceklerini ya da başarısız olacaklarını ifade etmektedir.

Öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasını değil, bunun yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir (Şimşek, 2007; Given 1996). Eğitim programları hazırlanırken, sınıf ortamları düzenlenirken, ders kitapları hazırlanırken öğrenme öğretmen sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler kullanılırken öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Kaf Hasırcı, 2005).

Sonuç olarak öğretme-öğrenme sürecinin öğrenme stillerini dikkate alınarak düzenlenmesinin eğitsel amaçlara ulaşılması açısından oldukça önemli olduğu, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin öğrenenin öğrenme gereksinimini karşılamasına ve öğrenme stillerine göre düzenlenmesine bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir (Boydak 2001, Butler 1987, Mahiroğlu 1999).

Yukarıdaki açıklamalar ile öğrenme stillerinin öğrenciler ve öğretmenler için önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenme stillerini konu olarak alan bu araştırmanın da ülkemizde öğrenme stilleri ve 2005 programı ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı ve öğretmenler ile öğrencilere yol göstereceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacının gözlem amacıyla sınıfta bulunması öğretmen ve öğrenciler üzerinde araştırma sonuçlarını etkileyecek bir durum yaratmamıştır.
- Öğretmenler sorulara içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen yanları ile sınırlıdır.

- Araştırma Algısal Öğrenme Stilleri (görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik) ile sınırlıdır.
- Araştırmadan toplanan veriler;
  - İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabı,
  - 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Adana il merkezindeki dört devlet ilköğretim okulunun birer dördüncü sınıfı,

- Adana ilinde dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapan 22 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Etkinlik:** İlköğretim dördüncü sınıf Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler.

**Öğrenme stili:** “Öğrenme stili, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devam eden bir yoldur” (Dunn ve Dunn,1992,2).

**Algısal öğrenme stilleri:** Bilginin duyular yardımı ile alınması sürecindeki öğrenci tercihleri temeline dayalı öğrenme stilleri.

**Görsel öğrenci:** En etkili görerek öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998).

**İşitsel öğrenci:** En iyi dinleyerek öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998).

**Dokunsal öğrenci:** En iyi dokunarak öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998).

**Kinestetik öğrenci:** En iyi tüm bedenlerini kullanarak öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998).

**Öğretim Yöntemi:** Öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol (Tok, 2006).

**Öğretim Tekniği:** Öğretim yöntemini ortaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü (Tok, 2006).

**Kaynak:** Sağlam, güvenilir, doğru bilgiye ulaşılabilinen kişi, kurum ve belgelerin tümüne birden verilen isim (Yeşiltaş, 2006).

**Araç:** Kısa zamanda tüketilemeyen nesnelere (Yiğit, N.; Alev, N.; Özmen, H.; Altun, T. ve Akyıldız, S. (2007).

**Gereç:** Kısa zamanda tüketilebilen nesnelere (Yiğit ve Diğerleri, 2007).

### **1.7. Kısaltmalar**

**AÖS:** Algısal Öğrenme Stilleri

## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle araştırma konusunun temelini oluşturan öğrenme stilleri ile algısal öğrenme stilleri kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalara daha sonra da araştırmanın konu alanı olan sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlerine yer verilmiştir. Son olarak da ilgili araştırmalar sunulmuştur.

#### 2.1. Öğrenme

Öğrenme kapasitesi insanı diğer canlılardan üstün kılan en önemli yeteneğidir. “İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilmiş davranışlardır. Dolayısıyla bu davranışların nasıl oluştuğu, niçin böyle davrandığımızı aydınlatılabilmek için, öğrenmenin tanımlanmasına ve öğrenme ilkelerinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır” (Senemoğlu,2005,87). “Öğrenme eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi, yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadırlar” (Erden ve Akman, 2004,128).

Öğrenmenin nasıl oluşacağını ya da oluşmayacağını öğrenme kuramları açıklamaktadır (Senemoğlu, 2005). Davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki grupta toplayabileceğimiz öğrenme kuramlarından, davranışçı kuramlar, öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklamaktadırlar (Özden, 1997). Diğer taraftan bilişsel kuramcılar ise, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü getirmektedirler (Erden ve Akman, 2004). “Bilişselciler öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, pasif alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü, aktif yollarla işledikleri görüşündedirler” (Açıkgöz,1996,9-10). Öğrenmenin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için öğretim yapılırken öğrencinin kendilerine özgü özelliklerine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin kendilerine özgün yolları onların bireysel farklılıklarını oluşturmaktadır. Yeşilyaprak (2004)’a göre öğretmen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını tanımak, bu özelliklerin öğrenmeyi nasıl etkilediklerini bilmek ve öğrenme öğretme süreçlerini buna

göre planlayarak her öğrenci için öğrenmenin ekili ve verimli olmasına yardım etmekle yükümlüdür.

Öğrenciler arasında birçok bireysel farklılık vardır. Bu farklılıklar öğrencinin kişilik özellikleri olarak nitelendirilebilir. Bu özellikler öğrencinin okul başarısını farklı biçimde etkileyebilir (Erden ve Altun, 2006). Etkili ve verimli bir öğrenme için öğretim tasarlanırken, öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

### 2.1.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan bir tanesi de öğrenme stilleridir. Given'e (1996) göre; öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretim yapıldığında öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdikleri belirtilmektedir:

- İstatistiksel olarak öğrenmeye karşı olumlu tutumlarda,
- Farklılıkları kabullenmede,
- Akademik başarıda,
- Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu,
- Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplinde olumlu,
- Öğrenme hızında,
- Kısa sürede öğrenilenlerin miktarında ve hatırlama oranlarında artış.

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atıldı (Boydak,2001,3). 1960 yılından bugüne kadar öğrenme stilleri ile ilgili özellikle yurt dışında birçok araştırma yapılmış yeni modeller geliştirilmiştir.

Öğrenme stilini Dunn ve Dunn (1992) şu şekilde tanımlamaktadırlar: Her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine odaklanması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devam eden bir yoldur.

Öğrenme stili ile ilgili araştırmalar artıkça alan yazına yeni tanımlar ve modellerde eklenmiştir. Keefe (1979), öğrenme stillerini bireylerin nasıl algıladığı, etkileştiği ve tepkide bulunduğu ilişkin görece istikrarlı göstergeler olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranışlar biçiminde tanımlar iken Ehreman ve Oxford (1990),

tercih edilmiş veya zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları ve yeni durumlarla mücadele edebilme olarak ifade etmektedir. James ve Galbrait (1985) ise öğrenme stilini, görerek, işiterek, hareket ederek, dokunarak, yazarak/okuyarak, koklayarak/tadına bakarak ve kişiler arası iletişim olmak üzere 7 farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedirler.

Tanımlardan anlaşıldığı gibi öğrenme stilleri, öğrenme kuramlarını temel alarak bilişsel (bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini), duyuşsal (güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, kararlılık, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma... vb.), fizyolojik (duyusal algı /görsel, işitsel, Kinestetik, çevresel nitelikler/gürültü düzeyi, ışık, ısı, oda düzeni... vb.) olmak üzere üç farklı boyutu içermektedir (Boydak, 2001; Dunn&Dunn, 1992; Ekici, 2001).

Öğrenme stiline içerdiği bu boyutlar aynı zamanda öğrenme stilleri modellerinin de temelini oluşturmaktadır.

### **2.1.1.1. Öğrenme Stili Modelleri**

Alan yazın incelendiği zaman pek çok öğrenme stili modeli olduğu görülmektedir. “Bunun temel nedeni, bir bireyin öğrenme stiline farklı boyutlarının olması ve kuramcılarının bunlardan biri üzerine odaklaşması olduğu söylenebilir” (Ekici,2003,11-12). Bu bölümde öğrenme stili modellerinden en yaygın olanlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### **2.1.1.1.1. Jung’un Psikolojik Tipler Modeli**

Bu model insan davranışlarını genel olarak iki temel kategoriye ayırmaktadır. Bunlar, algılama ve yargılama eylemleridir. Bu durumda birey, algılama veya yargılama fonksiyonlarından birini seçerek, davranışta bulunur. Ayrıca Jung, duyuşlarla algılama, sezinleme, düşünme ve hissetme gibi fonksiyonların hepsinin her bireyde bulunmasına rağmen, bunları çok baskın, baskın olana yardımcı, üçüncül derecede önemli olan fakat kullanım için fazla enerji gerektiren bir fonksiyon ve bireyin zayıf olduğu fonksiyon şeklinde sıralamaktadır. Son olarak Jung, psikolojik tip tasvirine, içe dönük ve dışa dönük kişilik özelliklerini tanımlayan bir kişilik tipi daha eklemiştir (Guild veGarger, 1991).

### 2.1.1.1.2. Witkin'in Alan Bağımlı / Alan Bağımsız Modeli

“Bazı bireyler çevrelerinde meydana gelen olayları çevrelerinden soyutlayarak algılandıkça bazıları çevreyle bir bütün olarak algılamaya çalışırlar. Witkin bireylerin öğrenmelerindeki bu farklılıkları alan bağımlı, alan bağımsız kavramlarıyla açıklamaktadır” (Gordon, 1998; Akt: Ekici, 2003,33).

Alan bağımlı ve alan bağımsızların özelliklerini ise Thompson (1988) şu şekilde ifade etmektedir (Akt: Altun, 2003).

Alan bağımsız öğrenciler;

- Yapılandırılmamış bilgi alanlarında bilgiyi seçebilirler
- Hipotezlerden kavramlara ve kavramların taşıdıkları anlamlara ulaşabilirler
- Aktif öğrenme ortamlarını tercih ederler
- Yeni kavramları öğrenmeleri kuramlar ile daha kolay olur
- Genelleyebilme becerilerine daha yatkındırlar
- Hatırlama ve bellekte tutabilme becerileri için ipuçları ve öğrenme materyallerinin kendilerine göre yeniden düzenleyebilirler

Alan bağımlı öğrenciler ise;

- Verilen bilgiyi olduğu gibi kabullenirler; dolayısı ile, kendilerine sunulan kavram ve kuramları olduğu gibi kabullenirler
- Öğrenmede edilgin bir yapıdadırlar
- Genelleme yapabilmede daha az başarılıdırlar.

### 2.1.1.1.3. Gregorc Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc (1979)'a göre öğrenme stili, insanların zihinlerinin işleyişine ve dünya ilişkilerine yönelik ipuçları sağlayan ayırt edilebilir ve gözlenebilir davranışlar oluşturmaktadır. Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde kendisine en çok yardımcı olan yetenekleri algılama (varlıkların ve olayların kavranması) ve düzenleme (bilgiyi kişisel yeteneğe göre zihne yerleştirme) yeteneğidir.

Gregorc'a göre her zihin dünyayı soyut ya da somut olarak algılama, sıralı ya da dağınık olarak düzenleme yeteneğine sahiptir. Algı yeteneği soyuttan somuta,

düzenleme yeteneği de sıralıdan dağınıklığa uzanır. . Bu zihinsel özellikler insanın ikili kombinasyonlar şeklinde öğrendiğini var saymaktadır.

***Soyut zihinsel algılama yeteneği:*** Bireylerin duygularla; hislerle; inançlarla; olaylarla; varlıklarla vb ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir. Sezgiye, zekaya ve hayal gücüne dayalı algılama vardır. Görünüşün arkasındakine bakar (hiçbir şey görüldüğü gibi değildir). Bu kişilere sağ beyinli kişiler de denir.

***Somut zihinsel algılama yeteneği:*** Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavramları algılama da beş duyularını kullanarak algılayabilme yetenekleridir. Algılama beş duyu organına dayanır. Hemen olanla ilgilenir. Bunlara sol beyinli kişilerde denir.

***Ardışık zihinsel düzenleme yeteneği:*** Bilgilerin düzenli ve aşama-aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerde mantıki bir sıralamanın ve sistematik bir yapının olması gerekmektedir.

***Dağınık zihinsel düzenleme yeteneği:*** Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçerler; düzenlerler ve kullanırlar.

#### **2.1.1.1.4. Kolb Öğrenme Stili Modeli**

Kolb öğrenme stili modelinin temelini Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı (Experiential Learning Theory) oluşturmaktadır. Kuram öğrenmeyi, bilginin, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşturulduğu şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyut olduğu ileri sürülmektedir (Kolb, 1984: 41). Bu doğrultuda Kolb öğrenme stili modelinde dört temel kategori bulunmaktadır: Somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem. Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür. Birey için zaman zaman bu dört kategoriden biri öncelik kazanır ve bir öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilmesi kaçınılmazdır. Bu modeldeki somut yaşantı veya soyut kavramsallaştırma (bilgiyi nasıl aldıkları, kavradıkları) ile aktif yaşantı veya yansıtıcı

gözlem (bilgiyi nasıl dönüştürdükleri, içselleştirdikleri)' den hangisini tercih ettiklerine göre öğrenciler sınıflandırılır (Felder, 1996).

Ancak, öğrencilerin, öğrenme stilleri belirlenirken, bir öge tek başına kişinin baskın öğrenme stilini vermemektedir. Her bir bireyin öğrenme stilini bu dört ögenin bileşeni vermektedir. Birleştirilmiş puanlar bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Bu iki grup öğrenme biçimi, Kolb'un iki boyutlu öğrenme stillerinin tabanını oluşturmaktadır. İki boyut içerisinde yer alan dört ögenin bileşeni sonucunda, bireylerin dört baskın öğrenme stilinden hangisini tercih ettikleri belirlenmektedir. Bunlar; değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleridir (Kolb, 1984).

**Yerleştiren (accomodator)** : Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Ana özellikleri planlama yapma, kararları yürütme, yeni deneyimler içinde yer alma. Açık fikirli ve değişimlere kolay uyum sağlar. Yapararak ve hissederek öğrenme.

**Özümseyen (assimilator)** : Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Ana özellikleri soyut kavram ve fikirler üzerinde durma.

**Değiştiren (diverger)** : Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Ana özellikleri düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olma, ilişkilerin anlamlı organizasyonu. Yargıları güzel fakat eylemi yoktur. Kendi düşünceleri ön plandadır.

**Ayırıştırıcı (converger)**: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Ana özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi, sistematik planlama. Yapararak öğrenme önemlidir.

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

McCarthy hazırladığı öğrenme stili modelinde Kolb Öğrenme Stili Modelini 4MAT öğrenme stili olarak geliştirmiştir. Öğrenme stilleri hissederek, gözlemleyerek, düşünerek ve yaparak öğrenme stilleri olmak üzere dört ana gruba ayrılmaktadır (Mc Carty, 1990).

**Hissederek Öğrenme Stili (Somut Yaşantı)**: Bu öğrenme stiline sahip bireyler yaratıcı

öğrenme yaklaşımını kullanırlar. Hissederler ve izlerler çok başarılı kişisel ilişkiler kurarlar; öğrendiklerini anlamlandırırklar; insanlara ve duygularına duyarlıdırlar. Hissederek öğrenme stiline sahip bireyler problemlerle kişisel olarak ilgilenmek ve hissetmek isterler. Öğrenmekte önem verdikleri vurgu "İlişkiler kurma" dır.

***Gözlemleyerek Öğrenme Stili (Yansıtıcı Gözlem):*** Çözümsel öğrenme yaklaşımı kullanırlar. Dinleme ve verilen bilgiyi düşünme, gerçekleri arama, fikirler yoluyla düşünmekte başarılıdırlar. Gözlemleyerek öğrenme stiline sahip bireyler farklı görüş açılarından kavramları benzeştirme ve bütünleştirme yolu ile öğrenirler. Bu bireyler pratik yapmaktan çok olayların özünü kavramayı ve kendi bilgileri ile yeni bilgileri analiz yoluna gitmeyi tercih etmektedirler. Öğrenmekte önem verdikleri vurgu "Fikirleri formüle etme" dir.

***Düşünerek Öğrenme Stili (Soyut Kavramsallaştırma):*** Bu öğrenme stiline sahip bireyler duyuyla öğrenme yaklaşımını kullanırlar. Düşünme ve yapma, deneme, oluşturma, kullanılabilirlik, düzenleme işlemlerinde başarılıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerde kavramlar ve kuramlar duygulardan daha önemlidir. Kavramları ve kuramları bütünleştirmede yeni sonuçlara gitmekte çok yeteneklidirler. Öğrenmekte önem verdikleri vurgu "Fikirlere başvurma" dır.

***Yaparak Öğrenme Stili (Aktif Yaşantı):*** Aktif öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler. Yapma ve hissetme, gizli ihtimalleri arama, araştırma, deneme yanılma yoluyla öğrenme ve kendi kendine keşfetmekte başarılıdırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler izlemek yerine aktif olarak faaliyette bulunarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Karşılaştıkları beklenmedik durumlar karşısında pratik çözümler bulmakta yeteneklidirler. Öğrenmekte önem verdikleri vurgu "Orijinal adaptasyonlar oluşturma" dır.

#### **2.1.1.1.6. Butler Öğrenme Stili Modeli**

Butler (1987) Gregorc'un öğrenme stili modelinin kuramsal boyutlarını kullanarak öğretmenlerin öğretme stilleri ve öğrencilerin öğrenme stillerini değerlendirmiştir. Bu modelde de algılama yetenekleri somut ve soyut olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Düzenleme yetenekleri de ardışık ve random olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Somut

ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerinin özellikleri Gregorc modelinde belirtildiği gibidir. Buttler (1987) somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random öğrenme stillerinde öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin özelliklerini belirlemiş, bu stillere yönelik öğretim planları ve etkinlikleri geliştirmiştir. Her bir öğrenme stiline uygun sınıf içi öğretim faaliyetlerinde uygulama ile çalışmaya yeni bir boyut katmıştır (Reed, 2000).

#### 2.1.1.1.7. Grasha Reichmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha ( 1995), öğrenme ilkelerini belirleyen bir çalışma yapmış ve insanların bilgiyi nasıl daha iyi kazanacaklarına, bilginin insan belleğinde nasıl daha kalıcı olabileceğine dair şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrenciler en iyi yaparak, yapılanları zihninde şekillendirecek ve başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek öğrenirler.
- Öğrenmeyi kolaylaştıracak şekiller, göstergeler, anekdotlar, kavram haritaları, oyun kartları ve analogiler kullanılmalıdır.
- Görevlerde zamanın verimli kullanılması öğrenmeyi etkiler.
- Sosyal girişkenlik bilginin kalıcı olmasını ve kazanımını kolaylaştırır.
- Ödüller öğrenmeyi teşvik eder (Aktaran:Öztürk, 2007).

Buradan hareketle altı adet öğrenme stili belirlenmiştir. Bunlar:

**Rekabetçi :** Bu stile sahip kişiler, materyali, sınıftaki diğer öğrencilerden daha yüksek puan almak için öğrenen öğrencilerdir. Sunulan ödüller için derste diğer öğrencilerle rekabet etmek gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı ve sınıfta başarıları için onay almayı severler.

**İşbirlikçi:** Fikirleri ve yetenekleri paylaşarak öğrenilebileceğini hisseden öğrenci tipidir. Öğretmenlerle işbirliği yaparlar ve başkalarıyla çalışmayı severler.

**Çekingen :** İçeriği öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler. Derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmazlar. Derste neler olup bittiği ile ilgili değildirler.

**Katılımcı:** Sınıfın iyi birer üyesidirler. Sınıfa gitmekten hoşlanırlar ve mümkün olduğunca ders etkinliklerinde çokça yer almak isterler. Genellikle, istenilen ve seçimlik ders ereksinimlerine olabildiğince heveslidirler.

**Bağımlı :** Çok az zihinsel merak gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmeni ve akranlarını destek kaynakları olarak görürler ve ne yapabilecekleri hakkında belirli ana hatlar olarak otorite figürlerine bakarlar.

**Bağımsız:** Kendileri için düşünmeyi seven öğrencilerdir ve kendi öğrenme yeteneklerinden emindirler. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı tercih edeceklerdir.

#### **2.1.1.1.8.Reinert'in Öğrenme Stili Modeli**

Reinert (1976), çalışmalarında bilişsel becerilerin gelişimini temel almıştır. Öğrenme stillerini görerek, işiterek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta toplamıştır.

*Görerek öğrenenler*, görme duyusunu ağırlıklı olarak kullanmayı tercih ederler. Bu öğrenciler grafik, çizelge ve resimlerden hoşlanırlar, çevredeki değişikliklerin hemen farkına varırlar.

*İşiterek öğrenenler*, ağırlıklı olarak işitme duyusu ile öğrenmeyi tercih ederler. Başkalarıyla ve kendileri ile konuşmayı, sesli okumayı, severler, akıcı ve düzgün konuşurlar.

*Sözel sembollerle öğrenenler*, sözel öğeleri tercih ederler. Sözcüklere çok önem verirler, konuşmayı severler, görsel ve işitsel konularda dikkatli olmazlar.

*Hareket temelli öğrenenler*, öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanırlar. Sıkıldıklarında çevrelerinden kalkıp ayakta dolaşmak isterler, yürürken duvarlara ellerini sürerler, öğrenirken somut nesnelere ihtiyaç duyarlar.

### 2.1.1.1.9. Fleming ve Mills'in Öğrenme stili Modeli

Bu modelde dört farklı öğrenme stili vardır. Bunlar görsel, işitsel, okuma yazma ile öğrenen ve kinestetik öğrencilerdir. Fleming ve Mills özellikle görsel tiplerin yazılı ya da resimli bilgiyi öğrenmede bireyin zihinsel açıdan daha farklı yapıya sahip olduğu, özellikle yazılı materyalleri görmeye göre dezavantajlı duruma geçildiği gerekçesiyle başka bir öğrenci tipi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu tipi okuma-yazma yoluyla iyi öğrenen tipler (Read, Write Type) olarak tanımlamışlardır.

Görsel öğrenciler, görsel sembol ve araç gereçlerle öğrenmeyi tercih ederler. Görsel olayları rahatlıkla hatırlarlar. Renklere karşı duyarlıdırlar. İşitsel öğrenciler ise konuşmayı ve dinlemeyi severler. Derslerde işitsel sembol, yöntem ve araç-gereçler kullanımı öğrenmelerine daha iyi yardımcı olur. *Okuma, yazmaya* yönelik öğrenciler okuma ve yazmaya dair her şeye ilgi duyarlar. Kinestetik öğrenciler ise bütün duygularını kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Konuların somutlaştırılarak ve oyunlaştırılarak sunulması öğrenmelerine daha fazla yardımcı olur (Akt: Şimşek, 2007).

Yukarıda bazı öğrenme stili modelleri açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm bu modellerde vurgulanan her bireyin farklı öğrenme stiline sahip olduğudur. Bu çalışma AÖS'yi konu aldığından bundan sonraki kısımda AÖS hakkında alan yazın taraması sonucu ulaşılan bilgiler sunulacaktır.

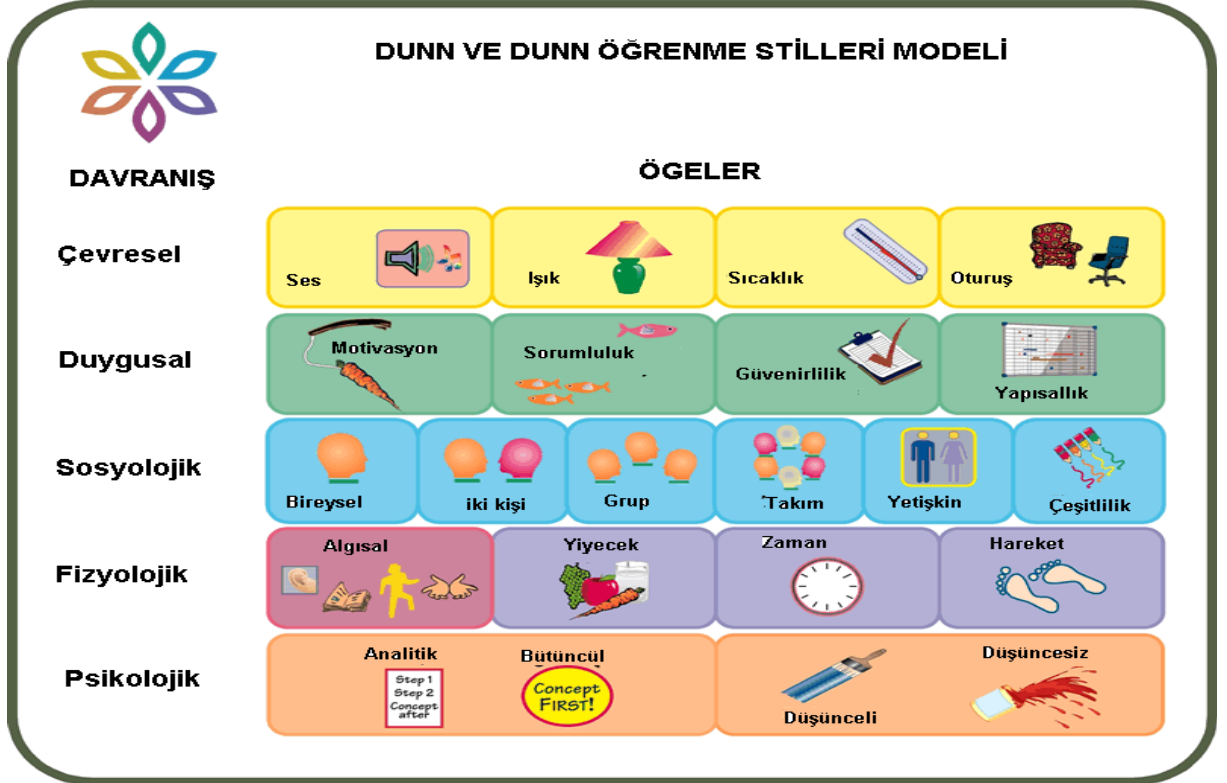
### 2.1.1.1.10. Dunn & Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme stilli modeli bugün öğretimde kullanılan en yaygın modellerden biridir. Bu modelin temel varsayımları aşağıda verilmiştir:

- a) İnsanların çoğu öğrenebilir.
- b) Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- c) Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- d) Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- e) Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- f) Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.
- g) Birçok öğrenci yeni ya da zor materyallere yoğunlaşırken öğrenme stili

özelliklerinden yararlanabilirler (Dunn ve Dunn,1992,6).

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel elementten ve bunların 21 alt elementlerinden oluşmuştur.



(Kaynak: [http://192.107.108.56/portfolios/b/bernice\\_n/brain/dunn.gif](http://192.107.108.56/portfolios/b/bernice_n/brain/dunn.gif))

**Şekil 2.1.** Dunn & Dunn'ın Öğrenme Stilleri İle İlgili Uyarıcı Öge Tablosu

Şekil 2.1.'de görülen Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin temel ve alt elementlerinin dağılımı aşağıda kısaca açıklanmıştır (Dunn ve Dunn, 1992).

#### 2.1.1.1.10.1. Çevresel Uyaranlar

**Ses:** Öğrenme ortamındaki ses tercihi. Ders çalışırken veya konsantre olmak için sessizlik mi istiyor, müzik veya gürültü mü?

**Işık :** Öğrenme ortamındaki ışık tercihi. Çocuk çalışırken yumuşak ışık, loş ortam veya parlak bir ışık mı istiyor?

**Sıcaklık:** Öğrenme ortamındaki ısı tercihi. Sıcak ortamlardan serin ortamlara kadar farklı tercihler olabilir.

**Oturuş:** Çocuğun öğrenme ortamı veya odasındaki düzen ve mobilya tercihi. Nasıl bir masa veya sandalyede oturmak istiyor, kanepeler, yatar koltuk, yastıklar, halı vb.

### 2.1.1.1.10.2. Duygusal Uyarılar

**Motivasyon):** Başarılı bir öğrenme için gerekli olan motivasyon miktarını vurgulamaktadır. Çocuk okulda kendi ilgileriyle kendi kendine mi güdüleniyor, arkadaşları veya yetişkinler tarafında mı güdülenip pekiştirme veriliyor?

**Güvenirlilik (Kararlılık):** Öğrencinin üzerine düşen görevleri zamanında ve yerinde tamamlamasını vurgulamaktadır. Bir işi yaparken dikkat aralığı, yatkınlığı, ilgisi nasıl? Bir işi bitirinceye kadar tek iş mi yapıyor yoksa aynı anda birkaç iş mi?

**Sorumluluk:** Kendi dersini öğrenirken ne kadar sorumluluk duyuyor? Küçük bir gözetim, rehberlik veya geri bildirimle çalışabiliyor mu? Yoksa sürekli yetişkinlerin yönlendirmesiyle mi çalışabiliyor?

**Yapısallık:** Bu element öğrencilerin yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri ile ilgilidir. Öğrencinin yapısal öğrenme hakkındaki tercihleri nelerdir?

### 2.1.1.1.10.3. Sosyolojik Uyarılar

**Bireysel :** Kendi kendine öğrenmeyi mi tercih ediyor yoksa grupla mı? Ne zaman kendi kendine ne zaman bir grubun elemanı olarak?

**İkili :** Çocuk bir arkadaşıyla çalışmayı tercih ediyor mu? Gruptan çok bir arkadaşı mı istiyor? Bazıları kendi başına veya küçük gruplarla çalışmayı değil bir arkadaşla çalışmayı tercih ederler.

**Grup ya da Takım:** Öğrenci öğrenirken bir grubun ya da takımın elemanı olarak, onlarla tartışıp, karşılıklı etkileşip mi iş yapmak ister, yoksa yalnız başına mı?

**Yetişkin :** Bir otorite ile çalışmaya ne tepki gösterir? Bir yetişkin veya öğretmen ile birlikte mi çalışır, yoksa onların rehberliği ve yardımını ret mi eder?

**Çeşitlilik:** Çalışırken bir takım belli yollar ve işlemler mi izler yoksa öğrenirken çeşitli yollar ve işlemler mi tercih eder.

### 2.1.1.1.10.4. Fizyolojik Uyarılar

**Algısal:** Görerek, duyarak veya dokunarak öğrenme tipleri. Öğrenirken görsel materyaller mi (resimler, haritalar, okuma materyalleri), işitsel faaliyetler mi (ses kasetleri, müzik, ders dinleme), el ile veya bedenle hareket (kinestetik) mi (not alma, projede çalışma, günlük tutma, maket yapma vs) tercih ediliyor.

Bu araştırma Dunn and Dunn Öğrenme Stili Modelinin fizyolojik uyarılarından algısal öğeler üzerin yürütüldüğünde aşağıda algısal öğrenme stilleri ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

#### **2.1.1.1.10.4.1. Algısal Öğrenme Stilleri**

“Öğrenme süreci, öğretmen tarafından sunulan uyarıcıların, öğrencilerin duyu organları tarafından alınması ile başlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilerin bilgiyi alırken hangi duyu organını kullanacağı hakkında tercihleri olduğunu göstermektedir”(Erdem ve Altun, 2006, s.48). Öğrencilerin bu tercihleri onların algısal öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Algısal öğrenme stilleri bilginin duyu yardımı ile alınması temeline dayanır. Bu doğrultuda öğrenme stilleri görsel, işitsel, dokunsal ve Kinestetik olmak üzere dört grupta sınıflandırılabilir. Aşağıda bu öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel özellikleri verilmiştir.

##### **2.1.1.1.10.4.1.1. Görsel Öğrenenler**

En etkili görerek öğrenen öğrencilerdir (Reid, 1998). Bu öğrenciler gördüklerini, gözleri ile inceledikleri olayları hatırlarlar (Dunn, 1988). Bu öğrenme stili baskın olan öğrencilerin görsel uyarıcılara ihtiyaçları vardır. Sözel olarak anlatılan konular üzerinde yoğunlaşmakta güçlük çekerler ve dikkatleri çok kısa zamanda dağılır.

Algısal öğrenme stili tercihi görsel olan öğrenciler okumayı severler. Öğretmeni dinlerken not alma ihtiyacı hissederler. Ayrıca özel yaşamlarındaki alışkanlıkları ile de hemen ayırt edilebilirler. Oldukça titizdirler ve dağınıklıktan hiç hoşlanmazlar. Masaları oldukça düzenlidir. Çantaları, dolapları, odaları her zaman düzenlidir (Boydak, 2006).

Görsel öğrenciler aktif hayal kurma becerisine sahiptirler, görsel sembolleri kullanmayı tercih ederler, görsel ilişkiler kurarlar, renklere şekillere karşı duyarlıdırlar, önemli noktaların altını çizeler, televizyon izlemeyi severler, görsel detaylara dikkat ederler, çalışırken not almayı ve sessiz ortamları tercih ederler.

Düz anlatım, soru-cevap gibi geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri görsel öğrenen öğrencilerin öğrenmelerine çok fazla yardımcı olmamaktadır. Görsel öğrenenlerin bir dersten en üst düzeyden yararlanabilmesi için uygulama sürecinde bu

öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler tercih edilmelidir.

Görsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikler:

- Sesiz okuma
- Eşleştirme
- Görsel okuma
- Gezi
- Dikkat odaklayıcılar
- Sergiler Renklendirme
- Deney Gözlem
- Balık kılıcı
- Görsel karşılaştırma
- Görsel teknolojik sunum
- Gösteri

Görsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçler:

- Resimler
- Televizyon
- Haritalar
- Fotoğraflar
- Gazeteler
- Amblemler
- Tablolar
- Filmler
- Afişler
- İki boyutlu kutular
- Data show
- Haritalar
- Bulmacalar
- Slayt makinesi
- Tepegöz
- Gerçek eşyalar
- Çağrışım (flaş) kartlar
- Posterler
- Farklı renk, tip ve puntodaki yazılar
- Kavram haritaları
- Bilgisayar
- Şemalar
- Küre
- Krokiler
- Yardımcı kitaplar
- Koleksiyonlar
- Ders kitapları
- Duvar kâğıdı veya resimleri
- Profiller
- Zaman şeritleri
- Grafikler
- Gazete kupürleri
- Vcd-dvd

### 2.1.1.1.10.4.1.2. İşitsel Öğrenenler

En iyi dinleyerek öğrenen öğrencilerdir (Read, 1995). Duyduklarının, tartışıklarının büyük bir kısmını (yaklaşık %75'ini) kolaylıkla hatırlarlar (Dunn, 1988). Fakat okul çağındaki çocukların %30' undan azı işitseldir (Dunn ve Milgram, 1993). Bu öğrenciler işitsel-sözel öğrenme kanalını kullanmayı tercih ederler.

İşitsel öğrenenler, kendi kendilerine konuşurlar. Ses ve müziğe duyarlıdırlar. Yabancı dil öğreniminde başarılıdırlar. İlköğretimin ilk yıllarında kendi kendilerine konuşmaları nedeniyle öğretmeni dinleyemezler, bu özellikleri nedeniyle, işittiklerini daha iyi anlama şanslarına rağmen bu şanslarını kaybederler (Boydak, 2006). İşitsel öğrenenler müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ama farklı sesler, şiir bu stile sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir. Bu gruba giren öğrencilerin sarkıcı, besteci, öğretmen, eleştirmen, politikacı olma eğilimleri vardır, işitsel stile sahip öğrenciler konuşmaktan ve konuşulanı dinlemekten hoşlanırlar (Ersoy, 2003).

İşitsel öğrenciler, kayıt cihazından, hikâye anlatımından hoşlanırlar, sözel etkinliklerde ve uygulamalarda daha üstündürler. Yüksek sesle okumayı tercih ederler. Başkaları ile tartışarak çalışmayı severler. Konuşarak çalışmayı tercih ederler. Çok az not alırlar (Dunn ve Dunn, 1992).

Öğrencilerin sessizce dersi dinlemesini gerektiren ortamlar bu öğrencileri sıkar ve derse olan ilgilerinin dağılmasına neden olur. Bu nedenle işitsel öğrencilerin derse olan ilgilerin arttırmak için ders içerisinde konuşmalarına olanak sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır. İşitsel öğrenenlerin bir dersten en üst düzeyden yararlanabilmesi için uygulama sürecinde bu öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler tercih edilmelidir.

İşitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikler:

- Sesli Okuma
- Soru cevap
- Altı şapkalı düşünme tekniği
- Röportaj

- Örnek olay ya da durum
- Beyin Fırtınası
- Dinleme
- Tartışma
- Anlatım
- Panel, konferans, seminer vb.
- Görüşme
- Sesli teknolojik sunum (TV, Video, Kaset vb.)
- Çalışma arkadaşı ya da grubu
- Müzikten yararlanma
- Seslendirme

İşitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçler:

- Öğrenci
- Okuma Parçaları
- Yakın Çevredeki Kaynak Kişiler
- Formlar
- Çevredeki kurum ve kuruluşlar
- Öğretmen
- Müzik
- Ata sözleri, özdeyişler, deyimler
- Teyp ve ses bantları
- Radyo
- Bilgisayar (Sesli sunumlar, programlar vb.)
- Televizyon
- Bilmeceler, fıkralar

### 2.1.1.10.4.1.3. Dokunsal Öğrenenler

En iyi dokunarak öğrenen öğrencilerdir( Read, 1998). Bu öğrenciler için dokunmak önemlidir. Duygularını ve hissettiklerini dokunarak anlatmaya çalışırlar. Bu nedenle davranışlarını pekiştirmek için sözel pekiştiricilerden çok fiziksel temasla ( başı okşanarak vb.) takdir edilmelidirler. Okuma esnasında parmakları ile takip ederek ya da altını çizerek takip etme eğilimindedirler. Not almak veya öğretilenleri yazmak onlara bilgiyi hatırlamaları noktasında yardımcı olabilir (Dunn, 1988).

Öğrenebilmeleri için mutlaka ellerini kullanmaları gerekir. Sınıf yerine okul bahçesi, laboratuvarında ya da doğal ortamda dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak daha iyi öğrenirler (Boydak, 2006). Bu öğrenciler öğrendikleri konuyla ilgili modeller yaratmak, çizimler yapmaktan hoşlanırlar.

Dokunsal öğrenenler, cisimlere dokunmaktan hoşlanırlar. Laboratuvarları ve deney yaparak öğrenmeyi tercih ederler. İcat etmeyi severler. Bulmacalardan hoşlanırlar.

Eşyaların yerlerini değiştirmeyi severler. Notlarını yeniden yazarak çalışmayı ve notları üzerinde karalamayı severler.

Dokunsal öğrenenlerin bir dersten en üst düzeyden yararlanabilmesi için uygulama sürecinde bu öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler tercih edilmelidir.

Dokunsal öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikler:

- Yazma
- Drama
- Resim yapma, boyama
- Rol yapma
- Forum, anket vb. doldurma
- Oyun
- Boşluk doldurma
- Talimatlarla bir eylemi gerçekleştirme
- Eşleştirme
- Kroki, grafik vb. çizme
- Karalama ve eskiz yapma
- Deney
- Model inşa etme
- Anahtar kelime ve cümlelerin altını çizme ya da boyama

Dokunsal öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçler:

- Resim malzemeleri
- Posterler
- Fotoğraflar ve resimler
- Yapbozlar
- Gerçek eşyalar
- Deney malzemeleri
- Modeller ve Model inşa malzemeleri
- Koleksiyonlar
- Renkli, fosforlu, keçeli vb. kalemler
- Öğrenme çemberleri
- Oyunlar
- Duvar kâğıtları
- Gazete Kupürleri, Kâğıt ve kartonlar
- Öğrenme şeritleri
- Kabartma haritalar ve yazılar
- Görev kartları
- Figürünler
- Bilgi Kutusu
- Afişler
- Elektronik bilgi panoları

#### 2.1.1.1.10.4.1.4. Kinestetik Öğrenenler

En iyi vücutlarının tamamını kullanarak öğrenirler (Reid, 1995). Konular üzerinde deneyimler kazanmaları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Aktiviteleri, tiyatroyu, dramayı yani hareket edilen şeyleri severler.

Kinestetik öğrenenler oldukça hareketlidirler. Sınıfta hareket halindedirler. Tahtayı çıkmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun isterler. Bu hareketlilikleri uygun işlere yönlendirilmez ise genelde sınıfta problem çıkarırlar. Eğitim sisteminden kötü yönde etkilenirler ve istenmeyen öğrenci haline gelirler. Yaramaz, tembel olarak tanımlanabilirler ya da zeki olmadıkları ileri sürülebilir (Boydak, 2006).

Gösterilerde yer almayı, denemeyi ve deney yapmayı, kısa ve sık mola almayı, vücut dilini kullanmayı, önce yapmayı sonra okumayı tercih ederler. Hareketleri öğrenmeyle birleştirirler. Dramalardan, spordan hoşlanırlar. Olan şeyleri fiziksel olayları hatırlarlar.

Kinestetik öğrenenlerin bir dersten en üst düzeyden yararlanabilmesi için uygulama sürecinde bu öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler tercih edilmelidir.

Kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikler:

- Geziler
- Model inşa etme
- Rol yapma
- Drama
- Oyun
- Beden dilini kullanma ( sessiz sinema, şeklini alma vb. )
- Pantomim
- Taklit
- Deney

Kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçler:

- Okul dışı alanlar
- Gerçek eşyalar
- Modeller ve Model inşa malzemeleri
- Oyunlar
- Deney malzemeleri

Kuramsal bölümün buraya kadarki kısmında öğrenme ve öğrenme stilleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bundan sonraki kısımlarda araştırmanın çalışma alanını oluşturan sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlere ilişkin açıklamalar yer alacaktır.

**Yiyecek:** Çocuk, öğrenirken bir şey yeme, içme veya sakız çiğnemeyi tercih ediyor mu?

**Zaman:** Günün hangi saatlerinde nasıl bir enerjiye sahip? Sabahları mı, akşamları mı, öğleyin mi, öğleden önce mi, sonra mı daha iyi çalışıyor?

**Hareket:** Uzun süre kıvıldamadan oturarak mı çalışır, yoksa gezer, yerini veya beden duruşunu mu değiştirir?

#### 2.1.1.1.10.5. Psikolojik Uyarılar

**Analitik/Bütüncül (Yarıküreler):** Konuyu bir bütün olarak mı, yoksa belli bir sıraya göre parça parça mı öğrenir? Global öğrenciler konuya bir bütün olarak bakar ve sonuçla ilgilenirler. Parçalarla ilgilenmeden önce “büyük resmi” görmek isterler. Analitik öğrenciler ise her defasında bir parça öğrenerek ilerlerler. Her anlamlı parçayı iyice öğrendikten sonra onları “büyük resim” içinde birleştirmeyi denerler. Çocuğun beyninin sağ tarafı mı güçlü, yoksa sol tarafı mı? Sol beyinliler analitik ve sıralı öğrenmeye yatkın, sağ beyinliler bütüncü ve anında öğrenmeye yatkındır.

**Düşünceli/Düşüncesiz (Yansıtıcı/Doğal):** Düşünme tarzı ile ilgilidir. Düşünce temposu nasıl? Sonuç çıkarma ve karar vermede hızlı mı, yoksa karar vermeden önce bütün alternatifleri değerlendirip her mümkün olanağı hesaba katıyor mu?

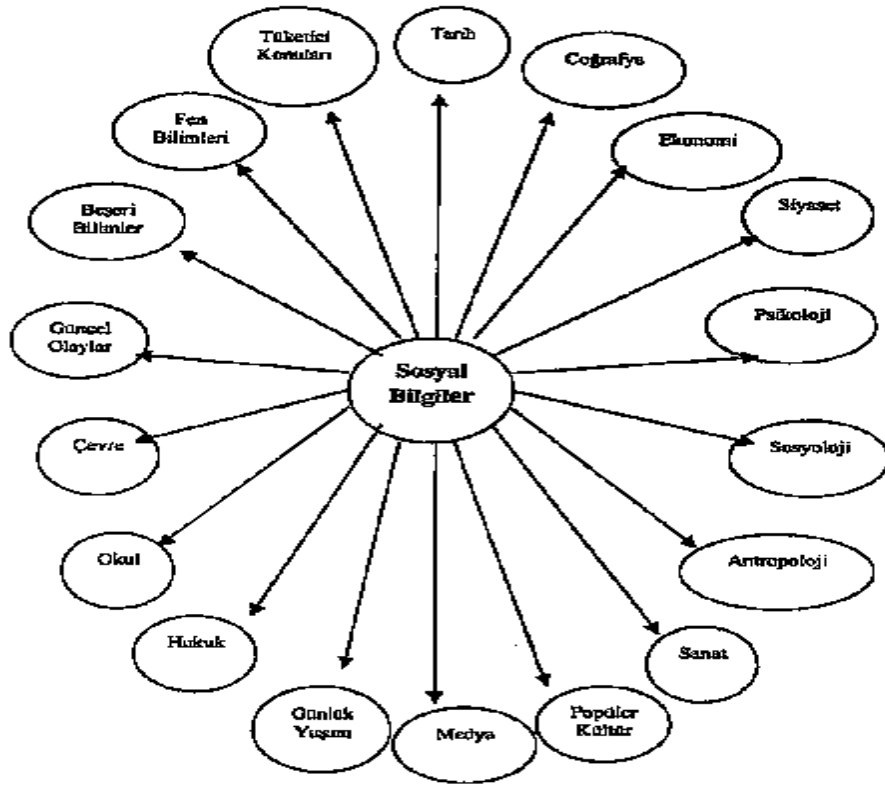
## 2.2. Sosyal Bilgiler

Her toplum ürettiği değerleri tanıyan, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirme çabasıdır. Toplumun istendik davranışlara sahip bireyler yetiştirme çabası yalnızca eğitimle mümkündür. En genel anlamda “istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanan eğitim bireyi “ istendik yönde kültürlüme süreci”dir (Senemoğlu, 2005). Bu kültürlenme süreci formal ya da informal eğitimle yaşam boyu sürmektedir. Formal eğitimle, toplumun ürettiği değerleri, bireylere aktarma sürecinin ilk adımını hayat bilgisi ve sosyal bilgiler oluşturmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarının birinci devresinin en önemli derslerinden biridir ( Erden, tarihsiz).

Formal kültürlenme sürecinin ilk adımını oluşturan sosyal bilgiler, insanı ve yaşamı konu aldığı için çeşitli bilim insanları tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bir kısmında sosyal bilgilerin “iyi vatandaş yetiştirme” rolü vurgulanmaktadır. Örneğin, Öztürk ve Dilek (2002, s.17). “Sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak” tanımlarken, Meydan (2001, s.12) “Sosyal bilgiler; ilköğretim okullarında uygulanan, genel olarak amacı iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek olan, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere sosyal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutumların ve demokrasi, vatan, millet, aile sevgisi, doğa sevgisi gibi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışma alanı olarak” tanımlamaktadır. Tanımların diğer bir kısmın da ise sosyal bilgilerin disiplinler arası yaklaşımına vurgu yapmaktadırlar. Örneğin, NCSS, (1993) “Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır” şeklinde tanımlarken, MEB (2005), 2005 programında ise sosyal bilgilerin tanımı şu şekilde yapılmıştır; sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, hukuk, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insana sosyal ve fiziki çevresiyle

etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Sönmez (1996) ise daha farklı bir yaklaşımla Sosyal Bilgileri “Toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin tarihçesi çok eski olmamasına rağmen sosyal bilgiler tanımında tam bir görüş birliğine varılamamıştır. Fakat tanımlardan da anlaşıldığı üzere sosyal bilgiler birçok sosyal bilimle doğrudan bağlantılı bir çalışma alanıdır. Doğanay (2005)’a göre, sosyal bilgiler insanı ve yaşamı konu aldığından çok geniş konu alanına sahip disiplinler arası ve çok disiplinli bir alandır. Sönmez (1999)’a göre ise tarih, coğrafya, hukuk, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, eğitim, ekonomi, felsefe gibi birçok dersin kesiştiği alandır.



Şekil 2.2. Sosyal bilgilerin yararlandığı bilgi kaynakları  
(Kaynak: Martorella, 1998)

### 2.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgiler öğretimi çok eski bir tarihe sahip değildir. Bu kavram ilk kez 1892 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde, Milli Eğitim Konseyi tarafından ele alınmıştır. Konsey Amerika'ya göç eden milyonlarca göçmenin, Amerika toplumsal hayatına bir vatandaş olarak entegrasyonunu hızlandırmak amacıyla sosyal bilgiler dersini düzenlemiştir (Sarıslan, 2005). Daha sonra sosyal bilgiler ders olarak eğitim programlarındaki yerini alarak günümüze kadar hızla gelişmiştir.

Günümüzde sosyal bilgilerin temel amacı birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS,1993). Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı ise demokratik bir toplumun gereksinim duyacağı etkin vatandaşları yetiştirmektir (Pınarbaşı, 2007). Etkili demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken özellikler, sosyal bilgiler eğitiminin evrensel genel amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaçlar yaşam hakkında bilgi, bilmeyi bilme ve bunları kullanabilmede düşünme, demokratik değer ve tutumlara sahip olma ve bilgi ve değerleri harekete geçirip aktif bir vatandaş olarak kullanabilme diye özetleyebiliriz ( Doğanay, 2002).

2005 programında sosyal bilgiler dersinin genel amacı: “Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemi kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir” ( MEB, 2005) şeklinde belirtilmektedir.

Sosyal bilgiler dersi ülkemizde 1968 yılından itibaren ilköğretim programlarında yerini almış, 1975-1976 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1985-1986 öğretim yılında ise orta okullardan kaldırılan ders 1998-1999 öğretim yılında tekrar programa konmuştur (Safran ve Ata, 2003,340). 2005 yılında ilköğretim programında yapılan değişiklikler sonucu sosyal bilgiler programı da değişmiştir.

Sosyal Bilgiler programında yapılan değişikliğin sebebini MEB Şu Şekilde açıklamaktadır. ‘‘Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaŐanmakta olan deęiŐimi ve geliŐimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayıŐında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleŐme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve geliŐmeleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtılmak bir zorunluluk haline gelmiŐtir’’ ( MEB Sosyal Bilgiler ğretim Programı Kılavuzu, 2005,51).

2005 deki değişiklikler yalnızca programla sınırlı kalmayıp kitaplarda değişmiştir. Sosyal Bilgiler kitapları l set halinde çıkmıştır. Öğretmen kılavuz, ğrenci ders ve ğrenci çalışma kitapları olarak hazırlanmıştır. Bu alıŐma ğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri incelemeyi amaçladığından aşağıda yalnızca ğrenci çalışma kitaplarının içeriğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### 2.2.1.1. Sosyal Bilgiler ğrenci alıŐma Kitabı

İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler ğrenci çalışma kitabı sosyal bilgiler programında yer alan ünitelere göre etkinlikler içermektedir. Bu niteler ve içerdikleri etkinlik sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.1. de sunulmuştur.

**Tablo 2.1.** ğrenci alıŐma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin nitelere Göre Dağılımına İlişkin Frekans Tablosu

<b>nitenin Adı</b>	<b>f</b>
Kendimi Tanıyorum	12
Geçmişimi ğreniyorum	17
Yaşadığımız Yer	16
retimden Tüketime	15
İyiki Var	11
Hep Birlikte	13
İnsanlar ve Yönetim	16
Uzaktaki Arkadaşlarım	20
<i>TOPLAM</i>	<i>120</i>

İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında 120 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin Tablo 2.1.'de de görüldüğü gibi 12'si Kendimi Tanıyorum, 17'si Geçmişimi Öğreniyorum, 16'sı Yaşadığımız Yer, 15'i Üretimden Tüketime, 11'i İyi Var, 13'ü Hep Birlikte, 16'sı İnsanlar ve Yönetim ve 20'si Uzaktaki Arkadaşlarım ünitesinde yer almaktadırlar.

Öğrenci çalışma kitabında her bir etkinlik için etkinliğin ait olduğu ünitenin ve etkinliğin adı, nasıl yapılması gerektiği gösteren yönerge ve aşamaları yer almaktadır. Her bir ünite sonunda da öz değerlendirme formları yer almaktadır.

### **2.2.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Öğrenciler arası ilgi, güdülenmişlik, yetenek, anlama ve kavrama gücü, öğrenme hızı, öğrenme süresi, biçimi bakımından bireysel farklılıklar vardır. Bu her çocuğa farklı zaman ve yöntem yönünden farklı öğretme durumlarının düzenlenmesini gerektirir. Her çocuk öğrenir ama değişik sürelerde, değişik yöntem ve tekniklerle öğrenir. Çağdaş öğretmen “ Bu çocuk öğrenebilir mi?” sorusunu aklının ucuna bile getirmez. “Bu çocuk nasıl öğrenir ?” diye sorar (Nas, 2000,15). Bu öğretme çabasının başarı ile sonuçlanması hazırlanan öğrenme ortamının, seçilen öğretim yöntem ve tekniklerinin, kaynak ve araç-gereçlerin niteliği ile doğrudan ilgilidir.

Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, uygun yöntem ve tekniğin seçimi, bunların yerinde ve zamanında kullanılması, öğretmen ve öğrencinin başarısını arttıran temel etkenlerdendir (Tok, 2006). Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Bu nedenle öğretmenlerin yöntem zenginliği ile donanmış olmaları gerekmektedir (Demirel, 1995). Bazı eğitimciler, öğretme stratejileri, öğretim yöntemleri ve öğretim tekniklerini aynı anlamda kullanmaktadır. Öğrenme stratejileri “nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aramak için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine öncülük eden bir yoldur. Öğretim yöntemleri, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Öğretim teknikleri ise öğretim yöntemini ortaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür. Daha geniş bir anlamda yöntem, öğrenme öğretme sürecini planlama, öğretim tekniği ise bu planı uygulamaya koymada izlenen yoldur (Tok, 2006). Bir yöntem birden çok teknikten meydana gelir. Bu iki kavram arasındaki farkı anlamak için şu örnek üzerinde

durulabilir. “Anlatım” yöntemi kullanan öğretmenin, jest ve mimiklerini kullanma biçimi bir tekniktir. Diksiyonu ve tahtayı kullanma biçimi de birer teknik olup ve buna benzer diğer ayrıntılı işlerin hepsi birden “yöntem” ya da “metod” olarak değerlendirilmektedir (Okutan, 1997,58).

Öğretimde yöntem ve teknik kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde, öğretilmesinde veya öğrenilmesinde izlenen yol kastedilmektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki grupta incelenebilir. Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinde bütün etkinlikler öğretmen merkezlidir. Gruplar halinde öğretim söz konusu olup sözel etkileşim büyük bir ağırlığa sahiptir. Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinde ise öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran öğrenciye rehberlik etme, öğrenme süresince öğrencinin katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdeleme ile yükümlüdür (Arslan, 2000).

Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline almıştır. Öğretmenin, etkin bir öğretim için yapabileceği yöntem sayısı da sınırsızdır. Çünkü her öğretmen kendi yaratıcılığını kullanarak yeni yöntemler geliştirip uygulayabilir (Küçükahmet, 1995).

Günümüzde eğitim öğretimde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri hızla gelişmekte, her gün yeni ya da alternatif yöntem ve teknikler alan yazına girmektedir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler çok geniş bir perspektif ile ele alınmaya çalışılmıştır. Fakat birçok eksiği içinde barındırması olasıdır. Aşağıda sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri sunulmuştur (Küçükahmet, 1995; Bilen, 1999; Nas, 2000; Saban, 2000; MEB, 2005; Tok, 2006; Sönmez, 2007).

- Sessiz okuma
- Model inşa etme
- Sesli Okuma
- Müzikten yararlanma
- Yazma
- Drama
- Soru cevap
- Rol oynama
- Görsel okuma
- Seslendirme

- Örnek olay
- Oyun
- Resim yapma, boyama
- Kroki, grafik vb. çizme
- Dinleme
- Röportaj
- Anlatma
- Yönergelerle bir eylemi gerçekleştirme
- Dikkat odaklayıcılar
- Balık kılıçığı
- Boşluk doldurma
- Anahtar sözcük ya da sözcük grubunun altını çizme ya da boyama
- Eşleştirme
- Deney
- Gösteri
- Sesli teknolojik sunum
- Altı şapkalı düşünme
- Renkli kalem kullanma
- Beyin Fırtınası
- Görüşme
- Sergi
- Forum, anket doldurma
- Tartışma
- Gözlem
- Görsel teknolojik sunum
- Grup Çalışması
- Görsel karşılaştırma
- Beden dilini kullanma
- Gezi
- Pantomim
- Karalama ve eskiz yapma
- Taklit
- Panel, konferans, seminer vb.

### 2.2.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Kaynak ve Araç-Gereçler

Yüzyıllardır eğitim ve öğretimin en temel iki unsuru öğretmen ve öğrencilerdir. Bu iki unsur arasında eğitim ve öğretim süresince bilgi transferi yapılmaktadır. Bu transfer sırasında kaynaktan alıcıya, alıcıdan kaynağa giden mesajlar önemlidir. İşte bu mesajları daha etkili hale getiren, mesajların daha fazla duyu organı tarafından algılanmasını gerçekleştiren, mesajları daha anlamlı hale getirerek öğrenme sürecini kolaylaştıran temel öğe olarak öğretim kaynak ve araç-gereçleri karşımıza çıkmaktadır (Kıldan ve Ünver, 2006).

Öğretim kaynak ve araç-gereçleri en genel anlamıyla öğretim faaliyetlerinin etkinliğini arttırarak, daha üst düzeyde, kaliteli ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmak için kullanılan her türlü kişi, kurum veya malzemedir (Yeşiltaş, 2006). Kaynak, araç ve gereç temelde birbirinden farklı anlamlar taşımaktadır. Kaynak sağlam, güvenilir, doğru bilgiye ulaşılabilen kişi, kurum ve

belgelerin tümüne birden verilen isimdir. Araç, kısa zamanda tüketilemeyen, gereç ise tam tersi tüketilebilen nesnelere verilen isimdir (Yiğit ve Diğerleri, 2005).

Araç-gereçler, bilgilerin duyular yoluyla özümsemesine, kolay ve doğru öğrenilmesine yardım eder. Etkin öğretimi olanaklı kılar. Böylece çalışmalar klasik, ezberci, hazırcı, can sıkıcı bir çalışma olmaktan da kurtulmuş olur. Konular çekici ve heyecanlı bir şekilde işlenir (Cengiz, 1965; Akt. Nas, 2000).

Araçlar öğrenme olayında kullanılıp, olaya bizzat katılıp bir şeyler kazandırıyor ve bu süreç içerisinde ne kadar fazla rol alıyorsa o derece faydalıdır. Öğretim faaliyetlerinde araç gereç kullanmanın öğretime bir çok faydası vardır. Bunlar;

- Çoklu öğrenme ortamı sağlar,
- Farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılar,
- Dikkat çeker,
- Hatırlamayı kolaylaştırır,
- Soyut durumları somutlaştırır,
- Zamandan tasarruf sağlar,
- Güvenli gözlem yapılabilmesine olanak sağlar,
- İçeriğin tutarlı bir şekilde sunulabilmesini sağlar,
- Tekrar tekrar kullanılabilir,
- İçeriği basitleştirir (Yiğit ve Diğerleri, 2005).

Öğretim araç-gereçleri hazırlanırken; öğretim araç-gereçleri basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır; dersin kazanımlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır; dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır; öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir; öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkanı sağlamalıdır; mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalıdır; her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır (Ergün, 2006).

Araç-gereç kullanımının bazı sınırlılıkları da vardır. Bunlar;

- Dil kullanımını azaltabilir.

- Pahalıya mal olabilir
- Çok araç zaman kaybettirir.
- Öğretmenler her aracı kullanmaya hazırlıklı olmayabilir.
- Düşünmeyi azaltabilir (Taşlı, 2000).

Bir derste kullanılacak kaynak ve araç-gereçler öğretmenin ve öğrencinin yaratıcılığı ile sayılamayacak kadar çok çeşitlendirilebilir. Öğrenme ve öğretme ortamında bulunan her şey bir ders araç-gereci haline dönüştürülebilir. Aşağıda alan yazında yerini almış, genel olarak kabul gören ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak kaynak ve araç-gereçler listelenmiştir (Nas, 2000; Doğanay, 2002; Dunn ve Dunn, 2002; Halis, 2002; Yaşar, 2004; MEB, 2005; Kıldan ve Ünver, 2006; Sönmez, 2007).

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| ➤ Öğrenci                           | ➤ Gazete kupürleri                      |
| ➤ Afişler                           | ➤ Gerçek eşyalar                        |
| ➤ Resimler                          | ➤ Çağırışım (flaş) kartlar              |
| ➤ Ata sözleri, özdeyişler, deyimler | ➤ Farklı renk, tip ve puntodaki yazılar |
| ➤ Fotoğraflar                       | ➤ Bilmeceler, fıkralar                  |
| ➤ Data Show                         | ➤ Çevredeki kurum ve kuruluşlar         |
| ➤ Tablolar                          | ➤ Posterler                             |
| ➤ Video                             | ➤ Yardımcı Kitaplar                     |
| ➤ İki boyutlu kutular               | ➤ Deney malzemeleri                     |
| ➤ Bilgisayar Programları            | ➤ Duvar kağıdı veya resimleri           |
| ➤ Okuma Parçaları                   | ➤ Koleksiyonlar                         |
| ➤ Radyo                             | ➤ Şemalar                               |
| ➤ Resim malzemeleri                 | ➤ Atlaslar                              |
| ➤ Teyp ve Ses bantları              | ➤ Modeller ve model inşa malzemeleri    |
| ➤ Okul dışı alanlar                 | ➤ Dergiler                              |
| ➤ Vcd-dvd                           | ➤ Renkli, fosforlu, keçeli vb. kalemler |
| ➤ Yakın Çevredeki kaynak kişiler    | ➤ Profiller                             |
| ➤ Filmler                           | ➤ Grafikler                             |
| ➤ Formlar                           |   |
| ➤ Kesitler                          |   |
| ➤ Bulmacalar                        |   |

- Küre
- Bilgisayar
- Kabartma haritalar
- Zaman Şeritleri
- Figürinler
- Krokiler
- Kavram haritaları
- Öğretmen
- Yapbozlar
- Amblemler
- Tepegöz
- Ders Kitapları
- Slâyt Makinesi
- Kâğıt ve Kartonlar
- Öğrenme çemberleri
- Eğitsel Oyunlar
- Öğrenme şeritleri
- Müzik
- Görev kartları
- Televizyon
- Bilgi Kutusu
- Gazeteler
- Elektronik bilgi panoları

### 2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ve öğrenme stilleri dersi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sosyal bilgiler dersi ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.3.1.Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın taraması sonucu öğrenme stilleri ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Reinert, 1976; Gregorc,1979; Kefee,1979; Kolb,1984; Sage, 1984; Dunn ve Shea, 1991; Dunn, 1992; Hall, 1993; Sullivan, 1993; Cropper, 1994; Dunn ve Griggs, 1995; Given, 1996; Colarulli, 1998; Jadid, 1998; Reid, 1998; Roberts, 1998; Sharp, 1998; Spoon ve Schell, 1998; Tucker, 1998; Mercling, 1999; Leuthold, 1999; Burke, 2000; Oberer, 2000; Sam ve Ling, 2000; Reed, 2000; Edward ve Beglane, 2001; Monaghan, 2001; Poon ve Joo, 2001; Carslon, 2002; Head, 2002; Loo, 2002; Marks, 2002; Pithers, 2002; Wood, 2002; Zywno ve Waalen, 2002; Cezair, 2003; Halock, Satava ve Le Sage, 2003; Hsieh, 2003; Lovalace, 2003; Martinez, 2003; Oxford, 2003; Rinaldi, 2003; Werner, 2003; Bascome, 2004; Burhop, 2004; Gifford, 2004; Kerr, 2004; Leavitt, 2004; Mangino, 2004; Nelson, 2004; Parris, 2004; Thurston, 2004; Grant, 2005; Wellman, 2005; Anderson, 2006; Ciabocchi, 2006; Lundin, 2006; Kutay, 2006; Peterson, 2006; Stround, 2006; Yu-Jen, 2006; Akkoyunlu ve Aşkar, 1993; Ergür, 1999; Ekici, 2002; Eren, 2002; Kılıç ve

Karadeniz, 2003; Güven, 2004; Yılmaz, 2004; Karataş, 2004; Altun, 2005; Ertekin, 2005; Kaf Hasırcı, 2005; Ağca, 2006; Aşkın, 2006; Cengizhan, 2006; Demircioğlu, 2006; Demirel, 2006; Evin Gencel, 2006; Kaf Hasırcı, 2006; Karakış, 2006; Ortar, 2006; Önder, 2006; Özbek, 2006; Öztan, 2006; Usta, 2006; Bolat, 2007; Kaf Hasırcı ve Bulut, 2007; Kaya, 2007; Koçak, 2007; Öztürk, 2007; Şimşek, 2007). Bu çalışmalar arasından araştırma konumuza yakın olduğu düşünülen çalışmaların bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

### **2.3.1.1.Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Rinaldi (2003), eğitim psikolojisine giriş dersine devam eden öğrencilerin öğrenme stil tercihlerini incelemiştir. Bu çerçevede, söz konusu öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olup olmadıkları ve bunun öğrencilerin sınıftaki performansları üzerinde etkisi olup olmadığı analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada görsel, işitsel ve kinestetik veya bu üç etkenin herhangi bir kombinasyonu üzerine odaklanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrenme stil tercihlerinin öğrencinin notu üzerinde etkisi olmayabileceği ancak öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun eğitim görmeleri halinde, öğrencilerin daha verimli bir şekilde öğrendikleri hissini edindikleri ve eğitime karşı daha pozitif yaklaşım sergiledikleri görüşünü desteklemiştir.

Halock, Satava ve Le Sage (2003)' nin internet üzerinden eğitim gören 75 üniversite öğrencisinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları, yaş, cinsiyet ve ırk gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; işitsel öğrenen öğrencilerin en yüksek akademik başarı, kinestetik öğrenen öğrencilerin en düşük başarıyı elde ettiği belirlenmiştir. Akademik başarı ile yaş, cinsiyet ve ırk gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dee ve diğerleri (2002) Amerika'da öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Tulane Üniversitesi'nde tıp mühendisliği öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmaları sonucunda üniversitede tıp mühendisliği okuyan öğrencilerin % 88'i görsel bilgiyi hatırlarken, % 55'i işitsel olarak bilgiyi hatırlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 66'sı bilgiyi etkinlikler ile özümsemekte, % 59'u bilgiye bütünsel olarak ulaşmaktadır. Çalışmada ayrıca kız öğrencilerin çalışmalara aktif olarak katılmakla, bilgiyi daha kalıcı hale getirdikleri de gözlemlenmiştir.

Wood'un (2002) üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, öğrenci gruplarını iki eş parçaya ayırmıştır. Bu gruplardan birine öğrenme stillerine dayalı uygun bir öğretim yapıldıktan sonra bir sonraki gün geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile kesirler konusu işlenmiştir. Diğer gruba ise tam tersi bir öğretim uygulanmıştır. İlk gün geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile geometri de bir konu işlenirken, ikinci gün öğrenme stillerine uygun olarak kesirler konusu işlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme stillerine dayalı öğretim olan öğrencilerin başarı puanları anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Zywno ve Waalen (2002) öğrenme stillerinin iki farklı öğrenme ortamında (multimedya destekli ve geleneksel) gösterilen akademik performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubu multimedya destekli eğitimlere tabi tutulurken, kontrol grubu geleneksel eğitime devam etmiştir. Kontrol grubunun geleneksel eğitim aldığı dersle karşılaştırıldığında, deney grubunun katıldığı multimedya destekli derste akademik başarıda istatistikî açıdan önemli bir artış bulunmuştur. En büyük başarı artışları aktif, duyarlı ve global öğrenme tercihlerine sahip öğrenciler arasında görülmüştür. Bu öğrenciler aynı zamanda multimedya destekli eğitim ve web materyalleri konusunda en fazla desteği sağlamışlardır. Bununla birlikte, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin internet kullanımında gösterdikleri davranış biçimi açısından önemli bir farka rastlanmamıştır.

Poon ve Joo (2001) tarafından yürütülen çalışma, tasarım ve teknoloji eğitimi öğrencilerinin öğrenme stillerini incelemiştir. Bu çalışmada Singapur'lu ortaokul öğrencilerinin öğrenme tipleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaparak öğrenme yollarını tercih ettikleri ve ağırlıklı olarak kinestetik öğrenme tipi tercihlerini benimsedikleri bunu işitsel ve görsel tercihlerin takip ettiği görülmüştür.

Shith ve diğerleri(1998) çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik özelliklerini ve öğrenmede hangi öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını belirleyip öğrencilerin başarıları ve öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 99 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin daha çok görsel ve işitsel öğrenme özelliklerine sahip oldukları bunun yanında hatırlama ve biliş bilgisi stratejilerini yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Spoon ve Schell (1998) çalışmalarında, öğrencinin öğrenme stili ile öğretmenin öğretim stili arasındaki benzerliğin veya uyumsuzluğun öğrenme tecrübesine ilişkin etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencinin öğrenme stili ile öğretmenin öğretim stiline benzerliği veya uyumsuzluğu arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durumun açıklaması, yetişkin öğrencilerin 92 öğrenme stillerinde daha esnek olabilecekleri ve farklı öğretim stillerine kolaylıkla uyum gösterebilecekleri olabilir. Yetişkinler farklı okul ortamlarında yıllarca edindikleri öğrenme tecrübesi sayesinde farklı öğretim yöntemlerine karşı daha hoşgörülü olabilir. Bunun da ötesinde, yetişkinler farklı öğretim stilleri ile uyumlu bir şekilde öğrenmeyi öğrenebilirler şeklinde ifade edilmiştir.

Roberts (1998) çalışmasında 72 öğrenci iki öğretimsel gruba ayrılmış ve bunlara dört hafta boyunca dokunsal/kinestetik ve geleneksel işlemler yapılmıştır. Bir gruba geleneksel işlem yapılırken diğer gruba dokunsal/kinestetik işlem yapılmıştır. İki öğretim yöntemi gruplarda her hafta değiştirilmiştir. Öğrencilere her iki durumda da akademik başarı testi öntest / sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca her ünite bitiminde tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğretimsel işlemler bittikten bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Gruplar arasında akademik başarı ve tutum değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı çok yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Analizler sonucunda, dokunsal ve kinestetik işlemler yapılan grupta akademik başarı ve tutum değerleri daha yüksek çıkmıştır. Kalıcılık puanları arasında ise geleneksel öğretim ile dokunsal / kinestetik öğretimin öğrencilerinin kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken dokunsal / kinestetik olan olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cropper (1994) farklı öğrenme stilleri için öğretim konulu çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Lise düzeyinde 137 üstün yetenekli öğrenci üzerinde yürütülen çalışmanın sonucunda öğrencilerin dil, işitsel, sayısal, dokunsal, kişisel öğrenme, gruba öğrenme, sözel anlama ve yazılı anlama gibi farklı öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur.

Dunn ve diğerleri (1990), öğrenme stillerinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda tek başına öğrenme durumunda yalnız olarak öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin daha başarılı olduğu;

arkadaşlarıyla birlikte öğrenme durumunda arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, kendi öğrenme durumlarını kendileri tercih eden öğrencilerin daha olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Dunn (1982), okul yöneticileri ile öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmasında okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmada 407 ilköğretim öğretmeni, 66 ilköğretim yöneticisi, 182 ortaöğretim öğretmeni, 21 ortaöğretim okulu yöneticisi ve 71 yüksek öğretim kurumunda görevli eğitimcilerin yer aldığı toplam 747 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmıştır. Sonuç olarak eğitimcilerin genellikle soyut kavramlaştırma ve aktif yaşantı yollarını benimsedikleri, öğretmenler ile okul yöneticilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

### **2.3.1.2. Öğrenme Stilleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Bolat (2007) çalışmasında; ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasının evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunun ve kişisel özelliklerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenme Motivasyonu Anketi”, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde ise Ersoy (2003) tarafından geliştirilen ve 23 sorudan oluşan “Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şimşek (2007) “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçen Marmara Öğrenme Stilleri ölçeğinin geliştirilmeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrenme stilleri ile

cinsiyet, sınıf, sosyo-kültürel düzey, devlet ya da özel okul olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılaşma olup olmadığı ortaya koymayı çalışmıştır. Araştırmada, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli temel alınarak araştırmacı tarafından “Marmara Öğrenme Stilleri Testi” geliştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; Marmara Öğrenme Stilleri ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçektir. 9–11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya göre birkaç alt boyut dışında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul öncesi eğitim alıp almamaya göre ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların daha anlamlı olduğu görülmüştür.

Aşkın (2006)’ın “Öğrenme Stilleri İle İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi” adlı çalışmasında; öğrenme stilleri ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında elektronik ortamda yayımlanan çalışmaları incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini elektronik ortamda öğrenme stilleri ile ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe araştırmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmada 1995-2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışma; yıllara, öğrenme stil modellerine, yapıldığı ülkeye, araştırmacı yazar sayısına, çalışma alanına, öğrenme stil tercihlerine, temel etkenlere, araştırma yöntemine ve araştırma türüne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002-2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD’de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik etkeni incelediği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Demirel (2006) “Öğrenme Stillere Göre Anlamlı Gruplar Oluşturmanın Etkililiği” adlı araştırmasında; öğrenci ve öğretmenin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve uygun materyaller kullanıldığında öğrencilerin daha iyi öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye çalışmıştır. Verileri Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde başlangıç düzeyindeki 60 öğrencinin bulunduğu 3 grup ile deneysel bir çalışma yapılarak toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerini belirlemek için Rebecca Oxford’un (1993) hazırlamış olduğu Stil Analiz Anketi Kullanıldığı çalışma süresindeki başarının artışı belirlemek için de öğrencilere verilen vize sınavı ön ve son test olarak kullanılmıştır. Kullanılan stil anketindeki sonuçlara

göre öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme stilleri eşleştirildiğinde ve öğrenme stillerine uygun materyal ve yöntemlerle öğretim yapıldığında öğrencilerin başarısında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Evin Gencil (2006), araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmanın betimsel boyutunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, görülmüştür. Aynı zamanda sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, sosyal bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Deneysel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını artırdığı görülmüştür. Ancak bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ancak öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Otrar (2006) çalışmasını; öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişkiyi ve buna ek olarak öğrenme stillerinin okul başarısı ve ÖSS puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ortaöğretim düzeyi için Türkiye koşullarına uygun bir öğrenme stilleri ölçeği de geliştirilmiştir. Araştırma on farklı lise türünden yaş aralığı 15-18 arasında değişen toplam 1028 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ölçülmesinde Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ), yeteneklerinin ölçülmesinde Farklı Yetenekler Testi (DAT) ve Wonderlic Genel Yetenek Testi

kullanılmış, akademik başarı için ortaöğretim başarı puanları, ÖSS başarısı için de ÖSS sayısal, sözel ve eşit ağırlık ham puanları kullanılmıştır. Araştırma sonunda MÖSÖ alt boyutlarının;

1. Cinsiyet değişkenine göre sosyal etkileşim, görsellik ve otorite alt boyutlarında,
2. Yaş değişkenine göre dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında,
3. Algılanan sosyoekonomik düzey değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında,
4. Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, otorite, işitsellik ve zaman alt boyutlarında,
5. Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre dokunsallık aydınlatma alt boyutlarında,
6. Okulun niteliği değişkenine göre dokunsallık, görsellik, işitsellik ve sebat alt boyutlarında,
7. Okulun türü değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, işitsellik ve zaman alt boyutlarında,
8. Öğrenim görülen alan değişkenine göre sosyal etkileşim, dokunsallık, görsellik, aydınlatma, otorite, işitsellik, zaman ve sebat alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Önder (2006) çalışmasında; Fizik dersi İs-Enerji ünitesi konularında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının Fizik dersi başarısı üzerindeki etkisinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 10. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 61 öğrenci ile dört hafta süresince yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak deney grubunda öğrenme stillerine göre belirlenen öğretim yöntemleri (düz anlatım, grup tartışması, gösteri ve deney yöntemleri), kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Gökdağ (2004) tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hem deney hem de kontrol grubunun Fizik dersi başarıları öntest sonuçlarına göre anlamlı düzeyde arttığı ve deney ile kontrol gruplarının Fizik dersi başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stillerine göre başarı incelendiğinde, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda en yüksek puan ortalamasına işitsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına kinestetik öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası başarı karşılaştırıldığında yalnızca işitsel ve kinestetik öğrenciler arasında işitsel öğrenciler lehine anlamlı bir fark

saptanmıştır. Öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı deney grubunda ise, en yüksek puan ortalamasına görsel öğrencilerin, en düşük puan ortalamasına kinestetik öğrencilerin sahip olduğu belirlendi. Ancak grupların başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı puanları arasında karşılaştırma yapıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Deney grubundaki işitsel öğrenciler ile kontrol grubundaki görsel ve kinestetik öğrenciler arasında, deney grubundaki görsel öğrenciler ile kontrol grubundaki görsel ve kinestetik öğrenciler arasında ve deney grubundaki kinestetik öğrenciler ile kontrol grubundaki kinestetik öğrenciler arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Fakat, deney grubundaki işitsel ve kontrol grubundaki işitsel öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Özbek (2006) “Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkiliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Tutumlara Etkisi” adlı çalışması; 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart İlköğretim Okulunda deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 5-A ve 5-C sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin başarı düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanan ünite başarı testi, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla öğrenme stili envanteri, Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme stili boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine göre işlenebilmesi için ders planları, ders notları ve sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sosyal bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim ortamının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Usta (2006) çalışmasında; ilköğretim Fen Bilgisi dersinde, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin onların erişimi ve tutumlarına etkisini

incelenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ilköğretim 4. sınıfa giden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, deney grubunda üç öğrenme stiline dayalı etkinlikler, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kaf Hasırcı (2005) çalışmasında, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Çalışma Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun üçüncü sınıflarından üç şubede yürütülmüştür. Deney grubunda 40, geleneksel öğretimin yapıldığı birinci kontrol grubunda 38 ve ikinci kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 110 öğrenci ile çalışılmıştır. Birinci kontrol grubunda geleneksel öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Dunn, Dunn ve Price (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için akademik başarı üzerinde etkili olduğu, kalıcılık puan ortalamaları açısından ise etkinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Görüşme bulguları ise öğrencilerin görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimden daha fazla yararlandıklarını ve zevk aldıklarını göstermiştir.

Karataş (2004) çalışmasında; öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stillerinin eşleştirilmesinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla, 479 öğrencinin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenmiştir. Ardından bu öğrencilerin öğretim elemanlarına Grasha Öğretme Stilleri Envanteri uygulanarak öğretme stilleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucu; öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ancak öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet ve

fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu öğretim elemanlarının öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir.

Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından “Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi” adlı yürütülen çalışmada , öğrencilerin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme stillerinin başarıya etkisi incelenmiştir. Ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, bir internet ortamı tasarlanmış ve öğrencilerin site içinde gerçekleştirdikleri etkinlikler veri tabanında tutulmuş ve daha sonra bu kayıtlar incelenmiştir. Başarının öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stili ve gezinme stratejilerine bağlı olarak değişmediği, gezinme stratejisinin öğrenme stili ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2004) çalışmasında; Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam altı okulda yapılan bu çalışmanın bulguları daha sonra frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılarak detaylı olarak tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunlukla kinestetik/bedensel öğrenme stiline sahip oldukları, fakat diğer öğrenme stillerinin de ortalamalarının yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin tek bir stile bağlı olarak öğrenmek yerine, öğretim metotlarının, tekniklerinin ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak kendilerine sunulduğu bir .dil öğretimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Her ne kadar öğrencilerin algısal öğrenme stillerinin ve öğretmenlerinin algısal öğretme stillerinin uyduğu belirlense de, biraz önce ifade edilen öğrencilerin öğrenme stillerine hitap eden öğretim metotları ve teknikleri, materyalleri bakımından zengin ve çeşitli bir öğrenme ortamı olmadığı altı okulda genel olarak yapılan öğretme stili envanteri sonuçları doğrultusunda saptanmıştır. Altı okulda toplam 45 İngilizce öğretmenine sunulan öğretme stili envanteri sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıklarını, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden çok ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim yöntemlerini ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri saptanmıştır.

### 2.3.2.Sosyal Bilgiler İle İlgili Araştırmalar

Coşkun (2007) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar sosyal Bilgiler Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma (Ankara İl Örneği) adlı çalışmasında; 4. ve 5. sınıf yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Veriler toplam 45 öğretmenden elde edilmiştir. Bu öğretmenler Ankara merkez ve merkez ilçelerinde bulunan toplam 11 ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Veriler elde edilirken öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda: 2005 sosyal bilgiler dersi programı, öğrencilerin aktif olarak derse katılımını teşvik ettiği için katılımcılar tarafından olumlu bulunmaktadır. Ancak, uygulamada derslerin çok fazla oyun şeklinde geçtiği ve bunun sonucu olarak etkinliklerde otorite kaybı sorununun yaşandığı belirtilmiştir. Aynı zamanda, etkinliklerde zaman yönetimi sıkıntısı çekildiği, ölçme sisteminin uygulayıcılar tarafından çok karmaşık ve sistemle uyumsuz bulunduğu ve bu nedenle de tam olarak uygulanamadığı belirtilmektedir. Bu çalışmada ayrıca öğretmen ve okul konumlarından kaynaklı uygulama farklılıklarının olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Uygulamada yaşanan sorunların gelir seviyesi yüksek okullarda, düşük gelir seviyeli okullara nazaran daha az yaşandığı görülmüştür. Katılımcılar uygulamada yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde, sunuların grup olarak yapılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ölçme sisteminin eğitim sistemimizle uyumlu olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ekinci (2007) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının verilerini 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il merkezi, ilçe ve köylerindeki 123 devlet okulunda görev yapmakta olan ve 4.-5. sınıfları okutan 295 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının “kazanımlar” ve “içerik” boyutunu olumlu bulmuşlar; özellikle içerikteki ezber dayalı konuların kaldırılmasını programın olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin neyi ne zaman öğreneceklerine kendilerinin karar vermeleri gerekirken, süreci öğretmenlerin yönettikleri sonucuna ulaşılmış, bazı etkinliklerin öğrencilere hitap etmediği sonucuna varılmıştır. Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü üzere süreç değerlendirmesi yoluna gidildiği gözlenirken, özellikle formların çokluğundan ve

zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunların yaşandığı da elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış olan programın bu anlayışa göre uygulanabilmesi için gerekli olan araç gereçlerin yetersiz ve sınıfların kalabalık oluşu, programın öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan en büyük problemlerinden olup, yine programın birleştirilmiş sınıfları dikkate almamış olması programın eksik yönü olarak tespit edilmiştir.

Kamber (2007) “2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi” adlı çalışmada; 2005 Sosyal Bilgiler Programı ve eğer başarıyla uygulanabiliyorsa etkinliklerin programın amaçlara ulaşmadaki başarısının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır.. Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini çalışma evreninin tamamı olan Uşak ili ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflara ders veren sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Toplanan veriler SPSS paket programı kullanılarak, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi ve F testi analizlerine tabii tutulmuşlardır. Öğretmenlerin yeni programın felsefesine ve uygulanabilirliğine dair görüşleri araştırılmıştır. Öğretmenler hem programın yapısı hem de uygulama konusunda olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Sönmez (2006) “ İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Karadeniz Bölgesi Konusunun Görsel Araç-Gereçlerle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi (Tokat Örneği)” adlı çalışmada; görsel araç-gereç kullanımı ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırmıştır. Ayrıca ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “Karadeniz Bölgesi” konusunu anlamalarına ve Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın deneysel çalışması, Bu çalışmanın örneklemini, Tokat Merkez Yeşilirmak İlköğretim öğrenim görmekte olan 50 ilköğretim 7.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada “Karadeniz Bölgesi” konusu kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle, deney grubunda ise görsel araç-gereçler kullanılarak işlenmiştir. Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Görsel araç-gereç kullanılarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri “Karadeniz Bölgesi” konusunu öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır.

Polat (2006) “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar (Afyonkarahisar Örneği)” adlı çalışmada; ilköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma 84 okulda görev yapan 104 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler derslerde tartışma, soru cevap, gezi ve gözlem yöntemlerinin sıklıkla kullanılması gerektiğini en az ise rol yapma yönteminin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler derslerini işlerken anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemine sıklıkla yer verdiklerini belirtirken örnek olay ve gösteri yöntemlerine kısmen yer verdiklerini belirtmiştir.

Yeşiltaş (2006) ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi fiziki coğrafya konularının öğretiminde araç - gereç kullanımının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğu ortaya çıkarılmak amacıyla yaptığı araştırmasının uygulama bölümünü iki aşama halinde gerçekleştirmiştir. Birinci aşamada, Kars İli Merkez İlçesi'nde görev yapmakta olan 21 sosyal bilgiler öğretmenine, öğrencilerin "Coğrafya ve Dünyamız" ünitesiyle ilgili bilgi düzeylerine ilişkin düşüncelerinin sorulduğu 20 soruluk bir anket formu uygulanmıştır. İkinci aşamada ise 2005 - 2006 eğitim - öğretim yılının ikinci yarısında, Kars İli Merkez İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu'nda altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 78 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, başarı açısından, araç - gereçlerle desteklenerek öğretimin sağlandığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Günindi (2005) “Kullanılan Yöntem ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri” adlı çalışmada; sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel olup iki dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 52 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; araçlarla ve öğrenci katılımı ile ders işleme başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci merkezli ve araç gereçlere yer verilen öğretim yöntemleri, geleneksel öğretim yöntemlerine göre, daha büyük bir oranda kalıcı izli davranış değişikliği sağladığı görülmüştür.

Koçak (2005) “İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğretmenlerin Öğretim Materyalleri Kullanımı Konusunda Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında; öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde materyal kullanımında karşılaştıkları güçlükleri ve neler yapılabileceğini ortaya koymak amacıyla 2004-2005 öğretim yılı içerisinde Konya İlinde 3 okulda görev yapan 26 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Görüşmeler sonucunda; 4. ve 5. Sınıfların sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğretmenlerin materyalleri kullanımı konusunda, planlamada gerekli açıklamalara yer verdikleri sadece isim olarak kullanıldığı, öğretmenlerin öğretim sürecinde en çok ders kitabını kullandığı, öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitimi almadıkları, bu konuyla ilgili yayınları takip etmedikleri, gezi, gözlem incelemeleri maddi olanaksızlıklar ve yapılan bürokratik işlemler doğrultusunda gerçekleştirmedikleri, sınıfların kalabalık oluşu ve programın yüklü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ise materyallerin yeterince ve etkin biçimde kullanılmasını engellediği belirlenmiştir.

Karakuş (2004) tarafından Adana Şehit İlbey – Gülbey İlköğretim Okulu dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılan çalışma sonucunda, proje tabanlı öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemi arasında; akademik başarı ve kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna rağmen Sosyal Bilgilere yönelik tutumlar üzerinde ve öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde proje tabanlı öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2003) araştırmasında, ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılaması açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretiminin bireyselleştirilmesiyle ilgili görüş ve önerilerinin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde 2002-2003 eğitim-öğretim yılında görev yapan yüz 4. sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkmıştır:

1. Sınıflarında sosyo-kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin olduğunu belirten öğretmenlerin oranı yüksek, ancak bunlara yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür.
2. Sınıflarında özel eğitime muhtaç olan öğrenciler için öğretmenlerin tamamı var derken özellikle genel öğrenme bozukluğu ve duygusal davranış bozukluğu olan

öğrenciler için var diyen öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir. Öğretmenler bu öğrencileri genel olarak kendilerinin tespit ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %23'ü bu öğrenciler için etkinlik yaptığını belirtmiştir.

3. Sınıflarında farklı zeka türlerine sahip öğrenciler için öğretmenlerin tamamı var derken özellikle sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel ve kişiler arası sosyal zekaya sahip öğrencilerin olduğunu belirten öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir. Farklı zeka türlerine sahip öğrencilere yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin oranı %47'dir.

4. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğretmenlerin büyük çoğunluğu var demiştir. Bu öğrencilerin tamamını öğretmenlerin kendileri tespit etmiştir. Öğretmenlerin %54'ü farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yönelik etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

5. Öğretmenlerin tamamına yakını sınıflarında düşük, orta ve üstün başarı düzeyine sahip öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu öğrencileri sınavlardan, sınıftaki durumlarından ve ödevlerinden tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin %58'i farklı başarı düzeyine sahip öğrencilere yönelik etkinlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

6. Öğretmenlerin genel olarak okulda Sosyal Bilgiler dersinin bireyselleştirilmesiyle ilgili ağırlıklı olarak şu önerilerde bulunmuşlardır: Araç-gereç olanaklarının artırılması, gezi-gözlem olanağının artırılması, sosyal bilgiler laboratuvarının kurulması, sınıf mevcutlarının azaltılması, görsel materyallerin sıkça kullanılması ve hizmet içi eğitim seminerlerinin artırılmasıdır.

Kenger Taşdemir (2002) "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hazır Eğitim - Öğretim Araç - Gereçleri ve Öğretmen Öğrenci İş Birliği ile Hazırlanan Araç - Gereçlerle Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" adlı çalışmada; ilköğretim okulu beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde araçgereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından birlikte üretilip kullanıldığı grubun, hazır araç- gereç kullanılan grubun ve geleneksel öğretircin yapıldığı grubun öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı bakımından aralananda anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre;

1. Eğitim - Öğretim ortamında araç - gereçlerin kullanılması öğrenci başarısını arttırdığı,
2. Özellikle de, öğretmen - öğrenci iş birliği ile hazırlanan araç - gereçler, hazır araç - gereçlere göre öğrenci başarısını daha fazla etkilediği,

3. Yeni met od ve teknikler ile bunlara uygun araç - gereçlerin kullanılması öğrencilerin derslerdeki başarısını arttırdığı,
4. Öğrenci merkezli ve araç - gereçlerle desteklenen öğretim yöntemleri, geleneksel yöntemlerinden daha fazla öğretim davranış değişikliği sağladığı,
5. Sınıfla, üzerinde çalışılacak ve düşünülecek çeşitli materyaller olması iletişime faaliyeti teşvik ettiği,
6. Deney gruplarında uygulanan yöntemle öğrenciler yaparak yaşayarak ve tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmektedir. Duyu organlarının kullanımı arttıkça öğrenme daha verimli olmakta ve dersler daha cazip hale geldiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yukarıda öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler alanlarında yapılan ve araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiği zaman öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Bu farklılıkları dikkate alarak düzenlenen öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırdığı, derse karşı tutumlarında olumlu bir artış sağladığı belirtilmektedir. Sosyal bilgileri dersinde öğrencilerin geleneksel yöntem ve teknikleri daha çok kullandıkları kolay ulaşılabilir basit ders araç-gereçlerine yöneldikleri vurgulanırken sosyal bilgilerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlerin kullanımının öğrenci başarısı, derse karşı tutumu üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ise algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarını ve görüşlerini incelenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler yer almaktadır.

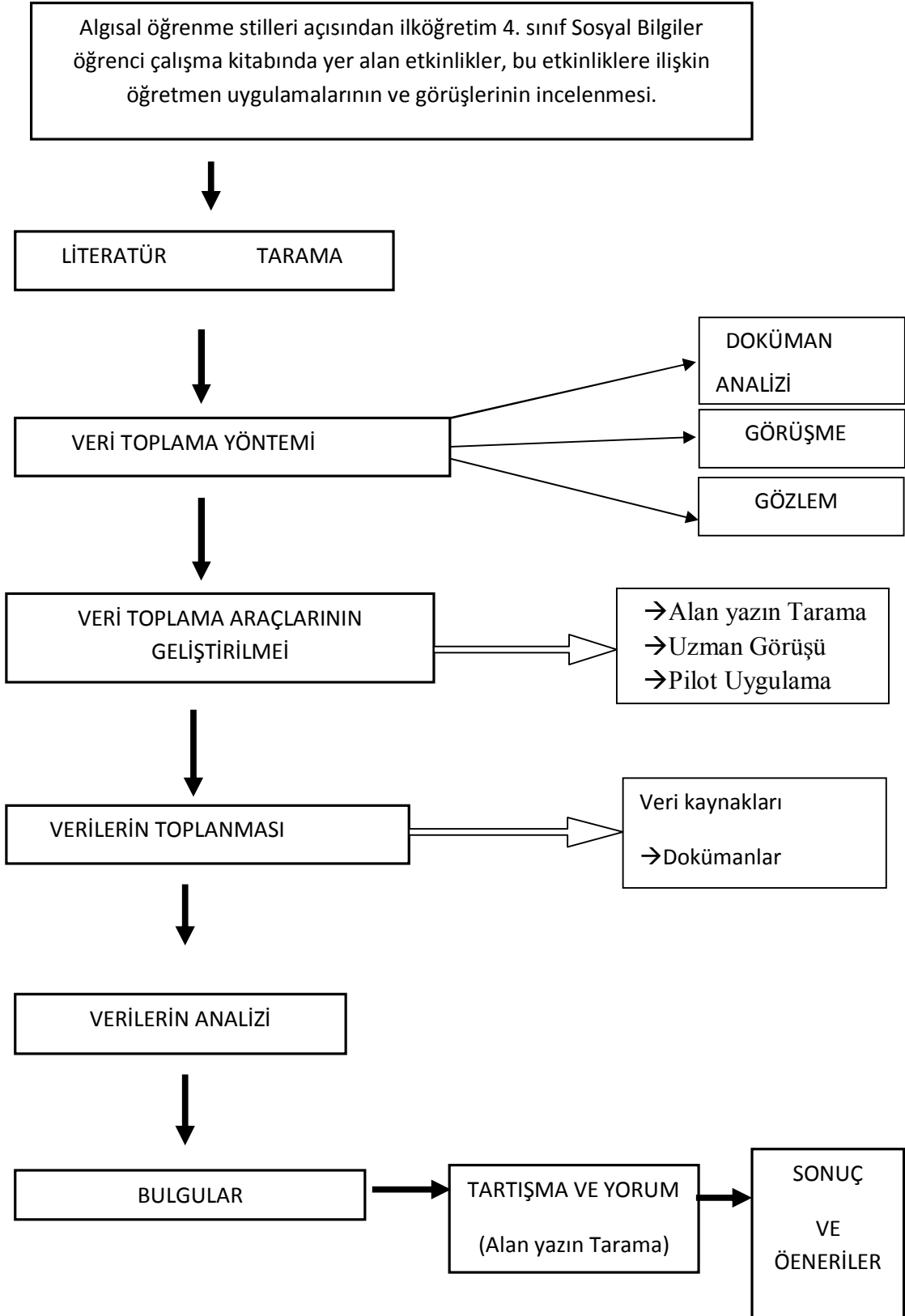
#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedeni tarama modelinin var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamasıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayları, bireyleri ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan durumu uygun bir şekilde gözleyip betimlemektir. (Karasar, 2003).

Tarama modelinin amacı:

- Herhangi bir fenomen hakkında bu fenomeni tanımlayan somut ve delillere dayanan bilgiler toplamak,
- Sorunları belirlemek,
- Var olan koşulları belirlemek,
- Karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapmak,
- Başkalarının aynı konuda, sorunda veya durumda ne yaptıklarını incelemek,
- Belli bir grubun sevilerini, tercihlerini, sevmediklerini tespit etmektir ( Erdoğan, 2003) .

Şekil 1.'de araştırma sürecinin akış çizelgesi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.



Şekil 3.1. Araştırma Sürecinin Akış Çizelgesi

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yürütüleceği öğretmenlerin ve ilköğretim okullarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya hız ve kolaylık sağlar. Araştırmacı yakın olan, ulaşılması kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin diğer bir nedeni ise araştırmacının şehir merkezine 30 km uzaklıkta tam gün eğitim öğretim yapan bir ilköğretim okulunda çalışıyor olmasıdır.

Bu araştırmada üç ayrı çalışma grubu tanımlanabilir. Birinci doküman incelemesinin yapıldığı çalışma grubu, ikincisi görüşmenin yapıldığı çalışma grubu ve üçüncüsü gözlemin yapıldığı çalışma grubu.

Ağustos 2006 tarihli ve 2587 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlandığı üzere Türkiye genelinde beş farklı yayın evine ait (Milli Eğitim, Sürat, A, Meram ve Evren Yayınevi) ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitapları okutulmaktadır. Adana İlinde dağıtımı yapılan ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının hangilerinin olduğuna dair bilgi edinme modülünden başvurumuza Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü 21.02.2007 tarihli ve B.08.MEM.4.01.00./610 sayılı yazı ile cevap verilmiştir. Bu cevaba göre Adana İlinde yalnızca MEB Yayın Evine ait kitapların dağıtımının yapıldığı bildirilmiştir. Bu çalışmada yalnızca bu yayın evine ait kitapla sınırlandırılmıştır. Bu durumun nedeni araştırmacının çalışıyor olması, diğer yayın evlerine ait kitapların dağıtıldığı illerde gözlem ve görüşmeleri yapamayacak olmasıdır.

Görüşmenin yapıldığı çalışma grubunu, Adana İli Seyhan ve Yüreğir İlçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan 22 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 11'i alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda görev yaparken diğer 11'i üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda görev yapmaktadır.

Gözlemin yapıldığı çalışma grubunu, Adana İli Seyhan ve Yüreğir İlçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarından 4 şube oluşturmuştur. Bu

şubelerden 2'si alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulundan, diğer 2'si ise üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okundan seçilmiştir.

### 3.2.1. Çalışma Gruplarına İlişkin Bilgiler

Bu bölümde öncelikle görüşmenin yapıldığı çalışma grubundaki öğretmenlere ait kişisel bilgiler daha sonra gözlemin yapıldığı çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgiler ve gözlem yapılan sınıfa ait genel bilgiler sunulmuştur.

#### 3.2.1.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğretmenlerin cinsiyete, kıdeme, mezun olunan okul türüne ve sınıfını okutma süresine göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Öğretmenlerin Cinsiyete, Kıdeme, Mezun Olunan ve Okul Türüne Sınıfını Okutma Süresine Göre Dağılımları

Değişkenler		N
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	11
	<b>Toplam</b>	22
Kıdem	1-10 yıl	8
	11-20 yıl	5
	21 ve daha fazla yıl	9
	<b>Toplam</b>	22
Okul Türü	Eğitim Fakültesi	11
	Eğitim Yüksek Okulu	7
	A.Ö.F. Lisans Tamamlama	4
	<b>Toplam</b>	22

Çalışma grubunun oluşturan 22 öğretmenin, 11 kadın ve 11 erkek öğretmenden oluştuğu Tablo3.1.'de görülmektedir. Öğretmenlerin 8'i 1-10 yıl, 5'i 11-20 yıl ve 9'u ise 21 ve daha fazla yıl çalışma süresine sahiptir. Tablo3.1.'deki verilere göre öğretmenlerin 11'i eğitim fakültesi, 7'si yüksek okul ve 4'ü Açık Öğretim Fakültesi lisans tamamlama mezunudur.

Görüşme yapılan çalışma grubundaki öğretmenlerin 2005 programı ve öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ise Tablo 3.2. de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.** Öğretmenlerin 2005 Programı ve Öğrenme Stilleri ile İlgili Hizmet içi eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

<b>2005 Programı</b>	Aldım	18
	Almadım	4
	<b>Toplam</b>	22
<b>Öğrenme Stilleri</b>	Aldım	6
	Almadım	16
	<b>Toplam</b>	22

Görüşmenin yapıldığı çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 18'inin 2005 Programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı 4'ünün ise almadığı, 6'sının öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı 16'sının ise almadığı Tablo 3.2. de görülmektedir.

### 3.2.1.2. Gözlem Yapılan Sınıflara İlişkin Bilgiler

Gözlem yapılan; sınıfların buldukları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, sınıflardaki kız ve erkek öğrenci sayısı ve sınıfın öğretmenine ait kişisel bilgileri Tablo3.3. de sunulmuştur.

**Tablo 3.3.** Gözlem Yapılan Sınıfların Belirli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Gözlem Yapılan Sınıf No→		1	2	3	4
Okul	<b>Düzy</b>	alt	alt	üst	üst
<b>Sınıf Mevcud</b>	<b>Erkek</b>	22	13	26	24
	<b>Kız</b>	12	15	14	18
	<b>Toplam</b>	34	28	40	42
<b>Sınıf Öğretmeni</b>	<b>Cinsiyeti</b>	K	K	E	K
	<b>Mezuniyet</b>	E.F.	E.F.	E.Y.O.	E.Y.O.
	<b>Kıdemi</b>	2	6	22	18
	<b>Öğrenme Stilleri ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumu</b>	Almadı	Almadı	Almadı	Almadı

(Kısaltmalar: K: Kadın, E: Erkek, E.F.: Eğitim Fakültesi, E.Y.O.: Eğitim Yüksek Okulu)

Tablo 3.3. incelendiği zaman okul açısından gözlem yapılan iki sınıfın alt diğer iki okulun üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının gözlem yapılan birinci sınıfta 22 erkek, 12 kız toplam 34 öğrenci, ikinci sınıfta 13 erkek, 15 kız toplam 28 öğrenci, üçüncü sınıfta 26 erkek, 14 kız toplam 40 öğrenci ve dördüncü sınıfta 24 erkek, 18 kız toplam 42 öğrenci olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan dört sınıf öğretmenin üçü kadın, biri erkektir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin ikisi de eğitim fakültesi mezunudur, üst sosyo-ekonomik bölgede görev yapan öğretmenler ise eğitim yüksek okulu mezunlardır. Gözlem yapılan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ise sırasıyla 2, 6, 22 ve 18 yıldır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin dördü kendileri ile yapılan görüşmelerde öğrenme stilleri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamaları ve görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada üç aşamalı bir yöntem izlenmiştir.

Birinci aşamada 2005 programı ile öğrencilerin derslerde kullandıkları öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri kapsayan bir doküman analizi yapılmıştır. İkinci aşamada AÖS açısından bu etkinliklerin nasıl uygulandığı gözlenmiştir ve son aşamada ise öğretmenlerin bu etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Diğer bir değişle çalışmada veri çeşitlemesi yapılmıştır. Bu şekilde bir veri toplama yönteminin sınırlılığı, diğer bir veri toplama yöntemi ile aşılmaya çalışılır ve bu yaklaşımla araştırmada elde edilen bulguların geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmada önemli katkılarda bulunabilir ( Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Aşağıda araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, kullanılma amaçları ve geliştirilme süreçleri açıklanmıştır.

#### 3.3.1. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili araştırmalarda; ders kitapları,

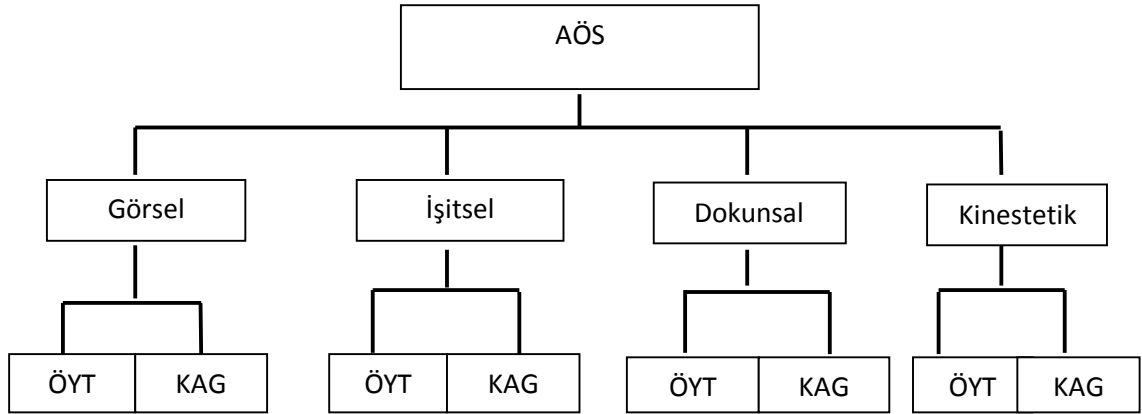
eğitim programı, okul içi ve dışı yazıŐmalar, ğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, ğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, ğretmen ve ğrenci el kitapları, ders ödevleri, sınav kağıtları, ders ve ünite planları, resmi belgeler vb. ( Bogdan ve Biklen, 1992; Goetz ve LeCople, 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, 188) araştırmanın problemine göre doküman analizine konu olabilmektedir. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında “verinin çeŐitlenmesi” yapılmış olacak ve araştırmanın geçerliliği önemli lde artacaktır ( Yıldırım ve Şimşek, 2005, 188).

2005 programı ile birlikte yapılandırmacı kuram temel alınmıŐ buna göre ders kitapları; ğretmen kılavuz kitapları, ğrenci ders kitapları ve ğrenci çalışma kitapları olmak üzere l set halinde hazırlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitapları sınıf öğretmenine bir rehber niteliğindedir. 2005 programı hakkında temel bilgileri, üniteler ile ilgili kazanımlar, konular, kullanılabilir kavramlar, belirli gün ve haftalar, iliŐkilendirmeler, kaynaklar ve her bir kazanıma ilişkin dersin iŐlenme sürecinin nasıl yürütülebileceği hakkında öğretmenlere yol gösteren bilgiler içermektedir. Ders kitapları öğrencilere yönelik hazırlanmış olup kazanımlar ile ilgili hazır bilgiler yerine öğrencileri ilgili konular hakkında dŐnmeye ve araştırmaya yönlendirecek sorular, durumlar ve temel bilgiler içermektedir. Öğrenci alıŐma kitapları ise öğrencilerin kazanımlara ulaŐmasında yardımcı olabileceği düşünülen etkinlikleri içermektedir.

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler programında öğretmenlerin etkinlikleri tasarlararken ğrencilerinin farklı öğrenme stilleri ve zeka türleri ile ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almaları gerektiği belirtilmiştir ( MEB, 2005). Fakat MEB’in hazırladığı etkinliklerde ğrencilerin AS tercihlerini dikkate alma düzeylerinin ne olduğu bilinmemektedir. Bu araştırmada ğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri ğrencilerin AS tercihlerine göre incelemek amacıyla bir inceleme formu geliştirilmiştir. Bu forma “*AS Açısından Sosyal Bilgiler ğrenci alıŐma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formu*” adı verilmiştir. Bu formun geliştirilmesinde aşağıdaki belirtilen yol izlenmiştir.

Dört algısal öğrenme stilinin öğrenme özelliklerine ilişkin alan yazın taraması yapıldıktan sonra her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek ğretim yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler belirlenmiştir.

Belirlenen bu maddeler görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme stilleri ana başlıkları altında, kullanılabilir öğretim yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler alt başlıkları altında kategorize edilip listelenerek inceleme formuna ilk hali verilmiştir. İnceleme formunun geliştirilmesinde kullanılan sınıflandırma Şekil3.2.'de sunulmuştur.



*Kısaltmalar: ÖYT; Öğretim Yöntem ve Teknikleri, KAG; Kaynak ve Araç Gereçler*

**Şekil 3.2.** İnceleme Forumunun Geliştirilmesinde Kullanılan Sınıflandırma

Şekil 3.2. de de görüldüğü üzere her bir AÖS için öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçler ayrı ayrı sınıflandırılarak inceleme formuna ilk şekli verilmiştir. Daha sonra hazırlanan inceleme formu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan ilgili 12 öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Bir maddenin geçerli olabilmesi için en az 10 öğretim üyesinin kullanılabilir ya da tamamen kullanılabilir demesi şartı aranmıştır. Bu şarta uymayan maddeler formdan çıkartılmış ve yine uzman görüşü sonucu bazı yeni maddeler eklenerek inceleme formuna son şekli verilmiştir. İnceleme formunda her bir AÖS için yer alan madde sayıları Tablo 3.4. de sunulmuştur.

**Tablo3.4.** İnceleme Formundaki Maddelerin AÖS'ye Göre Dağılımı

	AÖS			
	GÖRSEL	İŞİTSEL	DOKUNSA	KİNESTETİK
Öğretim Yöntem ve Tekniği	13	15	14	9
Kaynak ve Araç-Gereçler	35	14	20	5
<b>TOPLAM</b>	<b>48</b>	<b>29</b>	<b>34</b>	<b>14</b>

Tablo 3.4. incelendiği zaman geliştirilen inceleme formunda; AÖS tercihi, görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun 13 farklı öğretim yöntem ve tekniği ile 35 farklı kaynak ve araç-gereç; işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun 15 farklı öğretim yöntem ve tekniği ile 14 farklı kaynak ve araç-gereç; dokunsal olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun 14 farklı öğretim yöntem ve tekniği ile 20 farklı kaynak ve araç-gereç ve kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun, 9 farklı öğretim yöntem ve tekniği ile 5 farklı kaynak ve araç-gereç bulunmaktadır.

Geliştirilen bu formula ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan 120 etkinlik Tablo 3. 4'de belirtilen toplam 125 maddeye göre tek tek incelenmiştir.

### 3.3.2. Gözlem

Gözlem araştırmacının veriye doğrudan ulaşmasına olanak sağlar. Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlem, gözlemin ve araştırmanın geçtiği ortama göre farklı türlere ayrılır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre bu türler; (1) yapılandırılmamış alan çalışması, (2) Yapılandırılmış alan çalışması, (3) Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması, (4) Yapılandırılmış laboratuvar çalışmasıdır. Bu çalışmada yapılandırılmış alan çalışması kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda, araştırmacı genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanarak yapılandırılmamış

alan çalışmaları ile elde edilen sonuçları doğal ortamlarında test etmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 172).

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler programında öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken öğrencilerinin farklı öğrenme stilleri ve zekâ türleri ile ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne almaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005). Fakat öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin uygulama sürecinde, öğrencilerin AÖS tercihlerinin öğretmenler tarafından dikkate alınma düzeylerinin ne olduğu, yeterlilikleri ve eksiklikleri tam olarak bilinmemektedir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin uygulanma sürecinde AÖS tercihlerinin dikkate alınma düzeylerinin ne olduğu, yeterlilikleri ve eksikliklerini belirlemek amacıyla bu çalışmada yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Bu forma “*Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından Gözleme Formu*” adı verilmiştir. Bu form *AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formundaki* maddelerin aynısını içermektedir ve formun geliştirilmesinde de aynı yöntem izlenmiştir. İki form arasındaki tek fark veri toplama alanlarının farklı olmasıdır. Gözlem formu ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin altıncı ünitesi ( Hep Birlikte) kapsamındaki 13 etkinliğin uygulanma süreçleri AÖS açısından incelenmiştir.

“Hep Birlikte” ünitesinin, sosyal gruplar, toplum hayatında dayanışma, çevremizdeki sosyal örgütler, çevremizdeki resmi kurumlar, eğitsel kulüpler ve çevremizi güzelleştirelim konu başlıklarından oluşmaktadır. Bu konular ile aşağıda belirtilen kazanımların öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir:

1. İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmi kurum ve örgütleri fark eder.
2. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.
3. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.
4. Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.
5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlikler önerir.

## 6. Aile bireyleri arasındaki dayanışmanın önemini kavrayabilme.

Sosyal Bilgiler Programında bu ünite kapsamındaki kazanımlar için 12 ders saati yeterli görülmüştür. Ünite gözlem yapılan sınıflardan A1 ve A2’ de dokuz ders saatinde Ü1’de on iki, Ü2’de sekiz ders saatinde tamamlanmıştır.

Gözlem için “Hep Birlikte” ünitesinin seçilmesinin nedeni; veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri tamamlandıktan hemen sonra doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizinin tamamlanmasından sonra başlayan ilk ünite olmasıdır. Böylelikle araştırmanın diğer çalışmalarını eğitim öğretim yılı sonuna kadar yetiştirebilecek zamanın kazanılması hedeflenmiştir.

### 3.3.3. Görüşme

Görüşme, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili olmasından dolayı nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Sadık, 2006, 144). Patton (1930)’a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Yine Patton (1990)’a göre üç tür görüşmeden söz edilebilir; (1) sohbet tarzı görüşme, (2) görüşme formu yaklaşımı, (3) standartlaştırılmış açık uçlu görüşme. Bu çalışmada araştırmacı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımını tercih etmiştir. Bu yaklaşım, dikkatlice yazılmış ve belli bir araya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarz ve sırada sorulur.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler, öğretmenlerin öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları, öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlerin AÖS açısından uygunluğuna ve etkinlikleri uygulama süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri hakkında bilgi toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alan yazının taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, doküman incelemesi ve gözlem sonucu elde edilen bilgiler esas alınmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına göre standartlaştırılmış açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda görev

yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son halini almıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecini test etmek için iki öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra birkaç soru tez danışmanının görüşleri alınarak yeniden ifade edilip bir öğretmen ile bir pilot uygulama daha yapılmıştır.

Görüşmeler gözlemden sonra yapılmıştır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin dördü ile de görüşme yapılmıştır. Görüşmeler genel olarak 20-25 dakika sürmüştür.

### **3.4. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı bu araştırmada; nitel bir araştırmacı olarak veri kaynaklarına yakın olmuş ve araştırılan konuyu yakından inceleme amacıyla 2005-2006 ve 2007 eğitim öğretim yıllarında alanda zaman harcamıştır. Sınıf gözlemleri süresince öğretmen ve öğrencilerle etkileşime girmeden sadece gözlemci olarak sınıf ortamlarında bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitaplarını incelemiş ve ulaştığı bilgileri verilerin analizinde ve yorumunda kullanmıştır.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Bu bölümde verilerin toplanması ve verilerin toplanmasına ilişkin süreç açıklanmıştır.

#### **3.5.1. AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formu ile Verilerin Toplanması**

Adana İlinde dağıtımı yapılan ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından öğrenci çalışma kitabındaki 120 etkinlik ayrı ayrı, geliştirilen inceleme formuna göre araştırmacı tarafından incelenmiştir. Her bir etkinliğin içerdiği öğretim yöntem ve teknik ile kaynak ve araç-gereçlerin inceleme formunda işaretlenmesi ile doküman incelemesine ilişkin veriler toplanmıştır.

### 3.5.2. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından Gözleme Formu ile Verilerin Toplanması

Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen ve ikisi alt, ikisi üst sosyo-ekonomik düzeyde olan dört devlet ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarından bir şubesinde sosyal bilgiler dersi altıncı ( Hep Birlikte) ünitesi boyunca toplam 48 saat gözlem yapılmıştır. Gözlem süresince ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Aynı zamanda dakika dakika sınıftaki gözlemler not edilmiştir. Etkinliklerin uygulama sürecinde ise kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, kaynak ve araç gereçler, öğretmen ve öğrencinin rolü not alınmıştır. Daha sonra her bir etkinliğin içerdiği öğretim yöntem ve teknik ile kaynak ve araç-gerecin gözlem formunda işaretlenmesi ile gözleme ilişkin veriler toplanmıştır.

### 3.5.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu İle Verilerin Toplanması

Görüşmenin yapıldığı öğretmenler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu öğretmenlerin 11'i alt,11'i üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunda görev yapmaktadırlar. Görüşme süresince araştırmanın alt amaçlarına yönelik öğretmenlere 13 soru sorularak veriler toplanmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür.

### 3.5.4. Verilerin Toplanmasına İlişkin Süreç

- Araştırmanın uygulamalarının yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Kasım-2006).
- Bilgi edinme aracılığıyla Adana ilinde dağıtımı yapılan ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler kitapları belirlenmiştir ( Kasım 2006).
- Hazırlanan *AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formu* ile Adana İlinde dağıtımı yapılan ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler tek tek incelenmiştir ( Aralık-2006).
- *Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından Gözleme Formu* nu test etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Gözlem anında gözlem formunun doldurulmasının bazı verilerin gözden kaçmasına ve zaman kaybına neden olduğu görülmüştür.



### **3.6. Verilerin Analizi**

Bu bölümde verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **3.6.1. İnceleme Formundaki Verilerin Analizi**

Öncelikle öğrenci çalışma kitabında yer alan 120 etkinliğin her birinin içerdiği öğretim yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler inceleme formunda bulunup işaretlenmiştir. İnceleme formunda her bir AÖS açısından etkinliklerde yer alan toplam öğretim yöntem ve tekniği ile kaynak ve araç-gereç frekans sayıları hesaplanmıştır. Toplam frekans sayıları üzerinden etkinliklerin AÖS tercihlerine uygunlukları belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen sayısal verilere ilişkin frekans ve yüzdeler tablolar ile sunulmuştur.

#### **3.6.2. Gözlem Formundaki Verilerin Analizi**

Doğal gözlem sırasında tüm veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ayrıca gözlemci tarafından her dakika notlar alınmıştır. Daha sonra ses kayıt cihazındaki kayıtlar bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Bu ham veriler ile ders esnasında alınan notlar karşılaştırılarak ünite ile ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin işleniş süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçler gözlem formunda her bir etkinlik için ayrı ayrı işaretlenmiştir. Gözlem formunda da öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçler AÖS ye göre sınıflandırılmış olduğundan her bir AÖS açısından etkinliklerin uygulanmasında kullanılan toplam öğretim yöntem ve tekniği ile kaynak ve araç-gereç frekans sayıları hesaplanmıştır. Toplam frekans sayıları üzerinden etkinliklerin AÖS tercihlerine uygunlukları belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen sayısal verilere ilişkin frekans ve yüzdeler tablolar ile sunulmuştur. Ayrıca gözlem süresince öğretmenlerin yapmış oldukları farklı etkinlikler, bu etkinliklerde kullandıkları yöntem ve teknikler ile kaynak, araç ve gereçlere ilişkin çalışmalara betimsel olarak yer verilmiştir.

#### **3.6.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonucu Ulaşılan Verilerin Analizi**

Görüşmelerin hepsi ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar MS Office Word programına aktarılmıştır. Elde edilen ham veriler üç bölümde analiz

edilmiştir. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler bir bölümde, betimsel analiz gerektiren veriler bir bölümde ve içerik analizi gerektiren veriler bir bölümde analiz edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait kişisel bilgilerden elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Standart sorulara verilen cevaplar sonucu elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Bu sorulara verilen cevaplar önceden belirlenen kategorilere uygun olduğundan bunlara ilişkin frekans ve yüzdeler belirlenip tablolarla ifade edilmiştir.

Açık uçlu görüşme soruları yoluyla elde edilen nitel veriler ise öncelikle MS Office Excell programına aktarılmıştır, okunup incelenerek kodlara dönüştürülmüş ve ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar ve gruplar oluşturulmuştur.

#### **3.6.4. Kodlarla İlgili Kısaltmalar**

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin kaydedilmesiyle oluşan metinlerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Görüşme metinlerini verirken kullanılan kısaltmalar okul kodları alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda çalışanlar için “A”, üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda çalışanlar için “Ü” olmak üzere, kadın öğretmenler için “K”, erkek öğretmenler için “E” ve sıra numarası verilerek belirtilmiştir.

Örnekler:

(AK1): Alt –sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okulundan katılan 1 numaralı kadın öğretmeni,

(AE3) : Alt –sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okulundan katılan 3 numaralı erkek öğretmeni,

(ÜK5): Üst –sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okulundan katılan 5 numaralı kadın öğretmeni,

(UE4) : Üst –sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okulundan katılan 4 numaralı erkek öğretmeni.

Ayrıca gözlem yapılan her bir sınıfa da bir kod verilmiştir. Bu kodlara ilişkin kısaltmalar okulun sosyo-ekonomik düzeyi alt ise “A”, üst ise “Ü” olmak üzere ve sıra numarası verilerek belirlenmiştir.

(A1) : Alt sosyo-ekonomik bölgedeki gözlem yapılan 1 numaralı okul

(A2) : Alt sosyo-ekonomik bölgedeki gözlem yapılan 2 numaralı okul

(Ü1) : Üst sosyo-ekonomik bölgedeki gözlem yapılan 1 numaralı okul

(Ü2) : Üst sosyo-ekonomik bölgedeki gözlem yapılan 2 numaralı okul

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu çalışma, algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin, bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesine yöneliktir. Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular; doküman analizi, gözlem ve görüşmeye ilişkin bulgular ana başlıkları altında sunulmuştur.

#### 4.1.Doküman Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğrenci çalışma kitabında yer alan 120 etkinlik AÖS açısından, araştırmacı tarafından hazırlanan *AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formu* ile incelenmiştir. Bu formda, etkinliklerde kullanılacak yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç- gereçler belirlenip işaretlenirken etkinliklerin yönergeleri ve öğretmen kılavuz kitabındaki ilgili açıklamalar temel alınmıştır. Bu başlık altında etkinliklerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgular iki kısımda sunulmuştur. Öncelikle AÖS açısından etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin daha sonra kaynak ve araç gereçlerin dağılımları yer almaktadır.

#### 4.1.1.AÖS Açısından Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bu bölümde her bir AÖS' ye göre etkinliklerdeki öğretim yöntem ve tekniklerinin hangilerinin ne sıklıkta yer aldığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

#### 4.1.1.1. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

AÖS tercihi görsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin hangilerinin ne sıklıkta etkinliklerde yer aldıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1. de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

<b>YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sessiz okuma	107	52,20
Görsel okuma	37	18,05
Dikkat odaklayıcılar	13	6,34
Renkli kalem kullanımı	13	6,34
Gözlem	9	4,39
Görsel karşılaştırma	7	3,42
Gösteri	7	3,42
Eşleştirme	6	2,93
Gezi	5	2,44
Sergiler	1	0,49
Deney	0	0,00
Balık kılıcı	0	0,00
Görsel teknolojik sunum	0	0,00
<b>TOPLAM</b>	<b>205</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4.1. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerden sessiz okumanın (%52,20) en fazla yer aldığı görülmektedir. AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden görsel okumanın (%18,05), dikkat odaklayıcıların (%6,34) ve renkli kalem kullanımının (%6,34) diğer öğretim yöntem ve tekniklerine oranla etkinliklerde daha sık yer aldığı görülmektedir.

AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinden deney, balık kılıcı ve görsel teknolojik sunuma etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmektedir.

#### 4.1.1.2. Etkinliklerde, AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

AÖS tercihi işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin hangilerinin ne sıklıkta etkinliklerde yer aldıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2. de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

<b>YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sesli okuma	106	43,44
Soru-cevap	54	22,13
Örnek olay	26	10,66
Dinleme	14	5,74
Anlatma	13	5,33
Görüşme	11	4,51
Grup çalışması	9	3,67
Seslendirme	3	1,23
Müzikten yararlanma	2	0,82
Altı şapkalı düşünme	2	0,82
Röportaj	2	0,82
Beyin fırtınası	1	0,41
Tartışma	1	0,41
Panel, konferans, seminer vb.	0	0,00
Sesli teknolojik sunum	0	0,00
<b>TOPLAM</b>	<b>244</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4.2. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden sesli okumanın (%43,44) en fazla yer aldığı görülmektedir. AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden soru-cevap (%22,13), örnek olay (%10,66), dinleme (%5,74) ve anlatmanın (%5,33) diğer öğretim yöntem ve tekniklerine oranla etkinliklerde daha sık yer aldığı görülmektedir.

AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek diğer öğretim yöntem ve tekniklerinden sesli teknolojik sunumun ve panel, konferans, seminer vb'nin ise etkinliklerde hiç yer almadığı görülmektedir

#### 4.1.1.3.Etkinliklerde, AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

AÖS tercihi dokunsal öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin hangilerinin ne sıklıkta etkinliklerde yer aldığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3. de sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yazma	99	61,49
Resim yapma, boyama	16	9,94
Forum, anket doldurma	10	6,21
Boşluk doldurma	8	4,97
Eşleştirme	7	4,35
Karalama ve eskiz yapma	5	3,11
Model inşa etme	4	2,49
Drama	3	1,86
Rol yapma	3	1,86
Oyun	2	1,24
Yönergelerle bir eylemi	2	1,24
Kroki, grafik vb. çizme	2	1,24
Deney	0	0,00
Anahtar kelime veya cümlelerin altını çizme ya da boyama	0	0,00
<b>TOPLAM</b>	<b>161</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4.3. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden yazmanın (%61,39) en fazla yer aldığı görülmektedir. AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden resim yapma, boyama (%9,94),

forum, anket vb. doldurma (%6,21), boşluk doldurma (%4,97) ve eşleştirmenin (%4,35) de diğer öğretim yöntem ve tekniklerine oranla etkinliklerde daha sık yer aldığı görülmektedir.

AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinden deney, anahtar kelime veya cümlelerin altını çizme ya da boyamanın ise etkinliklerde hiç yer almadığı görülmektedir

#### 4.1.1.4.Etkinliklerde, AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bulgular

AÖS tercihi kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin hangilerinin ne sıklıkta etkinliklerde yer aldığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.4. de sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>YÖNTEM VE TEKNİKLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Gezi	5	29,41
Model inşa etme	4	23,53
Rol yapma	3	17,68
Drama	3	17,68
Oyun	2	11,77
Beden dilini kullanma	0	0,00
Pantomim	0	0,00
Taklit	0	0,00
Deney	0	0,00
<b>TOPLAM</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4.4. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerden en fazla gezinin (%29,41) yer aldığı görülmektedir. AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden model inşa etme (%23,53), rol

yapma (%17,68), drama (%17,68) ve oyunun (%11,77) da diğer öğretim yöntem ve tekniklerine oranla etkinliklerde daha sık yer aldığı görülmektedir.

AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek öğretim yöntem ve tekniklerinden deney, beden dilini kullanma (sessiz sinema, şekli alma vb.) pantomim ve taklidin ise etkinliklerde hiç yer almadığı görülmektedir.

#### 4.1.1.5.İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerdeki Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenci çalışma kitabında yer alan 120 etkinliğin *AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formuna* göre incelenmesi sonucu elde edilen verilerden, etkinliklerdeki öğretim yöntem ve tekniklerinin AÖS'ye göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 4.5. de sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Doküman Analizine Göre Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS' ye Göre Dağılımı

AÖS	f	%
Görsel	205	32,69
İşitsel	244	38,92
Dokunsal	161	25,68
Kinestetik	17	2,71
<b>Toplam</b>	<b>627</b>	<b>100</b>

Tablo 4.5. incelendiği zaman etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerin %32,69'unun görsel, %38,92'sinin işitsel, %25,68'inin dokunsal ve %2,71'inin kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu görülmektedir. Bu verilere göre etkinliklerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin daha çok işitsel (%38,92) AÖS'ye sahip öğrencilere uygun olduğu, kinestetik AÖS'ye sahip öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerin ise çok az ( %2,71) yer aldığı söylenebilir.

#### 4.1.2.AÖS Açısından Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan kaynak ve Araç-Gereçler

Bu bölümde her bir AÖS' ye göre etkinliklerdeki kaynak ve araç-gereçlerin hangilerinin ne sıklıkta yer aldığına ilişkin bulgular sunulmuştur.

##### 4.1.2.1.Etkinliklerde, AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Etkinliklerde, AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerin hangilerini ne sıklıkta yer aldığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.6. de sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** AÖS Tercihi Görsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>Kaynak ve Araç-gereçler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Kaynak ve Araç-gereçler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Resimler	43	23,50	Televizyon	1	0,55
Fotoğraflar	33	18,03	Gazeteler	1	0,55
Tablolar	28	15,30	Filmler	0	0
İki boyutlu kutular	22	12,02	Data show	0	0
Bulmacalar	7	3,83	Slayt makinası	0	0
Gerçek eşyalar	7	3,83	Vcd-dvd	0	0
Farklı renk, tip ve puntodaki yazılar	6	3,28	Kavram haritaları	0	0
Şemalar	5	2,73	Küre	0	0
Yardımcı kitaplar	5	2,73	Koleksiyonlar	0	0
Duvar kağıdı veya	5	2,73	Profiller	0	0
Grafikler	4	2,19	Gazete kupürleri	0	0
Zaman şeritleri	3	1,64	Çağrışım (flaş) kartlar	0	0
Bilgisayar	3	1,64	Atlaslar	0	0
Krokiler	3	1,64	Dergiler	0	0
Ders kitapları	2	1,09	Kesitler	0	0
Haritalar	2	1,09	Tepegöz	0	0
Amblesmler	2	1,09	Posterler	0	0
Afişler	1	0,55	<b>TOPLAM</b>	<b>1</b>	<b>100,</b>

Etkinliklerde, AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerden en fazla resimler (%23,50), fotoğraflar (%18,03), tablolar (%15,30) ve iki boyutlu kutuların (%12,02) yer aldığı Tablo 4.7 de görülmektedir.

Etkinliklerde, AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek çağrışım (flaş) kartlar, profiller, kesitler, gazete kupürleri, posterler, kavram haritaları, tepegöz, slayt makinası, filmler, data show, vcd-dvdler, küre, koleksiyonlar, atlaslar ve dergiler gibi kaynak ve araç-gereçlere hiç yer verilmediği de Tablo 4.6 da görülmektedir.

#### 4.1.2.2.Etkinliklerde, AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Etkinliklerde, AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerin hangilerini ne sıklıkta yer aldığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.8. de sunulmuştur.

**Tablo 4.7.** AÖS Tercihi İşitsel Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrenci	49	51,58
Okuma parçaları	18	18,95
Yakın çevredeki kaynak kişiler	9	9,47
Formlar	8	8,42
Çevredeki kurum ve kuruluşlar	6	6,32
Öğretmen	2	2,11
Müzik	2	2,11
Ata sözleri, özdeyişler, deyimler	1	1,06
Teyp ve ses bantları	0	0
Radyo	0	0
Bilgisayar programları	0	0
Televizyon	0	0
Bilmeceler, fıkralar	0	0
<b>TOPLAM</b>	<b>95</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4.7. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerden en fazla; öğrenci (%51,58), okuma parçaları (%18,95), yakın çevredeki kaynak kişiler (%9,47) ve formların (%8,42) yer aldığı görülmektedir.

Etkinliklerde, AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek televizyon, bilgisayar programları, radyo, teyp, bilmeceler ve fıkralar gibi kaynak ve araç-gereçlere hiç yer verilmediği görülmektedir.

#### 4.1.2.3.Etkinliklerde, AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Etkinliklerde, AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerin hangilerini ne sıklıkta yer aldığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.8. da sunulmuştur.

**Tablo 4.8.** AÖS Tercihi Dokunsal Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Resim malzemeleri	12	30,77	Posterler	0	0
Fotoğraflar ve resimler	9	23,08	Yapbozlar	0	0
Gerçek eşyalar	6	15,39	Deney malzemeleri	0	0
Modeller ve model inşa malzemeleri	4	10,26	Koleksiyonlar	0	0
Renkli, fosforlu, keçeli vb. kalemler	4	10,26	Öğrenme çemberleri	0	0
Oyunlar	2	5,13	Öğrenme şeritleri	0	0
Gazete Kupürleri, kâğıt ve kartonlar	2	5,13	Görev kartları	0	0
Kabartma haritalar	0	0	Bilgi Kutusu	0	0
Figürünler	0	0	Elektronik bilgi panoları	0	0
Afişler	0	0	<b>TOPLAM</b>	<b>39</b>	<b>100,00</b>
Duvar kâğıdı veya resimleri	0	0			

Tablo 4.8. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerden en fazla resim malzemeleri (%30,77), fotoğraflar ve resimler (%23,08), gerçek eşyalar, (%15,39) ve renkli, fosforlu, keçeli vb. kalemlerin (%10,26) yer aldığı görülmektedir.

Etkinliklerde, AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek deney malzemeleri, kabartma haritalar, figürünler, afişler, duvar kağıtları, posterler, yapbozlar, koleksiyonlar, öğrenme çemberi, öğrenme şeritleri, görev kartları, bilgi Kutusu ve elektronik bilgi panoları gibi kaynak ve araç-gereçlere hiç yer verilmediği görülmektedir.

#### 4.1.2.4. Etkinliklerde, AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Etkinliklerde, AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerin hangilerini ne sıklıkta yer aldığına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.9. da sunulmuştur.

**Tablo 4.9.** AÖS Tercihi Kinestetik Olan Öğrencilere Uygun Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>KAYNAK, ARAÇ ve GEREÇLER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okul dışı alanlar	10	45,46
Gerçek eşyalar	6	22,27
Modeller ve model inşa malzemeleri	4	18,18
Oyunlar	2	9,09
Deney malzemeleri	0	0,00
<b>TOPLAM</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4.9. incelendiğinde etkinliklerde, AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerden en fazla okul dışı alanların (%45,46) yer aldığı görülmektedir. Okul dışı alanları; gerçek eşyalar (%22,27), modeller ve model inşa malzemeleri (%18,18) ve oyunlar (%9,09) izlemektedir.

Etkinliklerde, AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek kaynak ve araç-gereçlerden deney malzemelerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

#### 4.1.2.5. İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerdeki Öğretim Kaynak ve Araç-Gereçlerin AÖS açısından Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenci çalışma kitabında yer alan 120 etkinliğin *AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formuna* göre incelenmesi sonucu elde edilen verilerden, etkinliklerdeki kaynak ve araç-gereçlerin AÖS' ye göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 4.10. de sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Doküman Analizine Göre Etkinliklerdeki Kaynak ve Araç-Gereçlerin AÖS'ye Göre Dağılımı

AÖS	f	%
Görsel	183	53,98
İşitsel	95	35,09
Dokunsal	39	20,70
Kinestetik	22	6,49
<b>Toplam</b>	<b>339</b>	<b>100</b>

Tablo 4.10. incelendiği zaman etkinliklerin içerdiği kaynak ve araç gereçlerin %53,98'ini görsel, %35,09'unu işitsel, %20,70'inin dokunsal ve %6,49'unu kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre etkinliklerin en fazla görsel AÖS'ye sahip öğrencilere uygun (%53,98) kaynak ve araç-gereç içerdiğini, en az ise kinestetik AÖS'ye sahip öğrencilere uygun (%2,71) kaynak ve araç-gereç içerdiği söylenebilir.

Tablo 4.10. incelendiği zaman etkinliklerdeki kaynak ve araç gereçlerin %53,98'ini görsel, %35,09'unu işitsel, %20,70'inin dokunsal ve %6,49'unu kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre etkinliklerde en fazla görsel AÖS' ye sahip öğrencilere uygun (%53,98) kaynak ve araç-gereçlerin, en az ise kinestetik AÖS' ye sahip öğrencilere uygun (%2,71) kaynak ve araç-gereçlerin yer aldığı görülmektedir.

#### **4.2.Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgular**

İkisi alt ikisi üst sosyo ekonomik bölgede bulunan dört devlet ilköğretim okulunda, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin altıncı ünitesi olan ve 13 etkinlik içeren “Hep birlikte” ünitesi boyunca, yapılan doğal gözlem sonucu elde edilen veriler bu bölümde sunulmuştur. Öncelikle gözlem yapılan her sınıfa ait, öğretmenlerin etkinliklere ilişkin uygulama süreçleri betimsel olarak verilmiş daha sonra, uygulama sürecinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlerin AÖS göre dağılımına ilişkin *Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından Gözleme Formunun* doldurulması sonucu ulaşılan veriler sunulmuştur.

##### **4.2.1.AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Hep Birlikte” Ünitesinde Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular**

A1 sınıfında yapılan gözlemler sonucunda öğretmenin genellikle etkinliklere öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle uygun olarak yer vermediği, üniteye önerilen etkinliklerden 4, 5, 6, 10,11 ve 12. etkinlikleri ödev olarak verdiği ve bu ödevleri kontrol etmediği gözlenmiştir. Öğretmen konuları işlerken birebir ders kitabına bağlı kalmış, çok fazla örnekleme yapıp öğrencilerden konuya sürekli örnekler vermesini istemiştir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri herp dersin sonuna bırakmıştır. Sonuç olarak öğretmen genellikle etkinlikleri yapabileceği yeterli zamanı bulamamıştır. Öğrencilere “konu ile ilgili etkniliğimizi ödev olarak veriyorum. Diğer derse etkiliği tamamlamış olarak geliniz.” denilerek etkinlikler geçilmiştir. Sınıfta yaptığı etkinliklerin uygulama sürecinde ise öğretmen genel olarak etkinliklerin adlarını ve yönergelerini okuduktan sonra etkinliklere ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Daha sonra etkinliklerin yapılması için öğrencilere zaman verip bu zaman içinde öğrencilerin çalışmalarını tek tek kontrol etmiştir. Son olarak da etkinlikler, sınıfça değerlendirilmiştir. Öğretmenin ünite boyunca öğrenci çalışma kitabında yer alan

etkinlikler dışında farklı etkinliklere yer vermediği ve etkinlikleri bütün öğrencilere aynı şekilde yaptırdığı gözlenmiştir.

A2 sınıfında yapılan gözlemlerde ise öğretmenin öğrenci çalışma kitabında yer alan dördüncü etkinlik hariç diğer etkinliklerin tamamını sınıfta öğrencilerle birlikte ve öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle uygun olarak yaptığı gözlenmiştir. “Boğaz Köprüsü” adlı bu etkinliği yapmamasının sebebini öğretmen; “*Bu etkinlik İstanbul’la ilgili, farklı illerde yaşayan öğrenciler için çok fazla anlamı olmadığını düşünüyorum*” şeklinde belirtmiştir. Etkinlikleri uygulama sürecinde öğretmen etkinliklerin adını ve yönergesini okuduktan sonra yönergeleri açıklayıp, etkinlikleri öğrencilere soru sorarak, söz hakkı vererek yaptırmıştır. Bu süreç içinde yerinde oturup hiçbir öğrencinin çalışmasını kontrol etmemiştir. Etkinliklerin yapılması için öğrencilere yeteri kadar zaman vermemiştir. Öğrencilere çalışma kitabındaki bir etkinliği yapabilmeleri için en az beş dakikalık bir zaman verilmesi gerekirken sınıf öğretmenin en fazla 2-3 dakika sonra “*hadi herkes çiçek bakalım etkinliğimiz ile ilgili neler yaptınız?*” şeklinde ifadelerle öğrencilerin büyük bir kısmı daha etkinliklerini tamamlamadan yarıda bırakmasına sebep olmuştur. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler dışında okul bahçesini güzelleştirme ve belediye başkanı ile görüşme etkinliğine yer verdiği gözlenmiştir.

A1 ve A2 de yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin etkinlikleri anlamada ve uygulamada sorun yaşadıkları, kaynak ve araç-gereçlere ulaşmada sıkıntılarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Öğretmen bir etkinliğin nasıl yapılacağını çoğu zaman iki üç sefer açıklamıştır. Renkli kalem kullanılması gereken etkinliklerde öğrencilerin çoğunda renkli kalem olmadığı görülmüştür. Çevredeki kurum ve kuruluşlar ile ilgili kişilerin ziyaret edilip gözlemler ve görüşmeler yapılması gerekirken öğrencilerin yine büyük bir kısmının bunları yapamadığı gözlenmiştir. Bu durumun nedeni kız öğrencilerin ev işleri ile sürekli meşgul olması küçük kardeşlerine bakıyor olmaları erkek öğrencilerin de yine farklı ev işleri ile çalıştırılıyor olmaları olarak açıklanabilir. A2 sınıfındaki öğrencilerin bir kısmını köylerden taşınmakta çok fazla da beldedeki kurum ve kuruluşlar ile ilgili gözlem ve görüşme yapma imkânı bulamamaktadırlar.

Ü1 sınıfında yapılan gözlem sonucunda öğretmenin etkinliklere öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle uygun olarak yer vermediği, ders kitabındaki konuları

bitirdikten sonra 3 ders ayırdığı, 13 etkinliğin 10'nunu bu üç derste öğrencilerle birlikte yaptığı, 6,12 ve 13. etkinliği ödev olarak verdiği fakat ödev verilen etkinlikleri kontrol etmediği gözlenmiştir. Ü1 sınıfta gözlemler son ders yapılmıştır. Son derste öğrencilerin oldukça yorgun ve dikkatlerinin dağınık olduğu gözlenmiştir. 6,12 ve 13. etkinliklerde öğrenciler bu etkinlikleri ödev olarak evde yapma kistediklerini ve yorulduklarını belirtmişlerdir. Etkinlikleri uygulama sürecinde, genel olarak etkinliklerin yönergelerini bir öğrenciye okuttuktan sonra öğrencilere zaman verdiği ve bu zaman diliminde öğrencilerin çalışmalarını kontrol ettiği, daha sonra da bu etkinliklere ait çalışmaların sınıfça değerlendirildiği gözlenmiştir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin dışında öğretmen küme çalışmalarına, bilgi yarışmalarına, araştırma ödevlerine yer vermiştir ayrıca “Tuvaletlerin daha temiz kullanılması” adlı bir kampanya yapılmıştır. Bu kampanya çerçevesinde görevli öğrenciler seçildiği görevli öğrencilerin çalışmalarını sını arkadaşları ile paylaştıkları gözlenmiştir.

Ü2 sınıfında yapılan gözlemlerde öğretmenin yalnızca 5 etkinliğe yer verdiği 1,2,3,4,5,6,10 ve 13. etkinliklere yer vermediği gözlenmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenin ders kitabına çok fazla bağlı kalmadığı, öğrencilerini bursluluk sınavına hazırlanması olarak açıklanabilir. Sınavdan dolayı gözleme iki hafta ara verilmek zorunda da kalınmıştır. Sınıfta yer verdiği etkinliklerin uygulama sürecinde öğretmenin öncelikle öğrencilerin sessizce etkinlikleri incelemelerini istediği daha sonra etkinlikleri yapmaları için öğrencilere zaman verdiği öğrencilerin hepsi etkinliklere ilişkin çalışmalarını tamamladıktan sonra bu etkinliklerin sınıfça değerlendirildiği gözlenmiştir. Bu etkinlikler dışında öğretmen derste beyin fırtınası tekniğini çok kullanmış, araştırma ödevleri vermiş, drama tekniğini kullanmıştır.

Ü1 ve Ü2 sınıflarda yapılan gözlem sonucunda kaynak ve araç-gereçlere ulaşmada hiçbir sorun yaşamadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin teknolojik araç gereçleri kullandığı, internetten ve farklı kaynaklardan yararlandığı, çevredeki kurum kuruluş ve ilgili kişilerle çok rahat iletişim kurup afiş, poster vb. araç-gereçler getirdikleri gözlenmiştir.

#### 4.2.2.AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Hep Birlikte” Ünitesinde Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Gözlem Bulguları

“Hep birlikte” ünitesinde yer alan etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin AÖS’ye göre dağılımı Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS’ye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<i>A1</i>		<i>A2</i>		<i>Ü1</i>		<i>Ü2</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Görsel	10	22,22	14	21,21	12	26,09	8	34,78
İşitsel	24	53,33	40	60,61	23	50,00	10	43,48
Dokunsal	11	24,45	12	18,18	11	23,91	5	21,74
Kinestetik	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 4.11’deki gözlem formuna ait sayısal veriler incelendiği zaman bütün öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu görülmektedir (A1 %53,33, A2 %60,61, Ü1 %50,00 ve Ü2 %43,48). Etkinliklerin uygulanma sürecinde AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin ; A1 sınıfında %22,22, A2 sınıfında %21,21, Ü1 sınıfında %26,09 ve Ü2 sınıfında %34,78 oranında kullanıldığı gözlenmiştir. AÖS tercihi dokunsal olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin ise; A1 sınıfında %24,45, A2 sınıfında %18,18, Ü1 sınıfında %23,91 ve Ü2 sınıfında %21,74 oranında kullanıldığı görülmektedir. Etkinliklerin uygulanma sürecinde AÖS tercihi Kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin gözlem yapılan hiçbir sınıfta kullanılmadığı gözlenmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda AÖS tercihi görsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden A1 ve Ü2 sınıflarında görsel okumanın, A2

sınıfında sessiz okuma ve renkli kalem kullanımının ve Ü1 sınıfında renkli kalem kullanımının ağırlıklı olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

Yapıla gözlemler sonucunda AÖS tercihi işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden A2 ve Ü2 sınıflarında soru cevap ve anlatımın, A1 sınıfında sesli okuma ve anlatımın ve Ü1 sınıfında soru cevabın ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yapıla gözlemler sonucunda AÖS tercihi dokunsal öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden A1, A2, Ü1 ve Ü2 sınıflarının hepsinde yazma ve resim yapma, boyamanın ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür.

#### 4.2.3.AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Hep Birlikte” Ünitesinde Yer Alan Etkinliklerin Uygulama Sürecinde Öğretmenlerin Kullandıkları Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Gözlem Bulguları

“Hep birlikte” ünitesinde yer alan etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlerin kullandıkları kaynak ve araç-gereçlerin AÖS’ye göre dağılımı Tablo 4.11 de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Etkinliklerde Kullanılan Kaynak ve Araç-Gereçlerin AÖS’ye Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	<i>A1</i>		<i>A2</i>		<i>Ü1</i>		<i>Ü2</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Görsel	11	61,11	9	42,86	9	45,00	4	40,00
İşitsel	4	22,22	9	42,86	7	35,00	4	40,00
Dokunsal	3	16,67	3	14,28	4	20,00	2	20,00
Kinestetik	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde kullandıkları kaynak ve araç-gereçlerin AÖS’ye göre dağılımı Tablo 4.12’de incelendiği zaman; A1 sınıfında kullanılan kaynak ve araç-gereçlerin ağırlıklı olarak görsel (%61,11) olduğu görülürken diğer sınıflarda ise görsel ve işitsel olduğu görülmektedir (A2 %42,86 görsel, %42,86

işitsel; Ü1 %45,00 görsel, %35,00 işitsel ve Ü2 % 40 görsel, %40 işitsel). AÖS tercihi dokunsan olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç gereçlerin ise A1 sınıfında %16,67, A2 sınıfında %14,28, Ü1 sınıfında %20,00 ve Ü2 sınıfında %20,00 oranında kullanıldığı gözlenmiştir. Etkinliklerin uygulanma sürecinde AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç gereçlere ise gözlem yapılan hiçbir sınıfta yer verilmediği görülmektedir.

Yapıla gözlemler sonucunda AÖS tercihi görsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerden reseimler ve bulmacaların tüm sınıflarda ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yapıla gözlemler sonucunda AÖS tercihi işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynaklardan öğrencinin kendisinin kullanıldığı kullanıldığı görülmüştür.

Yapıla gözlemler sonucunda AÖS tercihi dokunsal öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlerden renkli kalemlerin kullanıldığı görülmüştür.

#### **4.3.Görüşme Sonucu Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde, görüşme yapılan 22 ilköğretim dördüncü sınıf öğretmeninden elde edilen veriler iki kısımda sunulmuştur. Birinci kısımda öğretmenlerin AÖS açısından öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlere, ikinci kısımda ise öğretmenlerin etkinlikleri uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Bu kısımlara geçmeden önce görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına ilişkin görüşleri sunulacaktır.

AÖS açısından Görüşme yapılan 22 öğretmenden 16' sı öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını, 6' sı ise aldığını belirtmiştir.

Öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler, genel olarak aldıkları eğitimin yeterli olmadığını fakat oradaki bilgilerle yetinmeyip farklı kaynaklardan bu konunun araştırılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin

öğretmenlerden biri “.....hiç de yeterli olmadığını söyleyebiliriz.....(ÜE8)”, şeklinde görüş belirtirken diğeri “....hizmet içi eğitimleri biraz son yıllarda zamansız yaptıklarını düşünüyorum....okula mı geleceksiniz kendi özel işlerinizle mi ilgileneceksiniz seminere mi katılacaksınız? Siz de çok verimli olmuyorsunuz....Bence yeterli değil....(ÜE2)”, bir diğeri ise “...önemli olan uygulama ..... öğretmen bilgisini arttırmalı oradaki ile yetinmemeli....(ÜE7)” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin hepsi öğrenme stilleri hakkında hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 3’ü alacakları eğitim sonucu daha farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabileceğini belirtirken 5’i öğrencilerinin konuları daha iyi ve kolay öğrenebilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca 2’si öğrencilerle daha iyi iletişim kurabileceklerini belirtirken bir öğretmen de daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabileceğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerden biri; “*tabi.....öğrencinin öğrenmesinin kolaylaşacağı....öğretmenin daha güzel aktarmasını sağlayacak....*” (ÜE4), şeklinde görüş belirtirken diğeri; “*tabii ki isterdim.....uygulamayı kolaylaştırır...(AK1)*”, bir diğeri; “*...faydalı olacağını düşünüyorum.....bireyin öğrenme özelliklerini öğrenme stillerini bilmemiz şart .....yöntemlerimi ona göre ayarlayayım. ...(AE1)*”, şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine benzer doğrultuda bir öğretmen; “*.....seminerler verilmesi gerekir....şu şekilde öğrenen öğrenciye şu şekilde konular öğretilir.....biz uygularken hala eski şeyleri göz önüne alıyoruz ....(AK2)*”, diğeri; “*...evet isterdim.....öğrencileri daha iyi tanıyarak onların öğrenme stillerine göre yaklaşarak onların başarılarını artıracaklarını düşünüyorum (AE2)*”, bir diğeri ise; “*....ya tabi iyi olurdu. yani bu konuda aydınlanmak ve geldikten sonra diğer öğretmen arkadaşları aydınlatmak en azından bir fikir olması açısından iyi olurdu....bi defa daha çok çocuğa ulaşabilecektik.....ama biz bura da diğer arkadaşlarda da gördüğüm genelde okuyoruz anlatıyoruz geçiyoruz (AK4).*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

#### **4.3.1.Öğretmenlerin AÖS’ ye Göre Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

Bu bölümdeki veriler elde edilirken öğretmenlerin büyük oranda öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim almamaları göz önünde bulundurularak şu yol izlenmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlere iki çizelge dağıtılmıştır. Bu çizelgelerden birinde öğretim

yöntem ve teknikleri diğ erinde ise kaynak ve araç-gereçler AÖS' ye göre listelenmiş durumdadır. Öncelikle öğretmenlerin bu çizelgeleri incelemeler istenmiş daha sonra görüşme sırasında tekrar bu çizelgelere dikkat çekilerek öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç gereçlerin neler olduğu sorulmuştur. En son olarak etkinliklerin hangi AÖS ye uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçleri içerdiği sorulmuştur. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşlerine ilişkin görüşleri iki başlık altında sunulmuştur.

#### 4.3.1.1.AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öncelikle öğretmenlere her bir AÖS için hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak etkinliklerde yer aldığı sorusu yöneltildi. Öğretmenler genel olarak görsel öğrenciler için; sessiz okuma, görsel okuma, gösteri vb., işitsel öğrenciler için; anlatım, soru-cevap, okuma vb. dokunsal öğrenciler için; deney, resim yapma, boyama vb. ve hareketsel öğrenciler için de oyun, drama vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin yer aldığını belirttiler. Öğretmenlerin, etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin AÖS açısından uygunluğuna dair görüşleri 5 kategoriye (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik öğrenme stiline uygun ve hiçbirine uygun değil) ayrılmıştır. Bu kategorilendirme sonucu elde edilen frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.13.** Öğretmen Görüşlerine Göre Etkinliklerde Yer Alan Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin AÖS'ye Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

AÖS	f	%
Görsel	16	76,19
İşitsel	20	95,24
Dokunsal	7	33,33
Kinestetik	4	19,05
Hiçbiri	0	0

Tablo 4.13 incelendiği zaman; etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin, AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu 22 öğretmenden 16'sı belirtirken, işitsel olanlara uygun olduğunu 20'si, dokunsal olanlara uygun olduğunu 7'si ve Kinestetik olanlara uygun olduğunu 4'ü belirtmiştir. Etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin AÖS'den dördüne de uygun olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmen olmamıştır.

#### 4.3.1.2.AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Kaynak ve Araç-Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öncelikle öğretmenlere her bir AÖS için hangi kaynak ve araç-gereçlerin ağırlıklı olarak etkinliklerde yer aldığı sorusu yöneltildi. Öğretmenler genel olarak görsel öğrenciler için fotoğraflar, resimler, tablolar vb., işitsel öğrenciler için öğrenci, okuma parçaları vb., dokunsal öğrenciler için renkli kalemler, gerçek eşyalar vb. ve hareketli öğrenciler için de okul dışı alanlar gibi kaynak ve araç-gereçlerin yer aldığını belirttiler. Öğretmenlerin, etkinliklerde yer alan kaynak ve araç-gereçlerin AÖS açısından uygunluğuna dair görüşleri, 5 kategoriye (görsel, işitsel, dokunsal, Kinestetik öğrenme stiline uygun ve hiçbirine uygun değil) ayrılmıştır. Kategorilendirme sonucu elde edilen frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.14.** Öğretmen Görüşlerine Göre Etkinliklerde Yer Alan Kaynak ve Araç-gereçlerin AÖS'ye Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

AÖS	f	%
Görsel	18	81,82
İşitsel	18	81,82
Dokunsal	4	18,18
Kinestetik	3	13,64
Hiçbiri	3	13,64

Tablo 4.14 incelendiği zaman; etkinliklerde yer alan kaynak ve araç gereçlerin, AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu 22 öğretmenden 18'ibelirtirken, işitsel olanlara uygun olduğunu 18'si, dokunsal olanlara uygun

olduğunu 4'ü ve kinestetik olanlara uygun olduğunu 3'ü belirtmiştir. Etkinliklerde yer alan kaynak ve araç-gereçlerin AÖS'den dördüne de uygun olmadığı yönünde 3 öğretmen görüş bildirmiştir.

#### **4.3.2.Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri Uygulama Süreçlerine İlişkin Görüşleri**

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin etkinlikleri uygulama durumlarına daha sonra uygulama süreçlerinde yaşadıkları sorunlara en son olarak da farklı etkinlikler kullanma durumlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

##### **4.3.2.1.Öğretmenlerin, Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri**

Çalışma kitabında yer alan tüm etkinlikleri sınıf içinde öğrencilerle birlikte yapıp yapmadıkları sorusuna, görüşme yapılan öğretmenlerde 17'si etkinliklerin hepsini sınıfta yapmadığını ifade ederken yalnızca 3 öğretmen etkinliklerin tamamını yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Etkinliklerin hepsini yapmayan öğretmenler etkinliklerin bazılarını eleediklerini bazılarını da ödev olarak verdiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerine ilişkin öğretmenlerden biri görüşünü; *“Çoğunu sınıfta yapıyoruz.....büyükleri ile çalışarak konuşarak yapmaları gereken yerleri ev ödevi olarak veriyorduk. (ÜE1)”* şeklinde ifade ederken diğeri *“Etkinliklerin çoğunu sınıfta okulda yapıyoruz ....geri kaldığımızda etkinlikleri veriyoruz öğrenciler evde yapıp getiriyorlar. (ÜE3)”* şeklinde ifade etmiştir. Etkinlikleri ödev olarak vermelerinin nedenini öğretmenlerin çoğu zaman sıkıntısından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

##### **4.3.2.2.Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri**

Bu bölümde ilk olarak öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada yaşadıkları sorunlar daha sonra da kaynak ve araç gereçlere ulaşım kullanmada yaşadıkları sorunlar ortaya konmuştur.

#### 4.3.2.2.1.Öğretim Yöntem Ve Tekniklerinin Uygulanmasında Yaşanılan Sorunlar

Yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin 3 tanesi öğretim yöntem ve tekniklerini hiçbir sorunla karşılaşmadan uyguladıklarını belirtirken diğer öğretmenler öğrenciden, programdan ve derslikten kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşler yapılan analizi sonucu üç kategoride sınıflandırılmıştır.

##### 4.3.2.2.1.1.Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden 5 tanesi etkinliklerde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin öğrencilerinin seviyelerine uygun olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin dördü alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda görev yaparken biri üst sosyo ekonomik düzeyde görev yapmaktadır. Öğretmenlerden biri görüşünü “....öğrenci seviyeleri birbirinden çok farklı .....çocukların seviyelerinin üzerinde.....(ÜE8)” şeklinde belirtirken diğeri; “.....öğrenciler yeterli ön bilgiye sahip değiller..... Drama yapamıyorum çok zorlanıyorum sınıf disiplini konusunda....”(AK1) şeklinde ifade edip sınıf disiplinini sağlamakta da sorun yaşadığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise; “...çalışma kitabındaki etkinlikler bizi çok uğraştırıyordu. Çünkü öğrenci soruyu anlamıyor sürekli benim üzerine eğilmem gerekiyor...(AK8).” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden 2’si öğrencilerin birincil kaynaklara ulaşmada sıkıntılar yaşadığını dile getirmiştir. Bir öğretmen kız ve erkek öğrencilerin ortak çalışmadığını belirtirken bir öğretmen de etkinlikler esnasında sınıf içi disiplini sağlamakta çok ciddi sıkıntılar yaşadığını dile getirmiştir.

##### 4.3.2.2.1.2.Programdan Kaynaklı Sorunlar

Altı öğretmen etkinlikleri uygulamak için programda verilen sürenin yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Yöntem ve tekniklerin bazılarını uygulamanın uzun sürdüğünü ve bu nedenle öğretim yöntem ve tekniklerin hepsini uygulayamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin kendi ifadelerinden biri; “...çalışma kitabındaki etkinlikler bizi çok uğraştırıyordu.....Etkinlikleri yetiştiremiyorum birebir ilgilenmem gerekiyor.... (AK8)”, şeklinde iken diğeri; “.....bizde görsel ve işitsel yanını uyguluyoruz uı Kinestetik ı yanı biraz zaman alıyor...(ÜE5)” şeklinde, bir diğeri ise; “...zaman sıkıntımız var yetişmiyor...(ÜE4)” şeklindedir.

#### 4.3.2.2.1.3.Derslikten Kaynaklı Sorunlar

Altı öğretmen sınıflarının kalabalık olmasından dolayı etkinliklerde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin bazılarını kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlere ilişkin öğretmenlerin kendi ifadelerinden biri; “...*Uygulanamıyor yani yetişmiyor kalabalık sınıflarda .....(ÜE2)*” şeklinde iken diğeri; “...*öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklanan sıkıntılar var...(ÜK1)*” şeklindedir. Bir öğretmen ise “...*sınıf kalabalık sınıfın fiziksel yapısı uygun değil...(ÜE6)*” şeklinde görüşünü ifade ederek, sınıfın fiziki yapısının öğretim yöntem ve tekniklerinin bazılarının uygulanması için uygun olmadığı belirtmiştir.

#### 4.3.2.2.2.Kaynak ve Araç-Gereçlere Ulaşmada ve Kullanmada Yaşanılan Sorunlar

Öğretmenlerin kaynak ve araç gereçlere ulaşmada ve kullanmada yaşadıkları sorunlar alt ve üst sosyo ekonomik düzeyde bulunan okullara göre farklılaşmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapanlardan 7’si kaynak ve araç-gereçlere kolaylıkla ulaşip kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca biri birincil kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşadığını dile getirirken biri de teknolojik araç-gereçleri kullanamadığı dile getirmiştir. Dört tanesi de öğretmen kılavuz kitabında yer alan eğitim-öğretim cd lerine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

“..... *cd yok elimizde....buradaki belirtilen araç gereçlerin bir çoğu sınıflarımızda var biz bu araç gereçleri kullanıyoruz..*”(ÜE1),

“...*genelde bu araç gereçlerde okulda olan her şeyi kullanıyoruz....sorun yok...*” (ÜE4),

“...*araç gereç okulda var ama bulamayınca.....*”(ÜE8).

Alt sosyo-ekonomik bölgede bulunan bir ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden 9’u kaynak ve araç-gereçlere ulaşamadıklarını belirtirken 3’ü öğretmen kılavuz kitabında yer alan eğitim-öğretim cd lerine ulaşamadıklarını, 2’si teknolojik kaynak ve araç-gereçlere ulaşmada ve kullanmada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“....araç gereçlere tam olarak ulaşamıyoruz.....Çocuklar tam olarak alamıyorlar...bulması imkansız....”(AK2),

“...ya kullanmada sıkıntı yaşamayız ulaşabilsek ama araç gerece ulaşamıyoruz.....” (AK3),

“....bizim okulumuzun bilgisayar ve teknoloji sınıfı var ama biz kullanamıyoruz.....Ama kaynak olarak araç gereçlerde sıkıntımız var o bir gerçek.....”(AK4).

#### 4.3.2.3.Öğretmenlerin, Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında AÖS’ ye Göre Farklı Etkinlikler Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler, sınıflarındaki farklı AÖS tercihi olan öğrencileri için farklı etkinlikler hazırlayıp uygulayıp uygulamadıkları yönündeki soruya öğretmenlerin 9’u farklı etkinlikler hazırlayıp uygulamıyorum yönünde cevap vermiştir. Bu öğretmenlerin kendi ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“.....ben ekstradan bir şey yapamam zaten ancak kitabı yetiştirebiliyoruz....değerlendirme ve kontrol etmeye zamanım yok...” (AK7),

“...yapmak istiyorum... ama yapamıyorum...” (ÜE5),

“..her kişiye ayrı ayrı programı uygulayamıyoruz zaten bizde bu düzeyde öğrenci yok..” (ÜE3).

AÖS tercihi farklı olan öğrencileri için öğretmenlerden ikisi farklı performans ve araştırma ödevi verdiğini belirtirken “....yapıyoruz tabi .....performans ödevi ....araştırma ödevleri veriyorum...”(ÜE1),8’i drama, oyun ve rol yapma öğretim yöntem ve tekniklerini içeren etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. ....oyunlaştırarak, böyle küçük parodiler hazırlama şeklinde...” (ÜK3), “...O öğrencilerimi seçiyorum (farklı AÖS tercihi olan öğrencileri) ....farklı şeyler uygulamaya çalışıyorum.....Evet mesela benim çocuklarımın çoğu tiyatrocudur.....güzel resim yapanları seçerim. Sportif faaliyetlerde üstün olanları ayırırım ....ama 43 çocuğa 40 dakikada nasıl yapabilirsin ki?...” (AK6), üç öğretmen küme çalışmalarına yer verdiğini belirtirken ikisi farklı modeller inşa çalışmalarına yer verdiğini belirtmiştir. Gezi, bilgi yarışmaları ve görüşmelere ise birer öğretmen etkinliklerde yer verdiğini belirtmiştir “.....uuu genelde kroki çizme, resim yapma, görsel olarak uu ..... cd

*izledik....bilgi yarışması yapıyorum ....Küme çalışması, bunu yapıyoruz.... araştırma ödevleri veriyorum...(ÜE1)”.*

.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular iki bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. İlk bölümde AÖS açısından Öğrenci Çalışma kitabında yer alan etkinliklere, ikinci bölümde ise bu etkinliklere ilişkin öğretmen uygulamalarına ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

#### 5.1. AÖS Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Tartışma

Doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara göre AÖS açısından öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerdeki öğretim yöntem ve teknikleri %38,92 oranında işitsel, %32,92 oranında görsel, %25,68 oranında dokunsal ve %2,71 oranında kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygundur (Bkz. Tablo 4.6.). Bu bulgulara göre etkinlikler ağırlıklı olarak AÖS tercihi görsel ve işitsel olan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve teknikleri içermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlere öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerdeki öğretim yöntem ve tekniklerinin hangi öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun olduğu sorulmuştur. Bu soruya 22 öğretmenden 20'si işitsel, 16'sı görsel, 7'si dokunsal ve 4'ü kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 4.14.). Öğretmen görüşlerine göre de etkinliklerde ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel ve görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri yer alırken AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklere çok az yer verildiği görülmektedir.

Doküman analizi sonucu elde edilen bulgulara göre AÖS açısından öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerdeki kaynak ve araç-gereçler ise %53,98 oranında görsel, %35,09 oranında işitsel, %20,70 oranında dokunsal ve %6,49 oranında kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4.10.). Bu bulgulara göre etkinliklerde ağırlıklı olarak AÖS tercihi görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçler yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlere öğrenci çalışma kitaplarında yer

alan etkinliklerdeki kaynak ve araç-gereçlerin hangi öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun olduğu sorusuna 22 öğretmenden 18'i görsel, 18'i işitsel, 4'ü dokunsal ve 3'ü kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 4.15.). Öğretmen görüşlerine göre de etkinliklerde ağırlıklı olarak AÖS tercihi görsel ve işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçler yer alırken AÖS tercihi dokunsal ve kinestetik olan öğrencilere uygun kaynak ve araç-gereçlere daha az yer verildiği görülmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikler bütün AÖS tercihleri yeterince dikkate alınarak hazırlanmadığı ağırlıklı olarak AÖS tercihi görsel ve işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Alan yazında ders kitabına ilişkin araştırmalar çok olmasına rağmen öğrenci çalışma kitaplarına yönelik çok az çalışmayla karşılaşmıştır (Aykaç, 2007; Kulantaş, 2007). Bunun sebebi öğrenci çalışma kitaplarının 2005 programı ile kullanılmaya başlanması olarak açıklanabilir. Aykaç (2007) ve Kulantaş (2007)'in çalışmaları bu araştırmanın verilerini destekler niteliktedir.

Aykaç (2007), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında programda hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi aktif kılmadığı, bireysel farklılıkları ve bölgesel farklılıkları dikkate almadığı, okulların araç gereç ve fiziki donanımının yeterli olmadığı, sınıf mevcutlarının programın uygulanmasına uygun olmadığı ve 2005 programıyla ilgili verilen seminerlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinlik içerisinde en çok soru-cevap, anlatım, görsel okuma, tartışma yöntem ve tekniklerine yer verildiği, (AÖS tercihi işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun) öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama (AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun) gibi yöntem ve tekniklere ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği saptanmıştır.

Kulantaş (2007) çalışmasında kitapların çevre ve bireysel farklılıklara uygun hazırlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler etkinliklerin düzenlenmesinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dikkate alınması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

MEB, 2005 programı ile öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda sosyal bilgiler programı her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul etmektedir (MEB, 2005). Ayrıca uygulama sürecinde İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına (2005) göre öğretmenler okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmeli ya da kendileri etkinlik hazırlamalılardır. Aynı zamanda öğretmenlerin yeni etkinlikler tasarlarken dersin 17 genel amacı, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne almaları gerektiğini belirtmektedir. MEB öğretmenlerde bulunması gereken temel özellikleri açıklarken de öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stillerini bilerek bu stillere uygun etkinlikler düzenlemeleri gerektiğini ifade etmektedir (MEB, 2006).

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere öğrenme stilleri 2005 Programında yerini almıştır ve uygulamada görev ve sorumluluk öğretmenlere bırakılmıştır. Fakat MEB her ne kadar sorumluluğu öğretmene bıraksa da bu araştırmanın sonuçlarına göre kendi hazırladığı etkinliklerin ağırlıklı olarak AÖS tercihi görsel ve işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu görülmektedir.

Dunn ve Griggs (1998), ilköğretim de öğrencilerin dokunma becerilerini ve bedenlerini kullanarak öğrenmeyi daha çok tercih ettiklerini ve bu yolla daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yine Dunn, Dunn ve Perin (1994), Dunn, Dunn (1993) tarafından yapılan, “Öğrenme stillerinin çocuklara öğretimi” konulu benzer araştırmalarda ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme tipi tercihleri incelenmiştir. Araştırmaların sonuçlarına göre, gençlerin daha çok dokunsal ve kinestetik oldukları fark edilmiştir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ise %12'den azı işitsel, %40'ı görseldir. Yaşları daha fazla olan öğrenciler daha çok işitsel ve daha çok görsel olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur. Kaf Hasırcı (2005)'nin çalışmasında öğrenme stilleri belirlenen 93 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin 8'i işitsel öğrenme stilini tercih ederken 40' görsel, 21 'i dokunsal ve 31 kinestetik öğrenme stilini tercih etmektedirler. Benzer bir sonuçta Şimşek (2007)'nin çalışmasında ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre

öğrencilerin en çok tercih ettikleri algısal öğrenme tercihi dokunsal/kinestetik öğrenme stili olmuştur. Daha sonra görsel öğrenme stili en çok tercih edilen algısal öğrenme stilidir. İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin en az tercih etkinleri öğrenme stili işitsel öğrenme stili olmuştur. Aynı zamanda Yılmaz (2004)'ın yürüttüğü çalışma sonucunda da öğrencilerin çoğunu kinestetik öğrenme stiline sahip oldukları fakat diğer stillere sahip öğrencilerin de ortalamalarının yüksek çıktığı gözlenmiştir.

De Vita (2001)'ya göre bütün öğrenme grupları, farklı düşünme ve öğrenme stilleri olan insanların bir araya gelmesi ile oluşmuştur (Akt: Usta, 2007). Bu nedenle, her bir öğrenme etkinliğinin içeriği, tasarımı ve dağıtımı, öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme stillerini karşılayacak şekilde olmalıdır. Bir sınıfta tek bir öğrenme stiline sahip bireyler olmayıp her bir öğrenme stiline sahip bireyler olabilir (Usta, 2007). Önemli olan her öğrenciye en uygun şekilde öğreneceği stile uygun öğretim etkinliklerini düzenlemektir Brock ve Cameron (1999)'a göre de öğrencilere, tüm stillere uygun etkinlikleri sunabilmek oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler tercih ettikleri bir öğrenme sürecine alışır ve etkili düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini bu sürece göre geliştirirler (Akt; Sünbül, 2004). Ayrıca gerek yurt içinde (Kılıç, 2002; Kaf Hasırcı, 2005; Cengizhan, 2006; Önder, 2006; Özbek, 2006; Usta, 2006) gerekse yurt dışında (Andrews, 1990; Butler, 1986; Brunner ve Majewski 1990; Dunn, Griggs, Olson, Beasley ve Gorman 1995; Elliot, 1991; Gadwa ve Griggs 1985; Kalvas, 1993; Lemmon, 1985; McCarthy, 1990; Orsak, 1990; Stone, 1992; Akt Given, 1996; Brenenstuhel ve Catanello, 1980; Caine, 1997; Colins, 1999; Johns, 1999; White, 1999;; Nveal, 2000; Whicker 2001; Burle ve Dunn, 2002; Farkas, 2002; Minotti, 2002; Nichols, 2003; Akt. Evin Gencil, 2006) yapılan bir çok araştırmada, öğrencilere tercih ettikleri öğrenme stiline uygun öğretim uygulandığında öğrencilerin öğretime karşı olumlu tutum geliştirdikleri, akademik başarılarında önemli oranda artış olduğu ve kendinden farklı olanı kabullenmede artış olduğu sonucuna varılmıştır. Görüldüğü gibi öğrenme stillerine uygun bir öğretim hizmeti sağlamak, öğrencilerin sadece akademik olarak başarılarının artmasını değil, bunun yanında farklı olana karşı hoşgörü geliştirme, daha disiplinli olma, öğretime karşı olumlu tutum geliştirme gibi boyutlarda da artışı beraberinde getirmektedir (Given 1996; Şimşek, 2007).

Sonuç olarak öğretme-öğrenme sürecinin öğrenme stillerinin dikkate alınarak düzenlenmesinin eğitsel amaçlara ulaşılması açısından oldukça önemli olduğu, öğretme-

öğrenme sürecinin etkililiğinin öğrenenin öğrenme gereksinimini karşılmasına ve öğrenme stillerine göre düzenlenmesine bağlı olduğu göz ardı edilmemelidir (Butler, 1987; Mahiroğlu, 1999; Boydak, 2006). Eğitim programları hazırlanırken, sınıf ortamları düzenlenirken, ders kitapları hazırlanırken öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler kullanılırken öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Kaf Hasırcı, 2005).

## **5.2. “Hep Birlikte” Ünitesi Boyunca Yapılan Gözlem Sonucu Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma**

Gözlem sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullandığı görülmektedir (A1 %53,33, A2 %60,61, Ü1 %50,00 ve Ü2 %43,48). Gözlem yapılan hiçbir sınıfta etkinlikleri uygulama sürecinde AÖS tercihi kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmemiştir (Bkz. Tablo 4.12.). Öğretmenler derslerde genellikle geleneksel diyebileceğimiz soru-cevap, anlatım, sesli okuma ve yazma yöntem ve tekniklerini kullanmışlardır. Gözlem formunda öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin toplam frekans sayısı 170 olarak hesaplanmıştır. Bu 170 frekansın 103 tanesini sesli okuma, anlatım, yazma ve soru cevap oluşturmaktadır. Ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı alt ve üst sosyo- ekonomik bölgede bulunan okullarda da benzer sonuçlar çıkmıştır. Bu çalışmaya göre bu durum bizleri öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama süreçlerinde verdikleri kararların okulun sosyo-ekonomik bölgesine göre değişmemekte olduğu sonucuna ulaştırabilir.

Alan yazında Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir çok araştırmayla karşılaşılmıştır. Bu araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Öztaş (2000) çalışması sonucunda öğretmen ve öğrencilerin anlatım yöntemini “çok” kullandığı görüşünü ortaya çıkarmıştır. Polat (2006) çalışması sonucunda da; öğretmenlerin çoğu derslerinde çoğunlukla anlatım, soru-cevap, tartışma yöntemlerini kullandıklarını gösteri, problem çözme ve örnek olay incelemesini kısmen

kullandıklarını gezi gözlem ve rol yapmayı az kullandıklarını belirtmişlerdir. Kılıç (1996)'ın çalışmasında da benzer bir sonuç çıkmıştır. İçeriğin çok ağır olduğu, çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı, ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu, gezi-gözlem gibi etkinliklere zaman ayrılmadığı ve ders saatinin yetersiz olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Çoşkun (2007)'un çalışması sonucunda da, bazı öğretmenler dersleri eski programda olduğu gibi öğretmenin anlatımın geçerli olduğu bir şekilde yaptıklarını belirtmiştir. Altınordu (2005)'un da çalışması sonucunda öğretmenler anlatım yöntemini ders işlenişi sırasında diğer yöntemlerin yanında konuyu özetlerken kullandıklarını bir kısmı bu yöntemi her zaman kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı soru-cevap yöntemini sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Sarıaslan (2005)'in çalışmasının sonuçları dan öğretmenlerin “her zaman” ve “arasıra” derecesinde sosyal bilgiler dersi öğretiminde anlatım ve soru-cevap gibi klasik yöntemlere daha fazla yer verdikleri, gözlem gezisi, problem çözme, gösteri, rol oynama, örnek olay incelemesi örnek olay tartışma ve proje çalışması yöntemlerini ise ara sıra kullandıkları görülmüştür. Son olarak Arslan (2000)'nin yürüttüğü çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersinin öğretim teknolojisi sürecinde kullanılması önerilen veya uygun görülen metotların öğretmenler tarafından uygulanma durumuna bakıldığında öğretmenlerin tüm konuların öğretim sürecinde anlatım ve soru-cevap metotlarını kullandıkları görülmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında %15,8 oranında dramatik oyun ön plana çıkmıştır.

Yukarıdaki tüm çalışmalarda öğretmenlerin ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları belirtilmektedir. AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin ise çok az kullanıldığı ya da hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumda en büyük kaybı AÖS tercihi kinestetik olan öğrenciler yaşamaktadırlar.

Kinestetik öğrencilerin mutlaka yapıp yaşamaları gereklidir. Aksi takdirde dersten kopmaktadırlar ve sınıf içerisinde dayanılmaz duygularla dersin bitmesini beklemektedirler. Bu süreçte izinsiz yerinden kalkma, çeşitli bahaneler ile arkadaşlarını rahatsız etme şeklinde gerçekleşmektedir. Bunun yanında çekingen kinestetiklerde vardır ki bunlar sürekli yerinde oturarak büyük bir ruhsal baskı altında kalmaktadırlar (Boydak, 2006).

Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken üç farklı sorunla karşılaşmaktadır. Bunlar; Öğrenciden kaynaklı sorunlar, programdan kaynaklı sorunlar ve derslikten kaynaklı sorunlardır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadıkları, sürenin yeterli olmadığı, sınıfların kalabalık olması gibi nedenler göstermişlerdir. Bu görüşleri destekler nitelikte Ekici (2000) yapılandırmacı yaklaşımı temel alınarak hazırlanmış olan programın bu anlayışa göre uygulanabilmesi için gerekli olan araç-gereçlerin yetersiz ve sınıfların kalabalık oluşu programın öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan en büyük problemlerinden olup, yine programın birleştirilmiş sınıfları dikkate almamış olması programın eksik yönü olarak tespit edilmiştir. Paralel olarak Kan (2006) ders süresinin kısıtlı olması programın yoğun olması, ders araç ve gereçleri bakımından yeterli donanıma sahip olunmaması gibi etkenlerin yanında yöntemlerin bilinmemesi ve öğretmenler tarafından kullanılmaması gibi nedenleri sıralamaktadır.

Gözlem sonucu kaynak ve araç-gereçlerle ilgili elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde ; A1 sınıfında kullanılan kaynak ve araç-gereçlerin ağırlıklı olarak görsel (%61,11) olduğu görülürken diğer sınıflarda ise görsel ve işitsel olduğu görülmektedir (A2 %42,86 görsel, %42,86 işitsel; Ü1 %45,00 görsel, %35,00 işitsel ve Ü2 % 40 görsel, %40 işitsel). AÖS tercihi kinestetik öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlere de etkinlikleri uygulama sürecinde gözlem yapılan hiçbir sınıfta yer verilmemiştir (Bkz. Tablo 4.13.). Öğretmenler derslerde genellikle kaynak olarak öğrencinin kendisini kullanmışlardır. Araç-gereç olarak ise resimler, bulmacalar, renkli fosforlu ve keçeli kalemler kullanılmıştır. Öğretmenler genellikle etkinliklerde AÖS tercihi görsel ve işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun ulaşılması kolay kaynak ve araç-gereçleri tercih ettikleri söylenebilir. Alan yazında da bu savı destekler nitelikte araştırma sonuçları bulunmaktadır. İşman (2002) araştırmasında öğretmenlerin daha çok klasik ve ulaşılması kolay olan yazı tahtası ders kitabı gibi materyalleri tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Seven (2001) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde en çok kullanılan materyalin ders kitapları olduğunu bulmuştur. Koçak (2005)'in çalışması sonucunda da sosyal bilgiler dersinde en fazla kullanılan materyal ders kitapları olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni, ders kitapları eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmakta amaçlar, içerik, etkinlikler ve değerlendirme sırasıyla yer alması, takip

edilmesi, öğrencilerin ödevlendirilmesi ve kolay bulunabilir olması diğer nedenlerdir şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca bu çalışma sonuçlarına göre yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kukla, gölge oyunu, kavram haritası, deney, yapboz, bulmaca gibi materyallerden bahsetmedikleri görülmüştür.

Yukarıdaki tüm çalışmalarda çoğunlukla kullanıldığı söylenen kaynak ve araç-gereçler AÖS tercihi görsel ve işitsel öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özellikle alt sosyo-ekonomik bölgede görev yapan öğretmenler ders materyallerini bulmada büyük sıkıntılar yaşadıklarını üst sosyo-ekonomik bölgede görev yapanların ise hiçbir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Altınordu (2005)'un çalışmasında da merkezi okullarda araç-gereç temini konusunda öğretmenler sıkıntı yaşamadıklarını okulun zorlandığı durumlarda velilerin araç-gereç alımında yardımcı oldukları fakat köy okullarında ise en büyük sıkıntılardan bir tanesinin araç gereç eksikliklerinin olması sonucu gösterilebilir.

Tüm bu araştırma sonuçları öğretimin daha çok AÖS tercihi görsel ve işitsel öğrencilere göre planlanıp uygulandığını göstermektedir. Fakat öğrenciler arasında ilgi, güdülenmişlik, yetenek anlama ve kavrama gücü öğrenme hızı, süresi, biçimi bakımından bireysel farklılıkları vardır. Bu her çocuğa farklı zaman ve yöntem yönünden farklı öğretme durumlarının düzenlenmesini gerektirir. Her çocuk öğrenir ama değişik sürelerde, değişik yöntem ve tekniklerle. Çağdaş öğretmen “ bu çocuk öğrenebilir mi ?” sorusunu aklının ucuna bile getirmez. Bu çocuk nasıl öğrenir diye sorar (Nas 2000,115).

Bu bireysel farklılıklardan biri de öğrenme stilleridir. Öğretmenler öğretimi planlarken ve uygularken öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini dikkate almalıdırlar (Babadoğan, 2003; Kaf Hasırcı, 2005; Aşkın, 2006; Karakış, 2006; Ortar, 2006; Tok, 2006; Koçak, 2007; Şimşek, 2007). Küçük yaştaki çocukların daha çok dokunsal ve kinestetik olduğu, görsel özelliğin üçüncü sınıftan önce çok fazla gelişmediği işitsel özelliklerin ise altıncı sınıftan sonra geliştiği unutulmamalıdır (Restak, 1979; Akt. Dunn ve Dunn, 1992, 137; Dunn ve Carbo, 1981; Price, 1980).

Her öğrencinin algısal öğrenme stili farklıdır dolayısıyla sınıftaki etkinliklerden her öğrencinin eşit şekilde faydalanması beklenilemez. Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin algısal öğrenme stili tercihlerinin dikkate alınmasının öğrencinin başarısını arttırdığı bulunmuştur (Weinberg, 1983; Martini, 1986; Hill, 1987; Roberts, 1988; Dunn, 1990; Carrett, 1991; Akt; Dunn & Griggs, 1995; Jensen, 1998; Kaf Hasırcı, 2005). Öğrencilerin algısal öğrenme stili tercihleri görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olarak değişebilir. Etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin bu farklılıklarını göz önünde bulundurulmalıdır.

Etkinliklerde gezi, gözlem, görsel okuma, gösteri vb. yöntem ve teknikler ile resimler, fotoğraflar, haritalar, afişler, tablolar, görsel teknolojik materyaller vb. kaynak ve araç-gereçlerin görsel, anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası vb. yöntem ve teknikler ile okuma parçaları, sesli teknolojik materyaller, bilmeceler vb. kaynak ve araç-gereçlerin kullanılması işitsel, model inşa etme, resim yapma, boyama, boşluk doldurma vb. yöntem ve teknikler ile renkli kalemler, kağıt ve kartonlar, öğrenme şeridi vb. kaynak ve araç-gereçlerin kullanılması dokunsal ve oyun, rol yapma, drama vb. yöntem ve teknikler ile gerçek eşya ve modeller, okul dışı alanlar, eğitsel oyunlar vb. kaynak ve araç-gereçlerinin kullanılması kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur. Etkinlikleri öğrencileri için anlamlı kılacak olan da öğretmendir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına karşı duyarlı olması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaf Hasırcı, 2005). Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde yukarıda sayılan öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçleri kullanırken öğrencilerinin AÖS'lerini göz önünde bulundurmalıdırlar.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

1. AÖS Açısından Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinlikleri İnceleme Formundan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar;

- Etkinliklerde yer alan öğretim yöntem ve teknikleri işitsel (%38,92) AÖS'ye sahip öğrencilere uygun olduğu, kinestetik AÖS'ye sahip öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerin ise çok az ( %2,71) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Etkinliklerde AÖS tercihi görsel olan öğrencilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden en fazla sessiz okuma ve görsel okuma kullanılmıştır. İşitsel olanlar için ise sesli okuma ve soru cevap, dokunsallar için yazma ve resim yapma, boyama, kinestetikler için ise geziler, modeller ve model inşa malzemeleri kullanıldığı ortaya çıkmıştır.
- Etkinliklerde en fazla görsel AÖS' ye sahip öğrencilere uygun (%53,98) kaynak ve araç-gereçlerin, en az ise kinestetik AÖS' ye sahip öğrencilere uygun (%2,71) kaynak ve araç-gereçlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Etkinliklerde AÖS tercihi Görsel olan öğrencilere uygun kaynak ve araç-gereçlerden en fazla resimler ve fotoğraflar kullanılmıştır. İşitseller için öğrenci ve masallar, hikâyeler, okuma parçaları, şiirler vb, dokunsallar için resim malzemeleri, fotoğraf ve resimler, kinestetikler için ise okul dışı alanlar ile gerçek eşyalar kullanıldığı belirlenmiştir.

2. Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulama Süreçlerini AÖS Açısından Gözleme Formunun doldurulması sonucu ulaşılan sonuçlar;

- Öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin ağırlıklı olarak AÖS tercihi işitsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (A1 %53,33, A2 %60,61, Ü1 %50,00 ve Ü2 %43,48).
- Etkinliklerin uygulanma sürecinde AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin gözlem yapılan hiçbir sınıfta kullanılmadığı gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin etkinlikleri uygulama sürecinde kullandıkları kaynak ve araç-gereçlerin AÖS'ye göre dağılımında, A1 sınıfında, kullanılan kaynak ve araç-gereçlerin ağırlıklı olarak görsel (%61,11) olduğu belirlenmiştir. Diğer sınıflarda ise görsel ve işitsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır (A2 %42,86 görsel, %42,86 işitsel; Ü1 %45,00 görsel, %35,00 işitsel ve Ü2 % 40 görsel, %40 işitsel).
- Etkinliklerin uygulanma sürecinde AÖS tercihi kinestetik olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun kaynak ve araç-gereçlere ise gözlem yapılan hiçbir sınıfta yer verilmediği belirlenmiştir.

### 3. Görüşme sonucu elde edilen sonuçlar;

- Öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenme stilleri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin büyük bir kısmı verilen eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerdeki öğretim yöntem ve tekniklerinin daha çok AÖS tercihi işitsel ve görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.
- Öğretmenler öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerdeki kaynak ve araç-gereçlerin daha çok AÖS tercihi işitsel ve görsel olan öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenler etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması, sürenin kısıtlı olması gibi nedenlerden dolayı etkinlikleri tam olarak yapamadıkları ve yetiştiremedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

## 6.2. Öneriler

### 6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- MEB öğretmenlerin öğrenme stilleri konusunda bilgilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenleyip; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğretim yapmalarını sağlayabilir.
- MEB hazırladığı programdaki etkinlikleri kinestetik öğrenme stiline gereken ağırlığı vererek yeniden düzenleyebilir.
- Öğretmen kılavuz kitaplarında öğrenme stillerine ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç gereçlere ilişkin bilgilere yer verebilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme derslerinde, öğrencilerin AÖS tercihleri göz önünde bulundurulacak şekilde doğru öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçleri belirlemenin ilkeleri üzerinde daha fazla durulabilir.
- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim öğrenciler için daha etkili bir öğretim imkanı sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler derslerinde farklı AÖS'lerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç-gereçlere etkinliklerde yer verebilir.
- Ailelerin çocuklarının öğrenme stilleri konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olabilmeleri için seminerler düzenlenebilir.

### 6.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabı ele alınmıştır. Benzer bir çalışma farklı kitapları, sınıfları ve dersleri kapsayabilir.
- Benzer çalışmalar diğer öğrenme stili modellerini ele alarak yürütülebilir.
- AÖS'ne göre belirlenen öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynak ve araç gereçlerin kullanıldığı öğretimin, öğrenciler üzerinde farklı boyutlardaki etkilerini sınamak amacıyla deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Türkiye'deki farklı seviyedeki (yaş, cinsiyet, kültür, okul, sınıf, vb.) öğrencilerin AÖS'ni belirlemek ve bunların bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tarama türünde çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1996), *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağca, R.K. (2006), “Hipermedya Ortamlarda Öğrenme Stillerine Dayalı farklı Gezinti Yapılarının Öğrenci Başarısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilim Enstitüsü.
- Altınordu, L.(2005),”İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitim ve Öğretim Yöntemleri” , *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, A. (2003). “Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, [Online]: <http://www.tojet.net/articles/219.htm> adresinden 01.06.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Altun, S. (2005). “ Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlilik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* ,Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, A. (2006). “The Effects of a research Based Discipline Program, Consistency Management and Cooperative Discipline on Classroom Management and discipline in Urban Middle School”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Capella Universty,
- Arslan, H. (2000). “İlköğretim kademesinde Okutulan sosyal Bilgiler Dersinin öğretim Sürecinde Kullanılan Metotlar Üzerine Bir çalışma”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Aşkar P. (2004) Eğitimin yeniden kavramsallaştırılması ve matematik eğitimine yansımaları. *Matematik Etkinlikleri 2004 Matematik Sempozyumu ve Sergileri*. Ankara: Milli Kütüphane.
- Aşkar, P. , Akkoyunlu, B. (1993), “Kolb öğrenme stili envanteri,” *Eğitim ve Bilim*, c.17, ss.37-47.
- Aşkın, Ö. (2006). “Öğrenme Stilleri İle İlgili elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ateş, S. Ve Yıldız, M. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerin Sesli Okuma Hız ve Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ulusal İlköğretim Kongresi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
- Aykaç, N. (2005), *Öğretmen ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Natürel.
- Aykaç, N. (2007), “İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitimi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (www.esosder.org)*. c.6,S.22,ss.46-73.
- Babadoğan, C. (2000). “Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. Milli Eğitim Dergisi S.147,ss.61-63
- Balay, R. (2004), “Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.37, S.2, ss.61-82.
- Bascome,E.G. (2004). “Effects of Learning Styles Instructional Resources on Short And Long Term Vocabulary Retention and Attitudes of Seventh-Grade Language Art Students” , *Yayınlanmamış Doktora Tezi* John’s Universty Jamaica, New YorkSt
- Bilen, M. (1999), *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara (5.Baskı): Anı Yayıncılık.
- Boydak, A. (2006), *Öğrenme Stilleri*. İstanbul (6.Baskı): Beyaz Yayınları.
- Burhop, K.T. (2004). “Begining Teachers’ Perceptions in Southwest of Their Classroom Management Training by İnstitutions of Higher Education”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* Edgewood College,
- Burke, K. (2000). “Relationships Between the Consistency Scores of an Analytic vs a Global Learning-Style Assessment for Middle-School Students (Grades 6-8)”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , St John’s Universty Jamaica, New York.
- Burke,K. ve Dunn,R. (2002). “ Learning Style-Based Teaching to Raise Minority Student Test Scorest There is No Debate”, EBSCO Publishig.
- Butler, K. (1987). “Learning And Teaching Style İn Theory & Practice” , *Yayınlanmamış Yüksek Doktora Tezi* , Connecticut Universtiy Colombia
- Carlson, N.L. (2002). “A dissetation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements fort the Degreee Of Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Texas Woman’s Universty”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Texas, Denton,

- Cengizhan, S. (2006). “ Bilgisayar Destekli ve Proje Temelli Öğretim Tasarımlarının; Bağımsız ve İşbirlikli Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cezair, J.A. (2003). “An Exploratory Study of the Learning Styles of Undergraduate Students and The Relationship Between Learning Style, gender, Race and Students Course Achievement in Selected Accounting Courses”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , Universty of Sarasota Sarasota.
- Ciabocchi, E. (2006). “Impact of a New, Interdisciplinary Freshman Course on Teaching and Learning at a Small Liberal Arts College in New York: An Exploratory Case Study”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Columbia Universty ,Columbia.
- Colarulli, R. (1998). “ Efects of teaching Mathematics to Learning Style Perceptual Preference on Academic Achievement of Seventh Grade Middle School Students” , *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atlantic Universty, Florida
- Cook,R.P. (1997) “An Exploration of the relationship between mathematics anxiety level and perceptual learning styles of adult learners in a community college setting”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Florida Atlantic Universty ,Florida
- Cropper, C. (1994) “ Teaching for different learning styles”, *Giftes Child Today Magazine*. c.5, S.17, ss. 1-12.
- Çamlıyar, H.ve Çamlıyar, H. (2001). Eğitim Bütünlüğü İçinde Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun Manisa: Emek Matbaacılık.
- Dee, K.C., Nauman, E.A. Livesay, G.A. ve Rice, J. (2002). Research report: learning styles of biomedical engineering students, *Ann Biomed Eng.* 2002 Sep; 30(8):1100-6. [Online]: <http://www.accelerated-learningonline.com/research/research-report-learning-styles-biomedical-engineering-students.asp> adresinden 04.12.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Demircioğlu, İ. H. (2006), “Tarih öğretmen adaylarının öğrenme şekilleri üzerine nitel bir çalışma.” *Eğitim Araştırmaları*. S.23, ss. 50-61.
- Demirel, Ö. (1995). Genel Öğretim Yöntemleri. Ankara: USEM Yayınları.

- Demirel, B. (2006) “the efectiveness of Establishing Meaningful Groups in Term of Their Learning Styles and Administrating Teachers Accordingly”, . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.ss.18-50 Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğanay, H. (2002), “Coğrafya Öğretim Yöntemleri” İstanbul (5. Baskı):Aktif Yayınevi.
- Dunn,M.B. (1982). “Prefered learning styles of teachers as determined by kolb’s learning stlyles inventory”, *Yayınlanmamış doktora tezi* , Vanderbilt Univerty.
- Dunn, R. (1982). "Teaching Sıudents through Their Individual Learning Styles:A Research Report", *Student Learning Styles and Brain Behavior, National Association of Secondary School Principals*, ss.142-151.
- Dunn, R. (1988). Commentary: Teaching students through their perceptual strengths or preferences. *Journal of Reading*, c.31,S.4,ss.304-309.
- Dunn, R. (1990), “Rita Dunn answer questions on learning styles” , *Educational Leadership*, c. 48, S.2, ss.15-19.
- Dunn, R. ve diğerleri., 1990, Grouping students for instruction: effects of learning style on achivement and attitudes, *The Journal of Social Psychology*, c.130,S.4,ss. 485-494
- Dunn, R., Dunn, K. (1992), *Teaching Elementary Students Through Their İndividual Learning Styles: Practical Approaches 3-6*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli Uyarıcı Öge Tablosu, [Online]: [http://192.107.108.56/portfolios/b/bernice\\_n/brain/dunn.gif](http://192.107.108.56/portfolios/b/bernice_n/brain/dunn.gif). adresinden 01.06.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Dunn,R. ve Carbo, M. (1981). Modalities: An open letter to Barde, Micheal Milone and Raymond Swassing, *Educational Leadership*, C.38,S.5,ss.381-382.
- Dunn, R., Griggs, S.A. (1998). *Multiculturalism and Learning Style*, Praeger,Wesport, Connecticut, London.

- Dunn, R.; Sklar, R.I.; Beaudry, J.S. ve Bruno, J. (1990). "Effects of matching and mismatching minority developmental collage students' hemispheric preferences on mathematics scores", *The Journal of Educational Research*, c.83, S.5,ss.283-288.
- Dunn, R.,Griggs, S. A. ( 1995), *Multiculturalism and Learning style: Teaching and Counseling Adolescents* , s.129-130, London: Greenwood.
- Dunn, R.; Dunn, K., ve Perrin, J. (1994). *Teaching Young Children Through Their Individual Learning Styles*, Boston: MA, Allyn & Bacon,
- Dunn, R., Griggs S.A., Olson, J., Gorman, B. Ve Beasley, M. (1995). " A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn learning style model", *Journal of Educational Research* c.88, S.6, ss.353-361.
- Dunn,R. ve Milgram, R.M. (1993). Learning styles of gifted students in diverse cultures. R.M. Milgram, R. Dunn ve G.E. Price (Editör), *Teaching and counseling gifted and talented adolescents: An international learning style perspective* (ss. 3-23). Westport: Praeger
- Dunn, R. ve Shea, T.C. (1991). " Learning style and equal protection: The next frontier", *Clearing House*, c.65,S.2,ss.93-96.
- Dunn, R. and Stevenson, J.M. (1997). *Teaching Diverse College Students to Study with a Learning Styles Prescription*", *College Students Journal*, c.31,S.3,ss. 333-340.
- Edward, T. ve Beglane, M.S. (2001). "Principals Who Successfully Overcame Abstacles to Implement a Learning Styles Instructional Program: A case Study Approach", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, St.John's Universty, Jamaica, New York
- Ehreman, M. ve Oxford, R. (1990), "Adult language learning styles in an intensive setting," *Modern Language Journal*, S.74, ss.38-42.
- Ekici, G. (2001). " Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi" ,*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ekici, G. (2002), "Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi," *Eğitim ve Bilim Dergisi*, c.27, S.126, ss.43-52.
- Ekici, G. (2003), *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Plan Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Eren, A. (2002). “Fen, Sosyal ve Eğitim Bilimi Alanlarındaki Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (tarihsiz), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006), *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004), *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara (13. Baskı): Arkadaş Yayınları
- Ergür, D.O. (1999). “Hacatepe Üniversitesi Dört yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması” , *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, S. (2003), “İlköğretim 6,7,8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Şelçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertekin, E. (2005). “ Öğrenme ve Öğretme Stilleri Üzerine Bir Çalışma” ,*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1994), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara ( 8. Baskı): Meteksan A.Ş.
- Evin Gencil, İ. ( 2006), “ Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi” , *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Felder, R.M. (1996). “Matters of style”, *ASEE Prism*, c.6,S.4,ss.18-23.
- Gifford, B.L. (2004). “Teacher Beliefs, Learning Styles and Technology Implementation in Rural, Secondary Classrooms in Massachusetts”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Johnson ans Wales Universty
- Given, B.K. (1996). “Learning styles:a synthesized model”. *journal of accelerated learning and teachin*, 21, 11-44 [Online]:<http://www.ialearn.org/files/jalt/jalt2119961%20@%202.pdf> adresinden 01.06.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Gregorc, A.F. (1979). “Learning/theaching styles: their nature and effects”, *Student learning styles*, Virginia: NASSP, ss.19-26.
- Gregorc Learning Styles, (2005). [Online] <http://www.edu/ssunta/gregorc.html> adresinden 01.06.2006 tarihinde indirilmiştir.

- Guild, P.B., Garger, S. (1991), *Marching to different drummers*, USA: ASCD
- Grand, N.S. (2005). "A Study on Cognitive Learning Style, Instructional Strategies and Gender in Information Science Courses", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Universty of Pennsylvania, Indiana
- Güven, M. (2004). "Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, L. (1993). "A Critical Exploration of Learning Style Preferences and the Mathematical Achievement of Chapter Middle School Students: Administrative and Instructional Implications", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Oklahoma State University, Oklahoma
- Hallock, D., Satava, D. ve LeSage, T. (2003) "An exploratory investigation of the potential relationship between student learning styles, course grade, cumulative grade point average and selected demographics in on-line undergraduate business courses", *management Research news*, c.26, S.1, ss.21-28.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Head, P.D. (2002). "Teaching Choral Repertoire Through Schore Study and Performance Practice", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Universty of Oklahoma Graduate College Oklahoma
- Hsieh, H.C. (2003). "The effect of Whole-Brain Instruction on Student Achievement, Learning, Motivation and Teamwork At A Vocational High School In Taiwan", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Idaho State Universty, Idaho
- Jadid, R.P. (1998). "Analysis of the Learning Styles, Gender and creativity of Bruneian Performing and Non-performing Primary and Elite and Regular Secondary School Students and Their' Teaching Styles", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, St. John's Universty, Jamaica, New York
- James, W.B. ve Galbraith, M.W. (1985). "Perceptual learning styles: Implications and techniques for the practioner" *International Journal of Lifelong Learning*, c.8, S.4, ss.20-24.
- James, W.B., Galbrait, M.W. (1995), "Perceptual learning styles : implications and techninques for the practitioner," *Lifelong Learning*, S.74, ss.128-130.
- Jensen, E. (1998), *Super Teaching (3.basım)*, San Diego: The Brain Store, Inc.

- Johnson, D. G., Price, G.E. (2000), “Comparing students with high and low preferences for tactile learning” *Education*, c.120, S.3, ss.581-585.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, c. 1, S 1.
- Kaf Hasırcı, Ö. ( 2005), “ İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Kalıcılığına Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Bulut, M.S. (2007). “Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi”. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.33,S.3, ss. 43-49.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Dikbaş, Y. (18-20 Haziran 2007). “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Kullanımının Akademik Başarıya, Kalıcılığa ve Tutumlara Etkisi”. 3. *Sosyal Bilimler Kongresi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana
- Kan,Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.14,S.2,ss.537-544.
- Karagöz Bolat, N. (2007). “ İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Motivasyon ve Başarı Düzeyleri” , *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ozmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karakış, Ö. (2006). “ Bazı Yüksek Öğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” ,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine tutumlarına akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi(14. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, E. (2004). “ Bilgisayara Giriş dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki
- Kaya, F. (2007). “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi” , *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Keefe, W. J. (1979). “Learning style: An overview”. *Students learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Virginia: National Association of Secondary School Principals,
- Kenger Taşdemir, G. (2002). “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hazır Eğitim Öğretim Araç-Gereçleri ve Öğretmen Öğrenci İşbirliği ile Hazırlanan Araç-Gereçlerle Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kerr, D.B. (2004). “A Cross Cultural Study of the Learning Styles of Practicing Accountants in Mexico and Unidet States” *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, New York Universty, New York
- Kılıç, E. (2002). “Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercih ve Akademik Başarıya Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, E ve Karadeniz, Ş. (2004). “Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.24, S.3, ss.129-146.
- Kıldan, A. O. ve Ünver, N. (2006). Öğretim araçları. A. Doğanay ve E. Karip ( Editör), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 78-127). Ankara: PegemA Yayınları.
- Kılıç, E, Karadeniz, Ş. (2004), “Cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c.24, S.3, ss.129-146.
- Koçak, Ü.(2005),”İlköğretim Okulları 4. vE 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Öğretmenlerin Öğretim Materyalleri Kullanımı Konusunda Bir Değerlendirme” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Koçak, T. (2007). “ İlköğretim 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kolb, D.A. (1984), *Experientiaş Learning: Experience as the Source of the Llearning and Developmen* , Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kulantaş, N.(2007). “4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Kutay, H. (2006). “ A comparative Study About Learning Styles Preferences of Two Cultures” *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ohio State Universty, Ohio
- Kuzgun, Y; Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s.1-13). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (1998). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Leavitt, L.H. (2004). “ a Study of The Relationship Between Learning Styles Of Freshmen in a Coordinated Studies Learning Community and Their Academic Ach,evement and Retention”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Fairfax, George Mason Universty,
- Leuthold, J.L. (1999). “Is computer-based learning right for everyone?” [Online]: [http://www.alnresearch.org/Data\\_Files/articles/full\\_text/leuthold.pdf](http://www.alnresearch.org/Data_Files/articles/full_text/leuthold.pdf) adresinden 29.07.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Loo, R. (2002). “The distribution of learning styles and types for hard and soft business majors”, [Online]: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=truevedb=aphvean=6790627> adresinden 14.09.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Lovelace, M.K. (2005). “Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn Model” [Online]: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=truevedb=aphvean=15509708> adresinden 14.09.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Lundin, D.L. (2006). “Educational Program Planning and Transfer of Learning Strategies: A Descriptive Study of Professional development in Grantsmanship” , *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , Ball State Universty Indiana,

- Mc Carthy, B. (1990). "Using the 4Mat system to bring learning styles to schools." *Educational Leadership*, c.48, S.2,ss.31-37.
- Madi, B. (2006), *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?*, İstanbul: Morpa.
- Mahiroğlu, A. (1999). Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Mangino, C. (2004). "A Meta-Analysis of Dunn And Dunn Model Correlational Research With Adult Populations", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, St John's Universty Jamaica, New York
- Marks, R.B. (2002). "Improving online sales education: learning styles and streaming media" [Online]: <http://www.elearningguild.com/pdf/2/100102des-l.pdf> adresinden 29.07.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Martinez, F.J. (2003). "Learning and Teaching Styles of Theory of Flight Students" *,Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Oklahoma State Universty, Oklahoma
- Martorella, P.H. (1998). *Social Studies for Elementary School Children Developing Young Citez (Second Edition)*, New Jersey: Prentice-Hall
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* ( A. Gümüş ve M.S. Durgun ,Çev.). Adana: Baki Kitapevi.
- MEB, (2005). "*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*", Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2005). "*İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*", Ankara: MEB Yayınları
- MEB, (2006). "*Tebliğler Dergisi*" Ağustos 2006 S.2587.
- MEB (2007). Türkçe Dersi Öğretim Programı. [Online]: ([http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program\\_son/turkce6\\_8\\_2\\_4082007.rar](http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program_son/turkce6_8_2_4082007.rar) adresinden 12.03.2008 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (2008). İlköğretim 4-8. Sınıf öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde gazete kupürlerinden yararlanma, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Sayı.3.
- Mercling, W.J. (1999). "Relationship(s) Between the Perceptual Preferences of Secondary School Students and Their Achievement İn Functions Using A Graphing Calculator", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, , St John's Universty Jamaica, New York

- Meydan, A. (2001). “İlköğretim Birinci Kademe sosyal Bilgiler Öğretimi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Laboratuar ve Görsel-İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi
- Monaghan, E.L. (2001). “The Relationship of Perceptual Modalities Upon Language Arts Achievement of Navajo Fourth and Fifth Grade Students” , *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, New Mexico State University New Mexico
- Mutlu, M. (2003). “Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi.” [Online]: [efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_II/ozetler/m\\_mutlu.htm-6k](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozetler/m_mutlu.htm-6k) adresinden 29.07.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Nas, R.. (2000), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Program, Yöntem ve Etkinlikler)*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- NCSS. (1993). The Social Studies Professional, Washington DC:National Council For Social Studies.
- Nelson, P.W. (2004). “ Identification, Understanding and Perceptions of Learning Styles: National Board Certified Teachers”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Colorado State University, Colorado
- Numanoğlu, G. (1999), “Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-2: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler,” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.37, S.2, ss.341-350.
- Oberer, J.J.N. (2000). “ The Effect of Instructional and Learning Style Congruence on Mathematics Achievement, Attitudes and Behavior of Underachieving, Chronically Misbehaving Upper-Elementary Students in a Suburban School District: An Application of a Brain-Behavior Model”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , St. John’s University Jamaica, New York
- Okutan, M. (1997). Genel Öğretim Metodları. Trabzon
- Otrar, M. (2006). “Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü..
- Oxford, R.L. (2003). Language learning styles and strategies:Concepts and relationships, [Online]: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&vedb=tfhvean=11360838> adresinden 29.07.2006 tarihinde indirilmiştir.

- Önder, F. (2006). “ Fizik eğitiminde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, Ö. (2006). “ Öğrenme Stillere Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi” , *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özden;Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme (Birinci baskı)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztan, P. (2006). “ Yabancı Dil Öğretiminde Sağ Beyin Yarıküresini ya da Sol Beyin Yarıküresini Baskın Olarak Kullanan Öğrencilerin Öğrenme Biçemleri ve Bunların Başarıya Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Z. (2007). “ Öğrenme Stilleri ve 4Mat Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parris, S.R. (2004). “An Historical Analysis of The Development of, and Contribution to, Professional Practices of The Dunn and Dunn Learning Style Model as Perceived By Practitioners, Researchers and the Literature” ,*Yayınlanmamış Doktora Tezi* , St John’s University Jamaica, New York
- Patton, M. Q. (1990), *How to Use Qualitative Methods in Evaluation (2. Edition)*, Newbury Park, CA: Sage Publications Ltd.
- Peterson, C.M. (2006). “Creative Problem Solving Styles And Learning Strategies Of Management Students: Implications For Teaching, Learning, And Work”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, A&M University, Texas
- Pınarbaşı, D. (2007), “İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda Eski Ve Yeni Öğretim Programına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme Ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi” ,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* ,Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

- Pithers, R.T. (2002). "Cognitive learning style: a review of the field dependent-field independent approach" [Online]:[http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=vaevevol=54veissue=1veyear=2002vearticle=9\\_Pithers\\_JVET\\_54\\_1veid=81.212.172.9](http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=vaevevol=54veissue=1veyear=2002vearticle=9_Pithers_JVET_54_1veid=81.212.172.9) adresinden 29.06.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Price, G.E. (1980). Which learning styles elements are stable and which tend to change *Learning Styles Network Newsletter*. NY: National Association of Secondary School Principals and St. John's University c.1, S.3(Autumn).
- Poon, J.T.F and Joo, N.T. (2001). "Learning style: implications for design and technology education", *Management Research News*, c.24,S.5,ss.24-37.
- Read, E.S. (2000). " Learning styles of american indian students in northeastern Oklohoma," [Online]: <http://arapaho.nscuok.edu/~oil/pdf./native01.pdf> adresinden 29.06.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Reed, P.A. (2000). "The relationship between learning style and conventional or modular laboratory preference among technology education teachers in virginia" [Online]:<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-0423200004420017/unrestricted/Reed.pdf> adresinden 29.06.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Reid, J.M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*, Upper Saddle: Hall Regents.
- Reinert, H. (1976). "One Picture is worth a thousand words? Not necesessarily". *Modern language Journal*. C.60,ss.160-168.
- Rinaldi, C.P. (2003). "Diversity in the college classroom: A learning styles inquiry" [Online]:<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=truevedb=tfhvean=340252004> adresinden 29.06.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Roberts, A.V. (1999). " Effects of tactual and kinesthetic instructional resources on the social studies achievement and attitude test score and short-and long-term memory of suburban fourth-grade students." ,*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, St John's Universty Jamaica, New York
- Saban, A. (2000), *Öğrenme ve Öğretmen Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadık, F. (2006). "Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan

- Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi* , Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Safran,M. Ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış. C. Şahin (Editör). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Ankara: Gündüz eğitim Yayıncılık.
- Sage, C. O. (1984). “The Dunn and Dunn Learning Style Model: An Analysis of Its Theoretical, Practical and Research Foundations” ,*Yayınlanmamış Doktora Tezi* , *The Universty Of Denver*.
- Sam, H.K., ve Ling, C.K. (2000). “Effects of learning styles on undergraduates’ attitudes, navigational patterns, and use of navigationa tools in hypermedia-based learning” [Online]:[new.ejisd.org/ojs/include/getdoc.php?id=8vearticle=8vemode=pdf](http://new.ejisd.org/ojs/include/getdoc.php?id=8vearticle=8vemode=pdf) adresinden 29.07.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Sarıaslan, Y.(2005).”Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri İle İlgili Bilgi ve Becerilerinin Uygulama Durumları” ,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Seven (2001) “ İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* , Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Sharp, J.E. (1998). “Learning styles and technical communication:improving communication and teamwork skills”, [Online]: <http://fie.engrng.pitt.edu/fie98/papers/1358.pdf> adresinden 29.06.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara (11. baskı): Gazi Kitapevi
- Smith, D., Holliday, P. (1986), “ Learning style and achievement in fourth, fifth and sixth grade students,” *Paper presented at the Annual Meeting of the American Edicational Research Association*, San Francisco.
- Sönmez, V. (1996), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretme Kılavuzu* , Ankara: Pegem.
- Sönmez, F. (2006). “ İlköğretim Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Karadeniz Bölgesi Konusunun Görsel Araç-Gereçlerle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına

- Etkisinin Değerlendirilmesi (Tokat Örneği)", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Sönmez, V. (2007), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara (13. Baskı): Anı Yayıncılık.
- Spevak, A.J.(2004). "Describing the Online Graduate Science Student: An examination of Learning Style, Learning Strategy and Motivation", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Temple University Graduate Board,
- Spoon, J.C., ve Schell, J.W. (1998). "Aligning student learning styles with instructor teaching styles" [Online]: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v35n2/spoon.html> adresinden 29.07.2006 tarihinde indirilmiştir.
- Sullivan, M.H. (1993). "A Meta-Analysis of Experimental Research Studies Based On The Dunn And Dunn Learning Style Model And Its Relationship to Academic Achievement and Performance", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, St John's University Jamaica, New York
- Shith ve diğerleri. (1998) Learning strategies and other factors influencing achievement via web courses".[Online]: <http://ehostvbw8.epnet.com/fulltext.asb?resultSetId=R00000000&booleanTerm=learning%20styles%20and%20learning%20strategies&fuzzyTerm> adresinden 12.05.2007 tarihinde indirilmiştir.
- Stroud, K.C. (2006). "Development of the School Motivation And Learning Strategies Inventory", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, A&M University, Texas
- Şahin, T. Y. ve Soner, Y. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme biçimleri. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editör), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s.95-137). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şimşek, Ö. (2007). "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış doktora tezi*, Marmara Üniversitesi,
- Taşlı, İ. (2000). "Günümüz Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Aktivitelerinin Bilgi Üretimine Dönüştürülmesinde Olgular, Kavramlar ve Genellemelerin Sistematik Kullanımının Sağlanması", *Millî Eğitim Dergisi Sayı No:145*, Millî Eğitim Bak. Yay., Ankara

- Tok, T.N. (2006). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler”. A. Doğanay ve E. Karip (Editör), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (s.132-177). Ankara: PegenA Yayıncılık.
- Usta, A. (2006). “İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillere Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi”, *Yayınlanmamış doktora tezi*, Selçuk Üniversitesi,
- Wood, M. (2000). “ Effects of Individualized Plans Independent of and Supplemented by, Learning-style Profiles on the Mathematics Achievement and Attitudes of Special Education Students in Grades Three Through six”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, St John’s University, Jamaica, New York
- Yaşar, O. (2004). “ İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 163
- Yeşiltaş, 2006. “Sosyal Bilgiler Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi (Kars İli Örneği)”, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Kafkas Üniversitesi,
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara (7. Baskı): Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, V. (2003), “İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Karşılansın Açısından Değerlendirmesi”, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Yılmaz, B. (2004). “Comparison and Contrast of the Learning Styles of the Prep Class Students and the Teaching Styles of the English Teachers at Some Anatolian High Schools”, *Yayınlanmamış doktora tezi* Gazi Üniversitesi,
- Yiğit, N. & Alev, N. & Özmen, H, & Altun, T. & Akyıldız, S. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Yoon,S.H. (2000). “Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in korea.”, *Yayınlanmamış doktora tezi*, University of Pittsburg, Pittsburg
- Zywno, M.S., ve Waalen, J.K. (2002). The Effect of Individual Learning Styles on Student Outcomes in Technology-enabled Education. Global Journal of Engineering. Education, Vol.6, No.1  
[Online]:<http://www.eng.monash.edu.au/uicee/gjee/vol6no1/Zywno.pdf>  
adresinden 14.06.2008 tarihinde indirilmiştir.





### EK 3

## GÖRÜŞME FORMU

**Araştırma:** Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin, Öğretmen Uygulamalarının ve Görüşlerinin İncelenmesi

### GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaşınız :                      Meslekteki kıdeminiz:
2. Mezun olduğunuz fakülte:
3. Toplam öğrenci sayınız :    Kız:                      Erkek:                      Toplam:
4. 2005 de uygulamaya başlanan ilköğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
5. Hizmet içi seminerlerde öğrenme stilleri ile ilgili bilgi verildi mi? Ya da öğrenme stileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?
6. Sizce sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler hangi algısal öğrenme stillerine uygun? Örnekler verebilir misiniz?
7. Etkinliklerde kullanılan kaynak ve araç-gereçler hangi algısal öğrenme stillerine uygun? Örnekler verebilir misiniz?
8. Etkinlikleri, etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler ile kaynak ve araç-gereçleri birlikte ele alıp değerlendirdiğiniz zaman hangi algısal öğrenme stillerine uygun ?
9. Etkinlikleri, önerilen yöntem ve teknikleri uygularken sorunlarla karşılaşıyor musunuz? Ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
10. Etkinliklerde yer alan kaynak, araç-gereçlere ulaşırken ve bu araçları kullanırken sorunlarla karşılaşıyor musunuz? Ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
11. Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler dışında farklı etkinlikler hazırlayıp yapıyor musunuz?
  - Etkinlikleri hazırlarken ve uygularken nelere dikkate ediyorsunuz?
  - Bu etkinlikleri hazırlarken farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerinizin hangi özelliklerini göz önüne alıyorsunuz?
  - Hazırladığınız etkinlikler den birkaç örnek verebilir misiniz?
12. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**EK 4**  
**İZİN BELGESİ**

T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 59892  
KONU: Tez

06.04.2007

VALİLİK MAKAMINA  
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Müdürlüğü'nün 27.03.2007 tarih ve 1118 sayılı yazılarında;

Fakültelerinin, İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nevruz UĞUR' un danışmanı Dr. Özlem KAF HASIRCI yönetiminde uygulamak istediği "Algısal Öğrenme Stilleri Açısından İlköğretim dördüncü Sınıf Ders Kitaplarının ve Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi " konulu Tez çalışması için izin isteminde bulunmaktadır.

Söz konusu Tez çalışmasının İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçesinde bulunan ekli listedeki İlköğretim Müdürlüklerinde Eğitim-Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR  
Müdür

OLUR  
06/04/2007

Resat ÖZDEMİR  
Vali  
Vali Yardımcısı

**EK 5****ÇALIŞMANIN YAPILDIĞI OKULLARIN LİSTESİ****TEZ ARAŞTIRMASININ YAPILACAĞI OKUL LİSTESİ**

1. Solaklı İlköğretim Okulu
2. Solaklı Atatürk İlköğretim Okulu
3. Öğretmen Zeynep Erdoğan İlköğretim Okulu
4. Süreyya Nihat Oral İlköğretim Okulu
5. Sıtkı Kulak İlköğretim Okulu
6. 23 Nisan İlköğretim Okulu
7. Adnan Menderes İlköğretim Okulu
8. Cebesoy İlköğretim Okulu
9. Celalettin Sayhan İlköğretim Okulu
10. Orhan Çobanoğlu İlköğretim Okulu
11. Seyhan Belediyesi İlköğretim Okulu
12. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
13. Yavuzlar İlköğretim Okulu
14. Şehit Ali Gaffar Okan İlköğretim Okulu
15. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
16. Şakirpaşa İlköğretim Okulu
17. Gazi İlköğretim Okulu
18. Petrol Ofisi İlköğretim Okulu
19. İsmet İnönü İlköğretim Okulu
20. Şehit İlbey Gülbey İlköğretim Okulu



## EK 6

**.ADANA İLİNDE DAĞITILAN İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ SINIF SOSYAL  
BİLGİLER KİTAPLARINA İLİŞKİN RESMİ YAZI**

T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

21/02/2007\*500.88

SAYI : B.08.MEM.4.01.00./610  
KONU: 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz  
Kitabı.

Sayın :Nevruz UĞUR  
Gürsel paşa Mah.129 sokak No:15  
Seyhan/ADANA



İLGİ : 16.02.2007 tarihli e-mailiniz.

Ülkemiz genelinde ücretsiz ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının basım ve illere dağıtım işlemleri Bakanlığımız Yayınlar Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Bakanlığımızca ilimize gönderilen ücretsiz ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının dağıtımını Müdürlüğümüzce gerçekleştirilmiş olup bir yayınevi ne ait 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuzunun dağıtımını yapılmıştır. Diğer dört çeşit 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının da diğer illere dağıtılıp dağıtılmadığı, dağıtılmışsa hangi kriterler göz önüne alınarak dağıtımının yapıldığı, ilimize gönderilen 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuzunun hangi kriterlere göre gönderildiği hususunda, Müdürlüğümüzce herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Söz konusu öğretmen kılavuz kitapları hakkındaki bilgiye, Bakanlığımız Yayınlar Dairesi Başkanlığından ulaşabileceğiniz hususunu bilgilerinize rica ederim.

Murat AKGÜL  
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı-Soyadı** : Nevruz UĞUR  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Hizan-1980  
**E-posta** : [nevruzz@gmail.com](mailto:nevruzz@gmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU

**2002-2008** : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
 Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
**1998-2002** : Lisans Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim  
 Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü  
**1994-1997** : Lise Yeşilevler Endüstri Meslek Lisesi Elektrik Bölümü  
**1991-1994** : Ortaokul Çelemler Ortaokulu Adana  
**1986-1991** : İlkokul Hizan YİBO

### İŞ DENEYİMİ

**2008 -** : Adana/Aladağ Boztahta İ.Ö.O. (Müdür Yardımcısı)  
**2006 – 2008** : Adana/Yüreğir Solaklı İ.Ö.O. (Sınıf Öğretmeni)  
**2003 –2006** : Adana/Seyhan Süreyya Nihat Oral İ.Ö.O. (Sınıf Öğretmeni)  
**2002 -2003** : Diyarbakır Güleçoba (Aşıkan) İ.Ö.O. (Sınıf Öğretmeni)

### Yabancı Dil

İngilizce