

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME
STİLİNE GÖRE YAPILAN EĞİTİM
FAALİYETLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KAVRAMSAL
GELİŞİM SÜRECİNE ETKİSİ**

ÖZGE PAŞAOĞLU KOÇAK

13734001

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. MUSTAFA ŞEKER

İSTANBUL

2019

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME
STİLİNE GÖRE YAPILAN EĞİTİM
FAALİYETLERİNİN ÖĞRENCİLERİN
KAVRAMSAL GELİŞİM SÜRECİNE ETKİSİ**

**ÖZGE PAŞAOĞLU KOÇAK
13734001**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. MUSTAFA ŞEKER**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME
STİLİNE GÖRE YAPILAN EĞİTİM
FAALİYETLERİNİN ÖĞRENCİLERİN
KAVRAMSAL GELİŞİM SÜRECİNE ETKİSİ

ÖZGE PAŞAOĞLU KOÇAK
13734001

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 24.06.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri

: Doç. Dr. Mustafa

: Prof. Dr. Ali

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Osman İlhan

FEKER

İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME STİLİNE GÖRE YAPILAN EĞİTİM FAALİYETLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KAVRAMSAL GELİŞİM SÜRECİNE ETKİSİ

Özge Paşaoğlu Koçak

Haziran, 2019

Birçok araştırmacı ve düşünür öğrenmenin önemini vurgulamışlardır. Çoğu eğitimciye göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için kavramlar arasında ilişki kurmak gereklidir. Bu çalışma; öğrenme stillerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kavramsal gelişimi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın evrenini İstanbul ili Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atikali İlkokulunda öğrenim gören 112 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler araştırmacı tarafından deney grubu ve kontrol grubu şeklinde ikiye ayrılarak çalışma yürütülmüştür. İlk önce öğrencilere “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan “Kelime İlişkilendirme Testi” ön test olarak uygulanmıştır. Kelime İlişkilendirme Testi oluşturulurken Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan 4. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde kazandırılması planlanan on iki kavram kullanılmıştır. Yedi hafta boyunca deney grubunda öğrenme stillerine göre hazırlanan ders planlarına uygun ders işlenirken kontrol grubunda ders kitabı takip edilerek ders işlenmiştir. Daha sonra “Kelime İlişkilendirme Testi” son test olarak uygulanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 18.0 kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi son test sonuçlarının “*bağımsız t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ortalaması kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Bu durum araştırma kapsamında uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kavram Öğrenme, Öğrenme, Öğrenme Stili, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT

IMPACT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES APPLIED IN ACCORDANCE WITH LEARNING STYLES ON THE CONCEPTUAL DEVELOPMENT PROCESS OF STUDENTS IN TEACHING SOCIAL STUDIES

Özge Paşaoğlu Koçak

June, 2019

The importance of learning has been emphasised by numerous researchers and philosophers. According to many teachers, meaningful learning occurs by means of conducting a research and establishing a conceptual relationship between new and existing concepts. This research aims at analysing the impact of educational activities applied in accordance with the learning styles on the conceptual development process of students in teaching social sciences. 112 students of primary school 4th grade, studying at Atikali Primary School affiliated to Fatih District Directorate of National Education in Istanbul, constitute the universe of this research. During this research, the students have been split by the researcher into two groups such as experimental group and control group. First of all, the students have been applied “Marmara Learning Styles Scale”. Then, “Word Association Test” which was prepared by the researcher has been applied as a pre-test. “Word Association Test” was developed using twelve concepts that were extracted from the 4th grade students’ course unit titled “People, Places and Environments” of the Social Studies Teaching Programme which is taught on the levels of introduction, advancement and reinforcement. For seven weeks, the students on the experimental group were taught in line with the course plans prepared according to the learning styles, on the other hand, the ones in the control group were taught in line with the plans of the guide book. Later, “Word Association Test” was applied as a final test. In the analysis of the acquired quantitative data, SPSS 18.0 has been utilised. Meaningfulness of the results of final test of the Word Association Test applied to the students in the experimental and control groups are compared to the results of “*independent t test*”. As a result of this comparative analysis, within the results of the final test, meaningful differentiation in favor of experimental group has been detected. The success average belonging to the students in the experimental group is observed higher than the control group. The programme implemented within the scope of this research is found effective.

Key Words: Concept Learning, Learning, Learning Style, Social Studies

ÖN SÖZ

Öncelikle süreç boyunca bana destek olan, bana güvenen, danışmanım Doç. Dr. Mustafa Şeker' e saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle katkıda bulunan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde araştırmaya katılan öğrencilere, okul yöneticilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Beni her koşulda seven ve her zaman destek olan sevgili annem, babam ve ablama, sabırlı ve sevgi dolu bir şekilde desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşime teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2019

Özge Paşaoğlu Koçak

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları	4
1.3. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar	9
1.4. Öğrenme Stilleri	11
1.4.1. Öğrenme Stillerinin Boyutları.....	12
1.4.2. Öğrenme Stili Modelleri	15
1.4.2.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	15
1.4.2.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	17
1.4.2.3. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	21
1.4.2.4. Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)	23
1.5. Kavram Öğrenme ve Geliştirme.....	24
1.5.1. Kavram Öğrenme Stratejileri	26
1.5.1.1. Klausmeir' in Kavram Oluşturma Modeli	26
1.5.1.2. Merrill-Tennyson Kavram Kazanımı Stratejisi.....	27
1.5.1.3. Hilda Taba'nın Kavram Öğretimi Stratejisi.....	27
1.5.1.4. Michaelis ve Garcia' nın Kavram Öğretimi Stratejisi.....	28
1.5.2. Sosyal Bilgilerde Kavram Öğrenme	28
1.6. İlgili Araştırmalar	30
1.7. Araştırmanın Amacı	35
1.8. Araştırmanın Önemi	36
1.9. Problem	36

1.10. Araştırmanın Sayıltıları	37
1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları	37
1.12. Tanımlar	37
2. YÖNTEM.....	38
2.1. Araştırmanın Modeli	38
2.2. Çalışma Grubu.....	38
2.3. Veri Toplama Araçları.....	39
2.4. Verilerin Toplanması.....	42
2.5. Verilerin Değerlendirilmesi.....	42
3. BULGULAR VE YORUM	43
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
4.1. Sonuç ve Tartışma	68
4.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	79
ÖZ GEÇMİŞ.....	95

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri	11
Tablo 2: Kolb'un Öğrenme Stilleri	16
Tablo 3: Verileri Bilgiye Dönüştürme Süreci	25
Tablo 4: Taba'nın Kavram Öğretimi Stratejisi	28
Tablo 5: Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Dağılımı.....	38
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	39
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	39
Tablo 8: Marmara Öğrenme Stilleri Envanterinde Yer Alan Maddeler ve Ölçmek İstedığı Alanlar.....	40
Tablo 9: Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Dağılımı.....	43
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	43
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	44
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....	45
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Meslek Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	46
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ses Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı	46
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Işık Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sıcaklık Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Oturma Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı.....	47
Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Zamanı Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı	48

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışırken Atıştırma Değişkenine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Motivasyon Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Otorite Tercih Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Grupla Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Açıklama İsteme Değişkenine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karalılık Değişkenine Göre Dağılımı	51
Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmede Çeşitlilik Değişkenine Göre Dağılımı	51
Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hareket Değişkenine Göre Dağılımı	51
Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Grupla Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 31: Araştırma Kapsamında Toplanan Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğunun Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi	52
Tablo 32: Kelime İlişkilendirme Testinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Bağımsız T Testi Sonuçları	54
Tablo 33: Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçlarının Kontrol Grubuna Göre Farklılaşma Durumu.....	54
Tablo 34: Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçlarının Deney Grubuna Göre Farklılaşma Durumu.....	55
Tablo 35: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	56
Tablo 36: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	56
Tablo 37: Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	57
Tablo 38: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	57
Tablo 39: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	58

Tablo 40: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	58
Tablo 41: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	59
Tablo 42: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	59
Tablo 43: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	60
Tablo 44: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	61
Tablo 45: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	61
Tablo 46: Kelime İlişkilendirme Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Öğrenme Tercihleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	62
Tablo 47: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Öğrenme Tercihleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	65
Tablo 48: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Öğrenme Tercihleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Dunn ve Dunn' ın Öğrenme Stilleri Modeli..... 19



KISALTMALAR

KİT	: Kelime İlişkilendirme Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağımızda eğitimden beklentiler oldukça karmaşık ve üst düzeydedir. Toplumun etken üyeliği için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin yanı sıra karmaşık ve değişen toplum yapısına uyum sağlayabilecek niteliklerle donanık bireyler yetiştirme düşüncesi eğitimin temel işlevi olarak görülmektedir (Duman, 2008, 2).

Sever ve diğ. (2018) çalışmasında eğitimin temelini oluşturan ve bununla birlikte diğer eğitim basamaklarını da etkileyen ilkökul eğitiminin program ve ders içi faaliyetlerinin günümüz ihtiyaçlarına göre güncellenmesi önem arz ettiğinden bahsetmektedir. Yirmi birinci yüzyılın niteliklerini taşıyan öğrenciler yetiştirilirken eğitim alanında yenilik ve farklı uygulamalar yapılması kaçınılmazdır. Yeni eğitim programlarında, içinde yaşadığımız çağın temelini oluşturan değerlere yer verilmesi gerekli bir durum haline gelmiştir.

Eğitim toplumsal ve ekonomik kalkınma sağlarken insanın bireysel ve sosyal yönden başarıya ulaşmasında da temel araçtır. İnsan yaşamının eğitim yoluyla değiştiği evrensel gerçekliğinden yola çıkarak eğitimde bireysel ve küresel olarak sürekli bir gelişim sağlanmalıdır. Küreselleşen eğitimde bireylere kazandırılması gereken yetkinlikler dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenmek, farklılıklara saygı duyarak birlikte yaşamak, anadilde ve yabancı dilde eğitim ve sosyal vatandaşlık biçiminde açıklanabilir.

Kuzgun & Deryakulu (2006)' na göre eğitim planlamaları ve programları yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar bireylerde ortak davranışların geliştirilmesi ve özel yeteneklerin keşfedilerek geliştirilmesine olanak sağlanmasıdır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrenciye kazandırılması gereken yetkinlikler arasında öğrenmeyi öğrenme kavramının önemi belirtilmektedir. Bireyin öğrenmeyi bilgi ve zaman yönetimini ele alarak, bireysel ya da grupla düzenlemesi için öğrenme sürecinde sorumluluk alarak ve sebat göstererek peşine düşme yetkinliği öğrenmeyi öğrenmedir (MEB, 2018, 5).

Öğrenmeyi öğrenme bireyin kendini tanıyarak öğrenme sürecinde nasıl daha başarılı olacağını keşfetme sürecini kapsar. Bireysel öğrenme yollarını bulmasının yanında ihtiyaç duyduğunda rehber eşliğinde çalışmayı kabullenmesi anlamına da gelir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bireysel gelişime önem vermiştir. Gelişimin hayat boyu sürdüğü ve bir bütün olduğunu göz önünde bulundurarak bireysel gelişimdeki farklılıkların dikkate alınmasının gelişimi olumlu yönde etkileyeceğini aktarmıştır. Öğretim programı bireysel farklılıkların üzerinde de durmuştur. Sosyal, kültürel, çevresel ve kalıtsal faktörler bireylerin farklı deneyimler kazanmasını sağlar. Bireysel farklılıklar zenginliktir. Öğretmenlerin özellikle gelişim hızının yüksek olduğu dönemlerde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfetmesi önemlidir.

Topkaya ve Çelik (2009)' e göre akademik başarı farklılıklarını doğuran temel etkenler öğrenenin kimliği, sahip olduğu ihtiyaçlar, motivasyonu, tutumu, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, bireysel farklılıklar gibi pek çok etkindir. Öğrencilerin başarılı olması için öğretmenlere düşen görev, öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlamak, öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmak ve potansiyellerini ortaya çıkararak öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktır.

Bireysel farklılıklar ele alındığında en önemli etkenlerinden birinin öğrenme stilleri olduğu görülmektedir. Öğrenme genel olarak bireyin yaşantıları sonucunda davranışlarında kalıcı değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireyin yaşantıları üzerinde etkisi olan bir kurum da okuldur. Okuldaki öğrenme sürecinde öğrenciyi tanıma ve yeni bilgi kazandırırken öğrencinin bireysel ihtiyaç ve farklılıklarına göre hareket etme önemlidir. Anderson' a göre öğretme stilleri ve öğrenme stratejileri bilginin kazandırılıp geliştirilmesinde rol oynayan en önemli etmenlerdir (Sarasin, 1999, 2).

Ekici (2013), araştırmasında öğrenme stilleri temel alınarak oluşturulan eğitim programının ve öğrenme sürecindeki faaliyetlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olacağını belirtilmektedir. Öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan program sayesinde öğrenciler öğrenme ve öğretme sürecinden verimli bir şekilde yararlanacaklar, öğrendikleri bilgileri nerede kullanacaklarını bilecekler, güdülenme düzeyleri yükselecek, olayları daha iyi algılayıp bağlantı kurabilecekler ve

öğretmenler öğrenme stillerini dikkate alarak uygun etkinlik planlayıp, uygun materyal seçebilecekler.

Sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilimlerin barındırdığı bilgi, değer, farkındalık, ilke ve becerilerin kazanılmasının etkili vatandaş olmak için hazırlık oluşturduğu düşüncesine dayanır. Bu yaklaşım ele alındığında öğrenciler, sosyal bilimlerin kavramlarını, ders ile ilgili kuramları, sosyal bilgilerin yapısını, bilgi toplama ve analiz etme süreçlerini öğrenmelidir (Acun, 2006, 25). Kavramlar sayesinde olaylar, durumlar, nesneler anlam kazanırlar. Sosyal bilgiler olayların zaman sıralaması, neden sonuç ilişkilerini incelerken kavramlardan yardım alır. Kavramlar sayesinde benzer olaylar, insanlar, nesneler, düşünceler ilişkilendirilir ve gruplandırılır.

Topçubaşı & Polat (2014)' a göre kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasında sorun yaşanmaktadır. Kavramların anlamını öğrenme, sınıflama, ilişkilendirme aşamaları sırasında problemler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin anlattığı konu farklı şekillerde anlaşılabilir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilmesi gereken kavram sayısının fazla olması nedeniyle öğretmenlerin kavram öğretimine özen göstermesi gerekmektedir.

Bal ve Gök (2011)' e göre öğrenciler kavramları öğrenemediklerinde konuyla bağlantı kuramazlar ve konuyu kavramakta güçlük çekerler. Konuyu öğrenemediklerinde de akademik başarıları düşebilir. Kavram temelli öğrenmeler sayesinde kavram öğrenimi doğru bir şekilde gerçekleşerek öğrencilerin akademik başarıları artabilir.

Eğitimciler ve düşünürler öğrenme stilleri temel alınarak hazırlanan eğitim programlarından yarar sağlanacağı kanısındadırlar. Kavramların öğrencilere doğru bir şekilde kazandırılmasının da önemi üzerine durmuşlardır. Bu düşünce temel alınarak, öğrenme stilleri faaliyetlerinin, her ders için ayrı kazanımı olabileceği gibi özellikle toplumun temel kurum, değer, inanç ve kültürünü temel alan ve öğrencilere değerler, beceriler ve kavram bilgisi kazandırmayı hedefleyen Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde etkisinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak, bu çalışmada, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak oluşturulan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki kavramsal gelişim süreçlerine etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

1.2. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

İnsanları diğer canlılardan ayıran pek çok özellik vardır fakat bu özellikler arasında en dikkat çeken insanların düşünebilmeleri ve bu sayede de öğrenebilme yetenekleri ve kapasiteleridir. İnsan dünyaya geldiği andan itibaren, kısa sürede yeni davranışlar öğrenmeye başlar. Yürümeyi, konuşmayı, yazmayı, okumayı öğrenir.

Senemoğlu (2007)' na göre organizmanın yaşamını devam ettirmek için, çevresindeki değişimlere başarılı bir şekilde uyum sağlama becerisine sahip olması önemlidir. Etkili bir şekilde uyum sağlayabilmesi ise öğrenmeyle mümkün olmaktadır.

Birçok araştırmacı ve düşünür öğrenme kavramını tanımlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır. İnsanlar öğrenmenin önemli olduğuna hemfikirler, ama nedenleri, süreçleri ve öğrenmenin sonuçları konularında farklı bakış açılarına sahiptir. Öğrenmenin, araştırmacılar, düşünürler, teorisyenler ve eğitimciler tarafından kabul edilmiş evrensel ortak bir tanımı yoktur (Schunk, 2011, 2).

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir. Bir davranışın öğrenme olup olmadığı aşağıdaki sorularla anlaşılabilir (Bacanlı, 2013, 190):

- Tekrar veya yaşantı yoluyla mı oluşmuştur?
- Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Davranışın öğrenme olup olmadığını belirleyen bu sorulardan herhangi birine hayır cevabı alınıyorsa o davranış öğrenme olmaz. Hergenhahn ve Olson'a göre öğrenme yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir ve bunun yanında hastalık durumu, ilaç etkisi altında olma ya da yorgunluk sonucunda oluşan davranış değişiklikleri ise öğrenme değildir (Ekici, 2003, 8). Öğrenme tanımını yapan bilim insanlarının çoğu öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve kalıcı izli davranış değişikliği olduğu üzerinde durmaktadırlar.

Öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin çok fazla bilimsel çalışma yapılmaktadır. İnsanların nasıl öğrendiğine dair birçok kuram geliştirilmiştir. Farklı kuramların ortaya çıkması eleştirel ve yaratıcı düşüncenin gelişimi açısından önemlidir.

Kuramlar, araştırma ve deneyimlerin birikimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğrenme ve öğretme kuramları da birçok olay, olgu, kavram ve ilkeler üzerine uyuşan ve uyuşmayan paradigmalardan hipotezler geliştirilerek bunların uygulanması ile kurulmuştur. Öğrenme ve öğretme kuramları, bireyin toplumsal, ekonomik ve psikolojik yaşamını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için yeni bilgi ve davranışları hızlı ve daha kolay bir şekilde öğrenmesini ve öğretmesini sağlayacak nitelikte yöntem ve strateji üzerinde durmalıdır (Duman, 2008, 5).

Öğrenme ve öğretme alanındaki kuramlar genel hatlarıyla incelendiğinde, bu kuramların nesnelci ve yapılandırmacı şeklinde sınıflanabileceği ortaya çıkmaktadır. Kuramlardaki iki ayrı görüşün algılama, öğrenme ve anlamaya yönelik açıklamaları yüksek miktarda farklılaşmaktadır. Öğrenme kuramları aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Koçak, 2012, 41):

- a) Nesnelci Görüş
 - Davranışçı kuramlar
 - Bilgiyi işlemeye dayalı bilişsel kuramlar
- b) Yapılandırmacı Yaklaşım

Nesnelci görüşe göre öğrenme bilgiyi depolamaktır ve bu anlayışa göre öğretmenin görevi ilgili bilgiyi somut, parçalara ayrılmış, basitten karmaşığa sıralanmış bir biçimde öğrencilere sunmaktır.

Oluşturmacılık yaklaşımına göre bilgi bireylerin nesnelerle olan ilişkisinden, bireyler tarafından süreç içerisinde oluşturulmaktadır.

Davranışçılık yaklaşımı ilk olarak yirminci yüzyılın başında ortaya atılmıştır. Davranışçılar insan davranışlarının ölçülebilir aynı zamanda gözlenebilir hale getirilmesine yoğunlaşmışlardır. Bazı davranışçılar insanın gözlenemeyen davranışlarını ve buna bağlı olarak özelliklerini yok sayma görüşüne sahip olmuşlardır (Bacanlı, 2013, 211). Davranışçı kuramcılara göre öğrenme, uyarıcı ile davranış arasında ilişki kurma durumudur (Erden & Akman, 2001, 132). Davranışçı yaklaşım uyarıcının cinsi, şiddeti ve tekrarı ile birlikte oluşan davranışın türü, kuvveti ve frekansı arasındaki bağı araştırır. Bununla birlikte davranışı pekiştirdiği düşünülen ödüllendirme ve ceza koşullarını da ele alır (Cüceloğlu, 2014, 28). Davranışçı öğrenme kuramına bakıldığında öğrencilerin yaparak öğrenmelerinin ve bu süreçte rehber tarafından yapılan geri dönütün ve olumlu pekiştiricilerin önemli

olduğu görülmektedir. Yapılan doğru dönüt ve pekiştireçler bilginin kalıcılığını sağlar. Öğretilmek istenen yeni bilginin kolay, hızlı ve tam öğretilmesini destekler.

Davranışçı öğretim kuramına göre öğrenme, şartlı tepki yoluyla oluşur. Öğrenme sürecinde ödül ve ceza pekiştiricilerinin ne zaman ve ne şekilde kullanılacağı üzerinde durulur. Uygun öğrenme durumları oluştuğunda ve uyarıcı ile tepki arasında sağlam bir ilişki kurulduğunda tüm öğrencilerin öğrenebileceği savunulur (Duman, 2008, 25). Eğer öğrenme ortamı öğrenilmesi gereken davranışları sağlayacak uyarıcılarla donatılırsa o zaman öğrenme daha kolay gerçekleşebilir. Davranışçılara göre zihinsel etkinliklerden bağımsız olarak belirli çevresel şartlar altında öğrenme oluşur. Bu durum bazı kuramcılar tarafından eleştirilir. Çünkü dış etkenler tarafından oluşturulan öğrenme ortamında öğrenci etkin katılım sağlayamaz ve yaratıcılığı kısıtlanabilir.

Davranışçı teoriler öğrenmeyi gözlemlenebilen olaylarla açıklarken, bilişsel teoriler biliş, inançlar, değerler ve öğrencilerin etkileri gibi durumları da göz önünde bulundururlar (Schunk, 2011, 26). Davranışçı kuramların üzerinde durduğu konu bilginin nasıl kazanıldığından ziyade davranışların ne şekilde kazanıldığıdır. Bilişsel kurama bakıldığında ise öğrenme, dışsal uyarıcıların zihinsel süreçler eşliğinde içselleştirilmesi yoluyla oluşmaktadır (Koçak, 2012, 43).

Bilişsel kuramcılar öğrenmeyi insanın dünyayı anlamlandırma çabasının sonucunda çıkan bir ürün olduğunu düşünmektedirler. İnsanın bunu gerçekleştirmesi zihninde meydana geldiği düşünülen olaylar sayesinde olur. Davranışçılar hayal, düşünce, bilinç gibi zihinsel süreçlerin doğrudan gözlenemediği gerçeğini ele alarak bu süreçleri bilimsel olarak ölçemeyeceklerini düşünmüşler ve bu süreçlerle çalışmamışlardır. Bilişselciler ise zihinsel süreçlerin problem çözme, algılama, dikkat, kavram öğrenme ve hafıza gibi konular dahilinde incelenebileceğini savunmuşlardır (Bacanlı, 2013, 232).

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir (Senemoğlu, 2007, 32). Bilişsel öğrenme kuramında bilginin öğrenilmesi önemlidir. Bilgi öğrenildikten sonra meydana gelen değişme davranışa yansır. Bununla birlikte hafıza, bellek ve aklın önemli rol oynamaya başladığı ortaya çıkar. Zihin duyu organları aracılığıyla gönderilen verileri alır, saklar, önceki bilgilerle karşılaştırır ve yeni bilgiler üretir.

Gagne' nin bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli bellek gibi bazı temel yapılar ve bu temel yapılar ile

bağlantılı olan süreçler sonucunda gerçekleşir. Öğrenmeyi etkileyen süreçler, tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama, örgütleme, depolama ve hatırlama olarak ele alınır (Duman, 2008, 29). Duyusal kayıt geniş kapasitelidir ancak bu bölümdeki bilgiler kolayca bozulabilir ve yeni-benzer bilgiler bu bölümdeki bilgilerin üzerine kolayca yazılabilir. Bu kayıt kısa bir süre sunulan görsel verilerin daha sonraki işlemler için bellekte kalmasını sağlar. Kısa süreli bellek anlık bilincimizdir. Gelen bilgiler kısa bir süre burada saklanır ve tekrar edilerek ya da uzun süreli bellekte etkinleştirilen bilgi ile ilişkilendirilerek işlenir. Uzun süreli bellekteki bilgi temsili sıklığa ve sürekliliğe bağlıdır. Birbirine yakın zamanlarda gerçekleşen deneyimler bellekte kolay bir şekilde birleştirilir, biri hatırlandığında diğer deneyim de etkinleştirilir (Schunk, 2011, 151).

İnsandaki bilgiyi işleme bilgisayarlardaki bilgi işlemeye benzer. Bilgisayar girilen bilgiyi kodlar, depolar, kullanır ve çıktı üretir. İnsandaki bilgiyi işleme de benzer şekildedir.

Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi sağlayan süreçler şu şekilde özetlenmiştir (Koçak, 2012, 167):

1. Çevredeki uyarıcının alıcılar yoluyla alınması.
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi.
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi.
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarın yapılması.
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte anlamlı kodlamanın yapılması.
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması.
7. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi.
8. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere göndermesi.
9. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi.
10. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi.

Öğrenenin çevresindeki uyaranlar bilgi seçiminde, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirilmesinde önemli rol oynarken uyarıcı yoksunluğu bu süreci aksatabilir.

Davranışçı ve bilişsel kuramların yanında yeni ve farklı bakış açıları sunan ve eğitim yaklaşımlarında değişiklikler öngören yapılandırmacılık yaklaşımı 20. yüzyılın son zamanlarında yoğun bir şekilde gündeme gelmiştir. Bu kavramın kökenleri Piaget' nin genetik epistemolojisine; Kelly' in yapılandırmacılığına; John Dewey' in pragmatizmine dayandırılmaktadır. Bu görüşler toplumun zamanla değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla eğitimin yeniden yapılandırmasının önemi üzerinde durmuşlardır (Duman, 2008, 58).

Izgar (2017)' ın çalışmasında Bruner' in yapılandırmacı yaklaşımla ilgili görüşlerine baktığımızda, öğrenmenin direk bilginin aktarılmasıyla olmadığı görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için araştırma, bilgi toplama, yorumlama analiz etme, soru sorma, problem çözme gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekir. Yapılandırmacılıkta birey merkeze alınır. Bireye araştırma yaparak, sorgulayarak ulaştığı bilgileri kullanarak yeni bilgi oluşturma için fırsat verilir.

Yurdabakan (2014), araştırmasında yapılandırmacıların, kuramın bileşenleri ile ilgili değişik bakış açıları ortaya koyduklarını söylemiştir. Öğrenme süreci ile ilgili öğretmenlerin üstlenmeleri gereken önemli roller olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Kurama göre öğretmenler bilgiyi direk aktarmak yerine, bilgiyi yapılandırmalarını sağlamak amacıyla öğrencileri güdüleyerek onlara imkanlar sunar, rehberlik eder ve öğrencilerin anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerinde önemli rol oynarlar. Öğrenci merkezli olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarında önemli olan bireye öğrenmeyi öğretmek bireyin eski bilgilerini kullanarak yeni bilgiler ortaya çıkarmasını sağlamaktır.

Küçüktepe & Gürültü (2014), araştırmasında yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğretmenin; öğrenciye rehberlik ederek, öğrenciyi anlamlı öğrenmeye, araştırma ve incelemeye teşvik etmesi gerektiğini söylemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik uygun bir eğitim ortamı hazırlar. Öğrencilerin yeni bilgi ile ilgili farklı yorumlar ve çıkarımlar yapabilme, hipotez kurma yeteneklerini destekleyerek bilgiyi yeniden oluşturmaya yardımcı olur. Öğretmenlerin

yapılandırmacı öğretmen özellikleri ile ilgili düşünceleri ve bu öğretmen profili ile ilgili duyuşsal özellikleri öğrenme sürecinde uygulanacak olan uygulamaların çeşitliliğini etkilemektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili düşünür ve eğitimcilerin görüşleri ve yapılan araştırmalara bakıldığında yaklaşımın öğrenciyi merkeze alan bir yapı olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin anlamlı ve tam öğrenme sağlaması için eğitim ortamında yapılacak düzenlemenin önemi üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Üst düzey becerilerin bireysel farklılıklar doğrultusunda doğru faaliyetlerle kazandırılmasının öğrencilerin gelişimi üzerine olan etkilerinden bahsedilmiştir.

1.3. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Eğitimciler, öğrencilerin öğretim stratejilerine, öğretim uygulama ve materyallerine karşı tepkilerine, öğretim uygulamalarından elde ettikleri başarı düzeylerine bireysel özelliklerindeki farklılaşmanın etki ettiğini bilmektedirler (Kuzgun & Deryakulu, 2006, 7).

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara neden olan etmenler genel olarak kalıtım, çevre ve öğrenmedeki farklılıklar olarak sınıflandırılabilir. Bu etmenlerin bireysel farklılıklar üzerindeki etkilerini ayırmak zor bir durumdur. Bu etmenler bireyin fizyolojik, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve kişilik özelliklerini farklı biçimlerde etkilemekte ve bireylerin öğrenme ortamında farklı biçimde davranmalarına, düşünmelerine ve başarılı olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamında farklı davranmasına ve başarı farklılıklarına neden olan başlıca özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erden & Akman, 2001, 220):

1. Öğrencilerin bilişsel yetenekleri
2. Güdülenme düzeyleri
3. İçinde bulundukları kültürel ve sosyal ortam
4. Cinsiyetleri

Öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin bir kısmı kalıtım yolu ile belirlenirken bir kısmı öğrenme ile kazanılır. Bilişsel yeteneklerden olan zeka kavramı ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda zeka tek boyut üzerinden değerlendirilmiştir. Geliştirilen zeka testleri ve yapılan araştırmalarla birlikte genel ve özel yeteneklerin bireylerin zihinsel performansını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Koç (2005), araştırmasında Jonassen ve Grabowski' nin bilişsel ve motivasyonel fonksiyonlardaki bireysel farklılıklar ile öğrenme ve öğretime saygı konulu kitabında bahsettiği gibi denetim odağı, kaygı, belirsizlik toleransı, önceki deneyimler, ilgi alanları, tutumlar ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklar öğrenmede önemli rol oynadığından söz etmiştir. En önemli bilişsel özellik, öğrencinin tercih ettiği öğrenme stilidir. Araştırmalar insanların bilgiyi farklı şekillerde işleyip ve temsil ettiklerini göstermiştir. Kişilerin performansları, nasıl öğrendikleriyle ilgilidir. Sonuç olarak, tercih ettikleri yöntemlerle öğretildiğinde daha etkili öğrenirler.

Öğrencilerin derse istekli katılımları, çalışmalarını özenli yapmaları güdülenme sayesinde. Güdü bireyin amaçları doğrultusunda harekete geçmesini sağlar. Bireyin ilgileri, ihtiyaçları, merakları içten güdülenmeyi, ödül, ceza gibi süreçler ise dıştan güdülenmeyi sağlar.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim durumu, yaşadıkları bölge, çevredeki insanların tutum ve davranışları, kültürel farklılıklar öğrencilerin başarılarını da etkilemektedir. Yapılan çoğu araştırmaya göre yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin başarıları diğerlerine göre daha yüksektir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarından beklentilerinin daha düşük düzeyde olması çocukların başarısını etkileyen etmenlerden biridir. Diğer bir etmen ise yaşanan bölgedeki eğitim olanaklarının yetersiz olmasıdır.

Cinsiyetin bireysel farklılıklara olan etkisi de kültür ile bağlantılıdır. Okulun ve ailenin kız ve erkek çocuklara karşı olan farklı tutumu, beklentileri ve verilen roller çocukların davranışlarını ve ilgilerini etkiler. Bununla birlikte cinsiyetler arası sınıf içi davranış farklılıkları, zihinsel beceriler, motor gelişim, güdülenme, sözel ve sayısal beceriler arasında da farklılaşmalar görülmektedir.

Tablo 1' de öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlama ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken bireysel farklılıkları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özellikleri altında değerlendiren sınıflama gösterilmiştir (Kuzgun & Deryakulu, 2006, 8).

Tablo 1: Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
Zeka Bölümü	Kişilik yapısı	Akran ilişkileri	Duyusal algılama kapasitesi
Yetenek türü ve düzeyi	İlgileri	Otoriteye karşı tepkileri	Beynin bilgi işleme kapasitesi
Bilişsel gelişim düzeyi	Güdülenme tür ve düzeyi	Ahlaki gelişim düzeyi	Genel sağlık durumu
Dil gelişim düzeyi	Tutumları	Rol modelleri	Cinsiyet
Okuma düzeyi	Akademik benlik algısı	İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi	Yaş
Sözcük bilgisi düzeyi	Kaygı düzeyi	İrksal kökeni	
Görsel okur-yazarlık düzeyi	Denetim odağı	Sosyo-ekonomik düzeyi	
Bilişsel biçimi /öğrenme biçimi	Epistemolojik inançları	Aile yapısı ve desteği	
Öğrenme stratejileri	Özyeterlik inancı		
Önbilgi düzeyi	Diğer inançları		

Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu, **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**, (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006), 9.

Bireylerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özellikleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin farklılık gösteren bu özellikleri dikkate alınarak yapılacak olan çalışmalar onların güçlü yönlerini ortaya çıkararak başarıya ulaşmalarına yardımcı olacaktır.

1.4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme kavramı üzerine yapılan çalışmaların birçoğu bireylerin birbirlerinden farklı ve tek olduklarını ve farklı yollarla öğrenme gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğrenme stili kavramı bireylerin bireysel öğrenme deneyimlerinden, yeni bilgileri alma ve yetenekleri geliştirme farklılıklarından ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili anlayışı öğrenme gerçekleştirilirken, değerlendirilirken ve yeni bilgi ve yetenek ile hayata uygulanırken ortaya çıkan farklı davranışları içerir.

Çoğu düşünür öğretmenlerin en önemli görevinin öğrencilerinin zihinlerinde neler olduğunu keşfetmek olduğuna inanmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin zihinlerinde neler olduğunu keşfettiklerinde öğrenme stili kavramının önemini ve öğrencilerin başarısıyla nasıl bağlantılı olduğunu fark edeceklerdir. O'Neil'e göre öğrenme stiline göre yapılan öğretim, öğrencilerin güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar (Sarasin, 1999, 2).

Öğrenme stilleri kavramının ilk olarak ortaya çıkması 1960 yılında Rita Dunn tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stilleri konusunda birçok çalışma yapan Rita Dunn öğrenme stillerini tanımlarken, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması olduğunu belirtmiştir (Boydak, 2017, 3).

Veznedaroğlu & Özgür (2005), yaptıkları çalışmada eğitimciler ve düşünürlerin öğrenme stillerini tanımlama şekillerine bakmışlardır. Bu tanımlara genel olarak bakıldığında öğrenme stiline, bireylerin yeni bilgiyi alma, hatırlama ve diğer bilgilerle karşılaştırarak analiz etme, işleme sürecindeki bireyin tercihleri olduğu görülmektedir. Bazı düşünürlere göre öğrenme stili öğrenenin çevresi ile etkileşime girdiğinde tepki verme tercihini etkileyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik etmenler ve öğrenenin benimsediği özel öğrenme stratejileri olduğu da görülmektedir.

Sims ve Sims ise öğrenme stili tanımının, her bireyin kendine öz davranışa sahip olduğunu, farklı şekillerde hissettiğini, bilgiyi farklı şekilde işlediğini ve öğrenmesinin farklı şekillerde olduğunu içermesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Sarasin, 1999, 33).

Tanımlara bakıldığında öğrenme stiline bireyin çevresiyle etkileşimde bulunurken, bilgiyi alırken, işlerken ve değerlendirirken, öğrenme sürecinde bireyin tercih ettiği yol olduğu görülmektedir. Psikologlar ve eğitim bilimciler öğrenme stiline tanımı konusunda ortak görüşlere sahiplerdir bunun yanında öğrenme stili kavramını farklı boyutlarda ele almışlardır.

1.4.1. Öğrenme Stillerinin Boyutları

Öğrenme stillerini belirlemek amacıyla oluşturulmuş birçok sayıda öğrenme stili ölçeği ve bu ölçekler ile ilgili sınıflamalar vardır. Örneğin bilginin dış dünyadan duyu organları tarafından alınması, yeni bilgilerin organize edilmesi, bilginin belleğe kodlanması, bilginin hatırlanması ve davranışa dönüşmesiyle ilgili sınıflamalar bulunmaktadır. Öğrenme stilleri aşağıdaki boyutlara göre ele alınmaktadır (Erden & Altun, 2006, 22):

Bilgiyi Algılama ve İşleme Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Bilgilerin algılanma süreci analitik ve bütünsel olarak sınıflandırılır. Yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları bilgilerin belleğe kodlanmasında etkilidir. Kodlama süreci sözel ve simgesel olarak sınıflandırılmıştır.

Bilgiyi Alma Tercihine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenme sürecinde öğrencilerin genellikle öğrenme tercihlerinin görsel, işitsel ve kinestetik olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğuştan Gelen Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrenme tercihlerini etkileyen beş etmen vardır. Bu etmenler kişilerin performansa, üretime, keşfetmeye, ilişki kurmaya ve düşünmeye yatkınlığına göre sınıflandırılmıştır.

Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Öğrenme Stilleri: Öğrencilerin yetenekleri, hayvanlarla, doğayla, diğerleriyle, içe dönük etkileşim, müzik yeteneği, mantıksal akıl yürütme, matematik yeteneği, beden koordinasyonu, mekanik akıl yürütme, sözcükler ve dili kullanma, mizah ve günlük hayatı zenginleştirme yetenekleri olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Koşullarına Göre Öğrenme Stilleri:

Bu boyutta öğrencilerin öğrenme sürecindeki fiziksel, sosyal ve duygusal tercihleri ele alınmıştır.

Bireylerin öğrenme stiline farklı boyutlarda olması farklı sınıflandırmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlar şöyle sıralanabilir (Ekici, 2003, 12):

1. Bilişsel Boyut: Bu boyutta ele alınan öğrenme stili modelleri bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama biçimlerini ifade etmektedir.

- Gregorc Öğrenme Stili Modeli,
- Katleen Butler Öğrenme Stili Çalışması,
- Kolb Öğrenme Stili Modeli,
- Bernice McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli,
- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli,
- Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli vb.

2. Duyuşsal Boyut: Bu boyutta ele alınan öğrenme stili modelleri kişilik özelliklerini güdü, sebat, sorumluluk, ilgiler, denetim odağı, risk alma vb. durumlara göre değerlendirmişleridir.

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli,
- Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli,
- Katleen Butler Öğrenme Stili Çalışması,
- Kolb Öğrenme Stili Modeli,
- Curry Öğrenme Stili Modeli vb.

3. Fizyolojik Boyut: Bu boyutta duyuşsal algı alt boyutunda görsel, işitsel, kinestetik, dokunma özellikleri, çevresel nitelikler alt boyutunda gürültü düzeyi, ışık, oturma düzeni, ısı, çalışma sırasında atıştırma ihtiyacı ve gün içinde en yüksek öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimini özelliklerini vurgulayan öğrenme stili modelleri ele alınmıştır.

- Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli,
- Kolb Öğrenme Stili Modeli,
- Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli,
- Curry Öğrenme Stili Modeli vb.

Öğrenme stillerinin bir diğer tanımı insanoğlunun araştırmalarının farklı fakat açıkça ilişkili olduğu bir alanından diğer bir deyişle nörolingüistik programlamadan gelir. Nörolingüistik programlama nasıl iletişim kurduğumuzla ve bunun öğrenmemizi nasıl etkilediğiyle ilişkilidir. Yıllardır iletişim kurma şeklimizi detaylı bir şekilde ve yakından gözlemleyen çok sayıda araştırma projesi arcılığıyla üç öğrenme stili tanımlanmıştır. Bunlar görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stilleridir (Çevikbaş, 2015, 49).

Görsel Öğrenenler: Görerek öğrenmeyi tercih ederler. Sadece duyarak neredeyse hiçbir şey öğrenemezler. Yeni bilgiyle görsel olarak etkileşime geçmeleri gerekir. Bilginin grafikler, şemalar, haritalar, posterler ve görüntüler şeklinde görsel olarak sunulmasını tercih ederler. Görsel öğrenenler genellikle parçalara odaklanmaktansa bütünü görürler. Genellikle grupla çalışmayı severler. Görsel öğrenenlere derse başlamadan konu ile ilgili dikkat çekici bilgiler tahtaya yazılabilir. Ve yazı yazmaya odaklanmaları için dikkat çekici sorular yazdırılabilir.

İşitsel Öğrenenler: İşitsel öğrenenler dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenme sürecinde pek aktif değildirler. Genellikle bireysel çalışmayı tercih ederler. Başarı odaklı ve rekabetçi yapıdadırlar. Bilgileri analiz etme yetenekleri kuvvetlidir. Bilgiler ve kavramlar arasındaki bağlantıyı rahatça kurabilirler. Müzik, ses kasetleri, hikayeler, tartışmalar ve sohbetlerden faydalanırlar.

Kinestetik Öğrenenler: Kinestetik öğrenenler yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Genellikle sınıfta ihmal edilirler. Fakat katılım sağladıklarında çok yaratıcı olabilirler. Somut materyal ve kaynaklarla çok daha iyi öğrenirler. Genellikle ihtiyaçları olan materyallerin ulaşabilecekleri yerlerde olmasını isterler. Ve bu

materyallere dokunarak öğrenmeyi tercih ederler. Okul gezilerinden, fiziksel aktivitelerden, hareketli derslerden zevk alırlar.

1.4.2. Öğrenme Stili Modelleri

1.4.2.1. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb, her bireyin bilgiye ulaşmada kullandığı bireysel tercihleri olduğunu ve bu nedenle öğrenme stillerinin önemli olduğunu düşünmüştür. Öğrenme ona göre bilginin dönüştürülen deneyimler sonucunda elde edilme sürecidir. Kolb' un öğrenme stili modeli deneyimsel öğrenme teorisini temel alır. Yeni fikirler her zaman öğrenenin deneyimleri tarafından değiştirildiğinden beri öğrenme, öğrenenlerin yaşantılarını temel alan bir süreçtir.

Gencel (2007)' e göre deneyimsel öğrenme kuramı, Dewey' in öğrenme sürecinde deneyim etkenini temel alan çalışmaları, Piaget'in zekanın, kalıtsal etkiler dışında kişinin çevreyle etkileşimi sonucunda geliştiğini savunan çalışmaları ve Lewin'in öğrenme sürecinde bireylerin temel alınarak aktif katılımının sağlanmasını savunan çalışmaları dayanak olarak gösterilerek oluşturulmuştur.

Kolb, öğrenmeyi aşağıdaki kavramların arasındaki diyalektik ilişkilerle şekillendirmiştir (Williamson, 2018, 13) :

1.Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma

2.Yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı

Kolb, bu iki boyuta dayanarak aşağıda verilen dört genel öğrenme tipini tanımlamıştır (Çevikbaş, 2015, 55) :

Değiştiren Öğrenme Stili: Bu stili içeren boyutlar somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemdir. Bu stile sahip kişiler yeni bilgileri yaşantıları ve ilgileriyle nasıl ilişkilendireceklerini bilirler. Gözlem yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Sabırlıdırlar hemen harekete geçmeyi tercih etmezler. Hayal güçleri kuvvetlidir ve yaratıcıdırlar. Koçoğlu & Kalın (2017)' a göre değiştiren öğrenme stiline sahip olanlar eğitimde, farklı fikirler üretmekten ve bu durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan zevk alırlar. Öğrenme sürecinde beyin fırtınası tekniğinin kullanılması öğrencilerin derslerde motivasyonlarını artırır.

Özümseyen Öğrenme Stili: Bu stili içeren boyutlar soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu stile sahip kişilerin öğrendiklerini içselleştirebilmesi için zamana ihtiyaçları vardır. Mantıklı bir şekilde sıraya konulmuş bilgileri daha kolay öğrenirler. Soyut kavramlar üzerine yoğunlaşırlar. Demir (2008) çalışmasında Kolb'un, özümseme öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin öğrenme hızlarını artırmak, etkinliklerde aktif rol alarak duygularını ifade etme yeteneklerini geliştirmek için öğrenme sürecinde ön planda olmaları ve somut deneyim kazandıran öğrenme stillerini kullanmalarına imkan tanınmasının önemini vurguladığından bahsetmiştir.

Ayrıştıran Öğrenme Stili: Bu stili içeren boyutlar soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır. Mutlu (2008)' ya göre bu stile sahip bireyler var olan soru veya problemin tek bir doğru cevap içerdiği geleneksel zeka testleri ve sınavlarda çok iyi sonuç alırlar bu nedenle bu stile ayrıştıran öğrenme stili denir.

Bu stile sahip kişiler problem çözme ve deneme yanılma yöntemiyle öğrenmekten hoşlanırlar. Sistemli şekilde planlama yaparlar. Teknik konular ilgi alanlarına girer. Bilgiyi elde ederken aktif katılım sağlarlar ve bütünden parçaya giderek öğrenmeyi tercih ederler.

Yerleştiren Öğrenme Stili: Bu stili içeren boyutlar somut yaşantı ve aktif yaşantıdır. Aşkar & Akkoyunlu (1993)' ya göre bu stile sahip olan kişilerin belirgin özellikleri, yeni deneyimlere açık olma, planlama yapabilme ve kararları doğru yürütebilmedir.

Bu stile sahip kişiler yaparak ve uygulayarak öğrenmeyi tercih ederler. Yaşantılarından yola çıkarak öğrenmeyi gerçekleştirirler. Araştırmacı yönleri kuvvetlidir, değişimlere çabuk uyum sağlarlar ve lider özelliktedirler.

Tablo 2: Kolb'un Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	Öğrenenin Tercihleri
Değiştiren Öğrenme Stili	- Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem yoluyla en iyi şekilde öğrenirler. - Grup halinde çalışarak fikir üretmeyi tercih ederler.
Özümseyen Öğrenme Stili	- Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem yoluyla en iyi şekilde öğrenirler. - Daha çok soyut kavramlarla ilgilenirler ve edindikleri bilgileri mantıksal bir formata koyma yetenekleri vardır.

Tablo 2-devam

Ayrıştırıcı Öğrenme Stili	• Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yoluyla en iyi şekilde öğrenirler. • Sosyal olaylar yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ederler. Problem çözmede başarılıdır.
Yerleştirici Öğrenme Stili	• Somut yaşantı ve aktif yaşantı yoluyla en iyi şekilde öğrenirler. • Pratik deneyimi tercih ederler.

Julie A. Poore, Deborah L. Cullen, Gina L. Schaar, “Simulation-based interprofessional education guided by Kolb’s experiential learning theory”, **Clinical Simulation in Nursing**, c.10, s.5 (2014): 241–247.

Öğrenciler, üst seviyede öğrenme sağlamak için Kolb’un döngüsünün her aşamasını tecrübe etmelidir. Fakat öğrenciler her zaman tüm aşamayı eşit olarak kullanmazlar. Öğrenme stilleri doğrultusunda bir ya da iki aşamayı tercih ederler.

1.4.2.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn’a göre öğrenme stilleri bireylerin yeni kazandıkları ve güç gelen bilgiye odaklanmalarını, bilgiyi içselleştirmelerini ve hatırlamalarını sağlayan bir yoldur. Her bireyin kendi öğrenme stilini belirlemesi yanlış sonuçlara neden olabilir. Bu nedenle öğrenme stillerini belirleyen güvenilir ve kesin sonuç veren modeller olmalıdır.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelinin, temelini oluşturan teoriler biliş stili ve beyin yerleşim teorileridir. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli bireylerin öğrenim ortamları, yöntemleri ve kaynakları için tercihlerini belirlemeye ve aşağıdaki teorik ilkelere odaklıdır (Dunn ve diğ., 1995) :

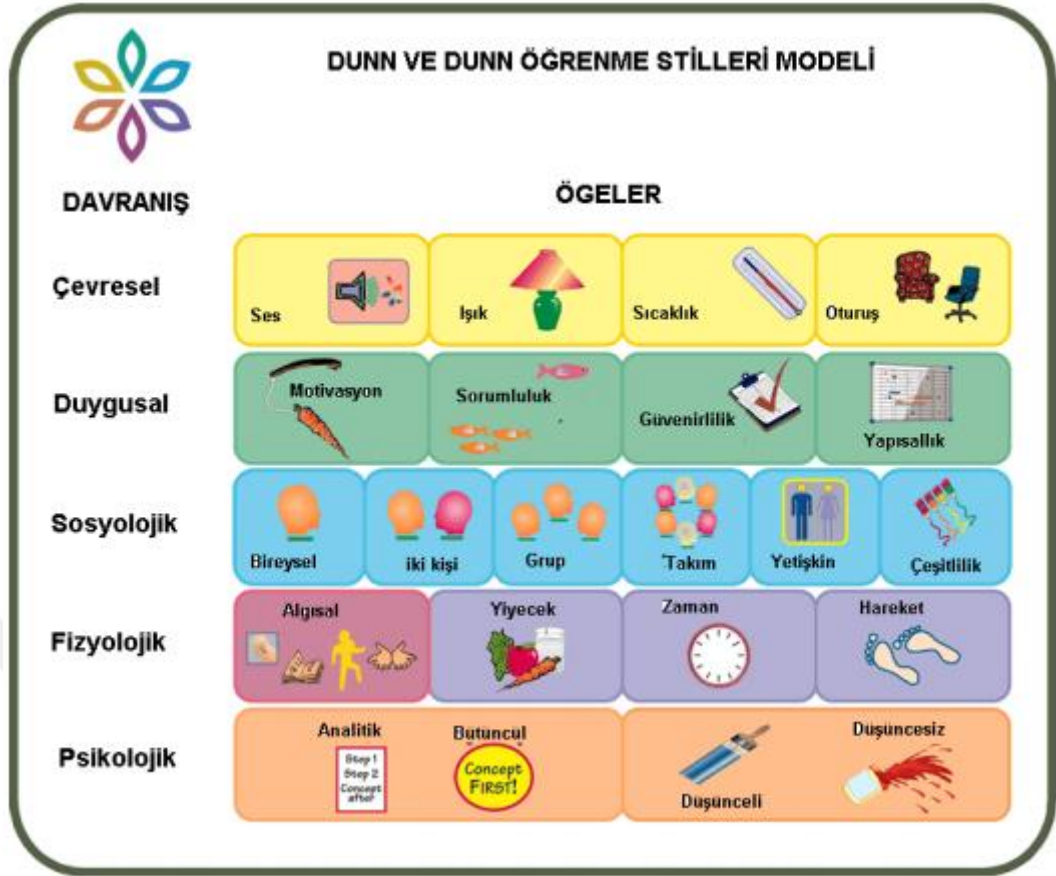
1. Öğrenme stili, aynı öğrenim ortamlarını, yöntemleri ve kaynakları bazı öğrenciler için etkili kılarken bazı öğrenciler için ise etkisiz kılan biyolojik ve gelişimsel bir bireysel özellikler bütünlüğüdür.
2. Çoğu insan öğrenme stili tercihlerine sahiptir, ancak bireylerin öğrenme stili tercihleri önemli ölçüde farklılık gösterir.
3. Bireysel öğrenim tercihleri vardır. Bu tercihleri yerine getirmenin etkisi güvenilir bir şekilde ölçülebilir.
4. Tercih ne kadar güçlü olursa, uyumlu öğretim stratejileri sağlamak o kadar önemli olur.

5. Tamamlayıcı öğretim ve danışmanlık müdahaleleri yoluyla bireysel öğrenme stili tercihlerini yerine getirmek, akademik başarıda artış ve öğrenmeye karşı öğrenci tutumlarında artışla sonuçlanır.
6. Duyarlı (uyumlu öğrenme tarzı) ortamlar, kaynaklar ve yaklaşımlar göz önüne alındığında, öğrenciler istatistiksel olarak daha yüksek başarı ve tutum testi puanları kazanırlar.
7. Öğretmenlerin çoğu, öğrenme stillerini eğitimlerinin temel taşı olarak kullanmayı öğrenebilirler.
8. Çoğu öğrenci, yeni veya zor konulara odaklanırken öğrenme stilinden faydalanmayı öğrenebilir.
9. Birey akademik olarak az başarılı olursa öğrenme stili tercihlerini kullanmayı öğrenmelidir.

Yapılan araştırmalara göre diğer modellerin aksine, Dunn ve Dunn modelinin başarısız ve özel eğitim öğrencileri ile uygulanması sonucunda başarı ve tutum testleri sonuçlarında önemli ölçüde artış sağlandığı görülmüştür.

Bozkurt & Aydoğdu (2009), çalışmasında Campbell' in 1990 yılında öğrenme stilleri ile ilgili 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırma sonunda, öğrencilerin derse karşı tutumlarının, çalışma alışkanlıkları ve genel davranışlarının geliştiğini gözlemlediğinden bahsetmiştir.

Dunn ve diğ. (2009)'ne göre öğrenme stili yaşa uygun değerlendirmelere bağlı olarak 21 element içerir. Bu elementler bireylerin önceliklerine göre çevre (ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni), duygusallık (motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı), sosyal tercihler (bireysel öğrenme, ikili grupla öğrenme, üçlü grupla öğrenme, takımla öğrenme, yetişkinle öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme), fizyolojik tercihler (algısal güçler, gün içerisindeki enerji seviyeleri, yiyecek ihtiyaçları, hareketlilik ihtiyaçları) ve psikolojik tercihler (bütünsel-analizci, beynin sağ-sol yarım kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme- sakin davranma) olmak üzere beş gruba bölünmüştür. Öğrenme stilleri öğrencileri eşit şekilde etkilemez. Bazı öğrenciler birinci ile altıncı elementler arasındaki elementlerden etkilenirken bazıları diğer elementlerden etkilenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğu altıncı ile on dördüncü elementler arasındaki elementten etkilenir.



Şekil 1: Dunn ve Dunn' ın Öğrenme Stilleri Modeli

Özgür Şimşek, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007), 33.

Bu modelde, bireyler analitik veya bütünsel elementlerin bir birleşimidir. Test edilen okul çağı öğrencilerinin çoğu bütünseldir. Uluslararası bulgulara göre, çoğu öğrencinin sıfır ila altı algısal gücü vardır. Bunlar; işitsel, görsel / resim, görsel / baskı, taktiksel, kinestetik ve / veya sözel kinestetiktir. Algısal güçler, çocuklara yeni ve zorlu bilginin veya becerilerin nasıl kazandırıldığına bağlı olarak, ya kolay ya da zor öğrenmelerini sağlar. Algısal güçler öğretim yaklaşımlarının belirlenmesine yardımcı olur.

Aşağıda Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline göre öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımları belirtilmektedir (Ekici, 2003, 67-69) :

Dunn ve Dunn' a göre Bütünsel Öğrenme Gücüne sahip öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek öğretim yaklaşımları şunlardır:

- Öğrenilecek materyalin ve amaçların çok dikkatli olarak belirtilmesi,

- Grupla öğretim faaliyetleri yapma,
- Bilgilerin detaylarını verme,
- Bilgileri grafikler ve haritalarla gösterme,
- Resimler, fotoğraflar, semboller ve diğer görsel materyallerden yararlanarak bilgileri verme,
- Sunumlarda rakamlar ve harfler yerine resimler ve semboller kullanma,
- Simülasyonlar gösterme,
- Rol oynama / drama faaliyetleri yapma,
- Amaçlara yönelik olarak çok sayıda diyagramlar, grafikler, tablolar ve görsel oyunlar kullanma,
- Öğrenciler bir konu hakkında bildiklerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerinin öğrenme stratejilerini göstermelerine imkân sağlayan faaliyetlere imkân sağlama.

Dunn ve Dunn' a göre Çözümsel Öğrenme Gücüne sahip öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek öğretim yaklaşımları şunlardır:

- Çok sayıda düzenli ve farklı açılardan bilgiler verme,
- Görsel pekiştireçler verme,
- İşlem basamaklarının açık ve net bir biçimde yazılı/ sözlü olarak ifade edilmesi,
- Amaçlara kolay ulaşılabilmesi için yapılması gereken öğrenme yaklaşımlarını açıklama,
- Tüm öğretim faaliyetlerinde önemli olan anahtar kelimeleri tahtaya yazma veya tepegözle yansıtma,
- Kelimelere ve rakamlara duyarlı olan bu grup öğrencilere yönelik olarak verilen bilgileri rakamlarla ve kelimelerle ifade etme,
- Konunun detaylarıyla ilgili sözel sorular sorarken aynı anda soruları tepegöz veya tahtaya yazarak görselleştirme,
- Çeşitli sonuçları, yönergeleri, sınav tarihlerini, amaçları vb önemli bilgileri listeler halinde sunma,
- Uyulması gereken tüm kuralları görselleştirerek sunma,
- Öğrencinin öğrenmesi gereken bilgilere veya becerilere ulaşması yönünde tüm detayları basamak basamak verme,

- Çalışmaların önemli bölümlerini vurgulama,
- Ev ödevleri veya defterleri günü gününe kontrol etme,
- Öğrencilere bağımsız olarak kütüphanelerden nasıl yararlanabileceklerini anlatma,
- Açıklamaları / bilgileri / sonuçları vb. maddeleştirme.

Dunn ve Dunn' a göre Dokunsal ve Bedensel Öğrenme Gücüne sahip öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek öğretim yaklaşımları şunlardır:

- Amaçları açıkça ve sistematik olarak ifade etme,
- Görev ya da bulmaca kartları yaptırma,
- Tüm faaliyetlerle ilgili yönergeler dağıtma,
- Işıklı panolar kullanma,
- Rol oynama,
- Doğa çalışmaları/gezi gözlem faaliyetleri yapma,
- Beyin fırtınası yapma,

Ayrıca tüm öğrenme gücüne sahip bireylerin küçük/ büyük grupla öğretim tekniklerinden tercihleri vardır. Bu kapsamda şu öğretim yaklaşımları kullanılabilir:

- Bilgileri düzenli bulmak amacıyla bilgi döngüsü kullanma,
- Büyük/küçük gruplarla öğretim faaliyetleri yapma,
- Beyin fırtınası yapma,
- Örnek olay çalışması yapma,
- Simülasyonlar yapma,
- Rol oynama / drama yapma,
- Grup olarak araştırma faaliyetleri yapma.

1.4.2.3. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Güven & Kürüm (2006) çalışmasında Gregorc'un öğrenme stili kavramını, ruhun ve bazı zihinsel faaliyetlerin göstergesi olan davranış, özellik ve durum olarak tanımladığını belirtmiştir. Bu tanımlı da temel alan Gregorc,“Gregorc Stil Sınıflaması”nı geliştirmiştir.

Ekici (2002) araştırmasında Gregorc Öğrenme Stili Modeli' nin bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme boyutları üzerinde yoğunlaştığından ve bu

bilişsel boyut içinde kabul edilen bir model olduğundan bahsetmiştir. Ekici (2013)' ye göre Gregorc, bireysel farklılıklardan zeka etmeninin diğerlerinden daha önemli olduğunu savunmaktadır. Zekanın kapasitesi bireyin öğrenme gücünü de ortaya çıkarmaktadır. Bireyin algılama yeteneğine çok önem vermiştir. Kişinin öğrenmesine yardımcı olan en önemli yetenekler algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirmedir.

Alan (2017) çalışmasında Gregorc'un öğrenme stili sınıflamasında bireyler algılama yeteneklerine göre soyuttan somuta ve düzenleme yeteneklerine göre de ardışıklıktan dağınıklığa doğru uzanan bir doğrultuda farklılık gösterdiğinden bahsetmiştir. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur (Ekici, 2003, 41).

Gregorc Öğrenme Stili Modeli; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random olmak üzere toplam dört öğrenme stilinden oluşmaktadır.

Belirtilen öğrenme stillerine sahip olma durumu kişiden kişiye değişiklik gösterir. Bazıları tüm stillere sahip olurken bazı kişilerde sadece birkaçı birlikte bulunabilir. Belirtilen bu dört öğrenme stillerinin özellikleri şunlardır:

Somut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Somut ardışık öğrenenler onlara gerçek öğrenmeyi sağlayacak olan somut materyalleri kullanmayı çok severler. Yeni bilgileri kolay özümseyemezler bu nedenle yeni bilgiler basitten karmaşığa doğru verilmelidir. Çalışmalarını özenli yaparlar ve genelde bütüne odaklanırlar.

Soyut Ardışık Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip olanlar detaycıdırlar. Verilen bilgileri toplayıp sentezleyip kavramın tümüne ulaşabilirler. Yeni fikirler üretmede yeteneklidirler.

Somut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Bu stile sahip bireyler sebep sonuç ilişkilerini yorumlamayı severler. Problem çözmede yeteneklidirler. Araştırmayı ve elde ettikleri bilgileri kullanarak yeni bilgi ve kavram oluşturabilirler. Bilgilerin düzenli olmasına gerek yoktur. Kendileri sistematik düzene koyabilirler.

Soyut Random Öğrenme Stiline Sahip Bireylerin Özellikleri: Bu stile sahip olanlar doğaları gereği bütünseldirler. Verilen yeni bilgilerin karmaşık bir şekilde

sunulması onları etkilemez. Düzensiz bir şekilde de rahatça anlayabilirler. İhtiyaç duyduklarında bilgileri kendileri organize ederler.

1.4.2.4. Bernice McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)

4MAT Öğretim Modeli, eğitim, psikoloji ve nörolojik çalışmaları temel alarak oluşturulmuştur. Bu model özellikle Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Modelinden yararlanılarak ve bu modeldeki beyindeki baskın yarım küre ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesinden esinlenilerek oluşturulmuştur. 4MAT modeli öğretmenler tarafından her derse ve konuya uyarlanabilen ve her sınıf düzeyi için uygulanabilen bir modeldir.

Uyangör & Dikkartın (2009), araştırmasında 4MAT öğretim modelinin kazandırılmak istenen kavram çevresinde bilgi öğelerinin merkeze konularak düzenlenmesinin bir yolu olduğunu ve modelin Bloom Taksonomisi ve işbirlikli öğrenme gibi eğitimsel çalışmaları da yapılandırmaya ortam sağladığını ifade etmiştir. Tatar & Dikici (2009), çalışmasında 4MAT sisteminde, McCarthy'nin öğrenme stili tanımında belirtilen bilgilerin algılanması ve işlenmesi tercihlerinin bir araya gelmesiyle oluşturulan dört ana tanımlanabilir öğrenme stili olduğunu söylemiştir.

Bu öğrenme stillerinin özellikleri şu şekilde aktarılabilir:

Hissederek Öğrenme Stili (Hayalci-Yaratıcı Öğrenen): Yaratıcıdır ve verilen bilgiyi zihinlerinde canlandırmada başarılıdır. Yeni öğrendikleri bir bilgiyi tüm yönleriyle düşünüp bütünsel olarak bakabilirler. Zihinlerinde görsel imgeler yaratabilirler ya da bu görsel imgeyi grafik ve diyagram olarak resmedebilirler. Sosyal ilişkileri kuvvetlidir. Sosyal olaylara karşı da duyarlıdır. Otoriteye saygı duyarlar.

Gözlemleyerek Öğrenme Stili (Analitik-Çözümsel Öğrenen): Verilen bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bütünsel bir açıdan bakabilirler. Önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgileri analiz edebilirler. Dikkatli gözlem yapma yetenekleri vardır. Sabırlı ve özenli bir şekilde çalışırlar. Otorite ile öğrenmeyi tercih ederler.

Peker ve diğ. (2003), araştırmasında bu stile sahip olan öğrencilerin konu hakkında uzman görüşlerine başvurdukları, sunulan bilgiyi düzenleyip örgütledikleri, diğer benzer bilgilerle ilişkilendirdikleri, sınıflandırma yaptıkları ve karşılaştırma

yaptıklarından ve aynı zamanda teoriler, kuramlar, kavramlar oluşturdıklarından bahsetmişlerdir.

Düşünerek Öğrenme Stili (Sağduyulu Öğrenen): Rehber eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Sınıf içerisinde küçük çalışma grupları kurularak rahat bir şekilde çalışmaya uygun öğrencilerdir. Düzenli ve sistematik çalışırlar. Problem çözme, kavram ve kuramları ilişkilendirme de başarılıdırlar.

Yaparak Öğrenme Stili (Dinamik-Hareketli Öğrenen): Öğrenme sürecinde aktif olmayı tercih ederler. Araştırma, yeni yollar deneme, keşfetme ve bireysel öğrenmede başarılıdırlar. Karşılaştıkları problemlere yeni yollarla çözümler bulabilirler. Eski bilgileri ile yeni bilgilerini sentezleyerek yaratıcı sonuçlar elde edebilirler. Deney yaparak öğrenmekten, okul gezilerinden, drama derslerinden zevk alabilirler.

1.5. Kavram Öğrenme ve Geliştirme

Hayran (2010)' a göre çocuklar ilk olarak öğrenmeye duysal ve eylemsel yollarla başlarlar. İlerleyen dönemlerde kavramsal öğrenme sürecine geçiş yaparlar. İlkokul dönemi çocukların görme, işitme, tatma, dokunma ve itme vb. gibi eylemsel öğrenmeden ziyade kavramsal öğrenmenin daha belirgin olduğu bir dönemdir.

Ülgen'e göre kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısıdır, bir sözcükle ifade edilir (Tokcan, 2015, 7). Kavramlar benzer olayları, nesneleri adlandırma, gruplama, sınıflandırma ve ilişkilendirmede kullanılır. Günlük yaşamda düşünme ve iletişim kurma sürecinde bize kolaylık sağlarlar. Özellikle çocukların kendilerini kolay bir şekilde ifade etmelerine ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine destek olurlar.

Erdener (2009), araştırmasında Piaget'nin çocuklukta edinilen kavramları ikiye ayırdığından bahsetmiştir. İlki, “kendiliğinden gelişen” kavramlardır. Bunlar çocuğun programlı bir şekilde eğitim ve yönlendirmeye maruz kalmaksızın, içinde bulunduğu yaş ile ilgili olan olgunlaşma sayesinde kendi zihinsel süreçleri dahilinde oluşur ve bilinçli bir öğrenme gerçekleşmez. İkincisi ise “kendiliğinden gelişmeyen” kavramlardır. Bu kavramlar öğrenilenlerin etkisiyle bilinçli şekilde oluşur.

Nesneleri, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme durumu kavram öğrenme olarak betimlenmektedir (Tokcan,

2015, 15). Kavram öğrenmenin öğretim aşaması okulda öğretmenler tarafından planlı bir şekilde gerçekleştirilir. Kavram öğrenme, kavramı oluşturma ve kavramı kazanma süreçleri sonunda gerçekleşir. Kavram oluşturma kısmı kavramın ne anlama geldiğini bilme, kavramın bezerliklerini ve farklılıklarını ayırıştırarak genel bir kanıya varmadır. Kavram kazanma daha önce oluşturulan kavramı ayırıştırarak gruplama, sınıflama ve ilişkilendirme sürecidir. Kavram geliştirme süreci bilginin dayanaklarının ortaya çıkmasıyla başlamaktadır. Bilgiyi yorumlama, karşılaştırma ve sınıflama kavram geliştirmenin en önemli aşamasıdır (Acun, 2006, s. 154).

Tablo 3: Verileri Bilgiye Dönüştürme Süreci

Hatırlama	Verileri Toplama	Yorumlama	Karşılaştırma	Sınıflandırma
-Konuya uygun olana erişme, -Anahtar kelimeleri, kısaltmaları, - diğer ipuçlarını kullanma, -Tartışmayı dinlerken ipuçlarını yakalama, -Anahtar kelimeleri, yerleri, olayları, kavramları düzenleyici gibi kullanma, -Notlar alıp, taslaklar ve erişim şemaları yapma.	-Ne aradığını bilme ve ona odaklanma, -Veri toplamaya rehberlik etmesi için bir soru ya da hipotez kullanma, -Küçük ve büyük maddeleri not etme, -İlerde kullanmak için not alma, -Bulunanların doğru olduğundan emin olmak için kontroller yapma, -Bakıp, dinleyip, okuyup sorular sorma, -Değişik kaynaklar kullanma.	-Terimleri ve sembollerin anlamlarını aydınlatma, -Ana fikri ve ilişkilendirilmiş detayları bulma, -Tasarlanan anlamı bulma, -Anlamı kısa cümlelerle ifade etme, -Sonucu özetleyip, yazma.	-Karşılaştırma için boyut, şekil, düzen, kullanım, davranış gibi bir temel oluşturma. -Karşılaştırmalar için özellikleri ya da karakteristikleri tarif edip, tanımlama, -Benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama, -Esas benzerlikleri ve farklılıkları özetleme.	-Maddeleri gruplandırma için bir temel oluşturma, -Her maddeyi, özelliklerini tanımlatma için inceleme, -Benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama, -Aynı grupta olan benzer özelliklere sahip maddeleri yerleştirme.

İsmail Acun, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Ankara: Pegem Akademi, 2006), 155.

Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ve kazanılan bilgilerin hayata aktarılması için, öğrencinin aktif bir şekilde bilgi kazanmada rol alması gerekmektedir. Bu durum ise araştırmalar yaparak, yeni kavramlarla mevcut kavramlar arasında kavramsal ilişkiler kurmakla sağlanabilir Ancak bu sayede anlamlı öğrenme gerçekleşebilir (Tay & Öcal, 2008, 302).

Sonuç olarak, zihinsel yapı olarak kavramlar, kişinin bilişsel yapısının yapı taşlarıdır. Ve tüm düşünme sürecinin temel birimleridir. Bu açıdan bireyin

öğrenmesi ve bilgiyi yapılandırması kavram gelişimi ve kavram öğrenme durumları ile bağlantılıdır (Tokcan, 2015, 24).

1.5.1. Kavram Öğrenme Stratejileri

Kavram öğrenme doğuştan itibaren başlayarak yaşantılarla birlikte gelişen bir süreçtir. Bu süreçte kullanıldığı düşünülerek eğitimci ve psikologlar tarafından oluşturulan bazı stratejiler vardır. Bu stratejilerden bir kaçısı şu şekildedir:

1.5.1.1. Klausmeir' in Kavram Oluşturma Modeli

Klausmeir' e göre kavramlar, somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi ve formal düzey olmak üzere birbirini izleyen dört düzeyde kazanılmaktadır. Bir sonraki düzeye ulaşmak için bir önceki düzeyin başarılmış olması ön koşuldur (Coşkun, 2011, 89).

Klausmeir' in kavram öğrenme ve geliştirme modeli aşağıdaki basamaklardan oluşur (Tay & Öcal, 2008, 315):

Somut düzey veya tanıma düzeyi

- Bir kavramla ilgili olarak varsa gerçeğinin, yoksa resim ya da model v.b. bir başka temsiline sunulması.
- Kavramın adının belirtilmesi ve adla gerçeği ya da temsiline ilişkilendirilmesi,
- Öğrencilere kavramı tanıyacakları ortamların sunulması ve bu süreçte dönüt verilmesi,
- Daha sonra kavramın tekrar sunulması ve tanıyıp tanımadıklarının değerlendirilmesi,
- Gerekliyse ilk dört adımın tekrarlanması,

Sınıflamaya başlangıç düzeyi

- En az iki örnek ve en az bir ya da iki örnek olmayan örnek sunulması,
- Öğrencilerden verilen örneklerin adlarını belirlemelerinin istenmesi,
- Öğrencilere, kavramın ortak özelliklerini belirlemelerine yardımcı olunması,
- Öğrencilerin kavramı tanımalarına yardımcı olunması,
- Örnek ve örnek olmayanların ayırt edici fırsatlar olarak sunulması,
- Gerekğinde dönüt verilmesi,

Sınıflama ve formal düzey

- İlişkili kavramların belirtilmesi ve onlarla ilişkilendirilmesinin sağlanması,
- Örnek ve örnek olmayanların sorulması,
- Kavramın ortak özelliklerini belirterek, örnek olan ve olmayanları ayırmalarına yardımcı olunması,
- Kavramın ortak özelliklerini belirterek, bu çerçevede kendi ifadeleriyle tanımlamalarının sağlanması,
- Öğrencilerin kavramın yazılı ve sözlü olarak kullanımına örnekler vermelerinin istenmesi,
- Kavramın kullanımı ve anlaşılması ile ilgili dönüt verilmesi,

Kavramların çoğu belirtilen özellikleri taşıırken bu özellikleri taşımayanlar dört düzeyden en az biri düzeyinde kazanılabilir.

1.5.1.2. Merrill-Tennyson Kavram Kazanımı Stratejisi

Merrill' in stratejisi tümdengelsel bir yaklaşıma sahip olup kavramın hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde öğretilmesine dayanan aşağıdaki adımları içerir:

İlk adım sunu aşamasıdır. Öğretmen kavramın adını söyler, tanımını yapar, kavram ile ilgili örnekler verir ve tüm özelliklerini belirtir.

İkinci adım alıştırma aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen kavramın örnek olan kavramlarını söyler. Verdiği örneklerin neleri hatırlattığını sorar ve öğrencilere geri dönüt verir. Kavram ile ilgili örnek olmayan kavramları da söyler.

Üçüncü aşama değerlendirme aşamasıdır. Öğrencilere kavram ile ilgili örnek olan ve örnek olmayan kavramlar verilir ve örnekler ile ilgili sorular sorulur. Öncesinde öğrencilerden kavramları sıralamaları da istenir.

1.5.1.3. Hilda Taba'nın Kavram Öğretimi Stratejisi

Hilda Taba bilişsel süreci geliştireceğini düşünerek tümevarımsal düşünme yaklaşımını ele alarak kavram oluşturma stratejisi geliştirmiştir. Oluşturduğu bu stratejinin üç aşaması vardır. Bu aşamaları; sayma-listeleme, grupta ve isim verme olarak adlandırmıştır. Bu aşamalar Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4: Taba'nın Kavram Öğretimi Stratejisi

Aşama	Zihinsel Süreçler	Yöneltilcek Sorular
1. Sayma ve Listeleme	Fark/Türetme	Ne görüyorsun, işitiyorsun, not ediyorsun?
2. Gruplama	Ortak özellikleri belirleme, ayırma	Bu resimde neler görülüyor? Hangileri birlikte gruplanabilir? Hangi ölçütlere göre gruplanabilir?
3. İsim verme ve Kategorileme	Örnekler arasındaki hiyerarşik sırayı belirleme	Bu gruplara ne ad verilebilir? Hangileri hangi ad altında toplanabilir?

Halil Tokcan, **Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi**, (Ankara: Pegem Akademi, 2015), 27.

Öğrencilerden ilk olarak konuyu belirlemeleri, listelemeleri ve maddelendirmeleri istenir. Daha sonra gruplayarak maddelere isim vermeleri beklenir. Bu aşamalar stratejinin tümevarımsal olduğunu göstermektedir.

1.5.1.4. Michaelis ve Garcia' nın Kavram Öğretimi Stratejisi

Michaelis ve Garcia tarafından oluşturulan bu strateji kavram öğrenme basamakları temel alınarak beş aşamadan oluşmuştur. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

Tanımlama/Açıklama: Tanımları öğrenme, öğrencilerde kavram geliştirme ve kelime dağarcığını geliştirmeye katkıda bulunur. Öğrenci kavramı öğretmenden öğrenir ve kitapta, sözlükte ve diğer kaynaklardan araştırır (Tokcan, 2015, 35).

Örnek olan ve örnek olmayanları ayırt etme: Bu tümdengelim stratejisidir. Kavramın adıyla başlanır, örneklerle açıklanır, yazarak ifade edilebilecek açıklamalar kullanılır (Tay & Öcal, 2008, 308).

Listeleme-gruplama-isimlendirme: İlk önce gruplandırılacak olan nitelikler listelenir. Daha sonra aynı grupta olanlar tanımlanır ve özellikleri sıralanır.

Problem çözme veya araştırma: En son aşama olarak kavram ile ilgili sorular sorulur ve kavramın çözümlemesi yapılmış olur.

1.5.2. Sosyal Bilgilerde Kavram Öğrenme

Sosyal bilgiler kendisiyle bağlantılı olan psikoloji, felsefe, ekonomi, din, coğrafya, tarih, felsefe gibi bilimlerin içeriğinden ve farklı yöntemlerinden yararlanır. Ve bunlar ile ilişkili bir şekilde bireyin fiziksel ve sosyal çevresiyle olan etkileşimini

zaman boyutu içerisinde ele alan, bireyin küreselleşen dünyada varoluşunu gerçekleştirmesini destekleyen bir derstir. Bireyin temel demokratik ve ahlaki değerlerle donatılmasını ve değerlerine saygılı demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Tay, 2013, 5).

Sosyal bilgilerde etkili vatandaşlık, kültürleme, yöntem, zaman, çocuğa görelik gibi temel ilkeler bulunmaktadır. Etkili vatandaş yetiştirme önemli bir ilkedir. Ulusun kendi devamlılığını sağlaması o ülkenin kültürünün gelecek nesillere aktarılmasıyla mümkündür. İlkokul çocuklarına etkili vatandaş olabilmek için kazandırılacak olan kültürel birikimler, değerler ve tutumların doğru bir şekilde aktarılması önem taşımaktadır. Ve ilkokul çocuklarının verilen bilgileri doğru bir şekilde alarak, etkili bir vatandaş olabilmesi için ilk önce kendilerini tanımaları ve öz farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir.

MEB (2018)' in yayınladığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaçları arasında, ilkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine uygun olarak ahlaki değerleri kazanmış, öz güven, farkındalık ve öz disipline sahip bireyler yetiştirmek vardır. Bununla birlikte gündelik yaşamında ihtiyaç duyacağı ve yardımcı olacak temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel bilgilere sahip, sosyal becerileri yüksek ve estetik duyarlılığa sahip bireyler olmaları önemlidir. Tüm bu özellikleri etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek ülkemizin geleceği için de önem arz etmektedir.

Yazıcı ve Samancı' ya göre ilkokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili konu, beceri ve ilkeleri öğrenebilmeleri ve yaşantıları süresince karşılarına çıkabilecek sosyal problemleri rahat bir şekilde çözebilmeleri için temel kavramları çok iyi öğrenmeleri ve anlamaları gerekmektedir (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019).

İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ile ilgili ilkeleri kavrayabilmeleri, sosyal becerilerini geliştirmeleri, kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirmeleri, sosyal bilgiler ile ilgili üst düzey düşünme becerileri gerçekleştirebilmeleri için ilk olarak sosyal bilgiler ile ilgili temel kavramları bilmeleri gerekir. Özellikle ilkokul öğrencileri ilk defa karşılaştıkları kavramları öğrenmekte zorlanmakta, kavram yanılgılarına düşmekte, kavramları sınıflandırma ve ilişkilendirmekte güçlük çekmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde kavram öğretiminin dikkatli bir şekilde yapılması gerekmektedir.

1.6. İlgili Araştırmalar

Logan ve Thomas (2002), çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stili tercihlerindeki farklılıkları araştırarak çeşitli değişkenler boyutunda ele aldıkları bulgular ile diğer çalışmalar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 2001 yılı Açık Öğretim Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 66 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplarken, öğrencileri öğrenme stil tercihlerini ölçmek için Honey ve Mumford, Grasha ve Reichmann ve Antonietti tarafından geliştirilen üç adet anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Honey ve Mumford ölçümleri doğrultusunda yararcı ve kuramcı boyutlara ilişkin sonuçlarda cinsiyette anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Grasha – Reichmannanketi ölçüm sonuçlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

Terrel (2002), çalışmasında doktora programı çerçevesinde web temelli öğretim başarısı ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini 159 doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Doktora öğrencilerinin çalışma alanı Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi başlığı altındadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmesi için Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında doktora programı tamamlamış olan 134 öğrenciden 57'sinin ayırıştırıcı, 51'inin özümseyen, 20'sinin yerleştiren ve 6'sının değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri tercihi ve doktora programını tamamlama arasındaki ilişki anlamlı olarak sonuçlanmış ve programı en yüksek düzeyde yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tamamladığı tespit edilmiştir. Bulgulardan diğeri soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip olma ve doktora programını tamamlama arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Loo (2004) tarafından yapılmış olan araştırmada ise öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme tercihleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 201 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu lisans öğrencilerinin 113 tanesi erkek, 88 tanesi ise kız öğrencidir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenirken Kolb tarafından geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilere göre daha yüksek oranda grup çalışmasını tercih etmişleridir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında pratik alıştırmaları tercih etme oranlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu iki sonuç arasındaki istatistiksel bulgularda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Lovelace (2005), Dunn ve Dunn modeline göre yapılan ve 1980-2000 yılları arasında yürütülen deneysel araştırmaların nicel bir sentezini yapmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere veritabanı ve referans aramalarında bulunan 695 alıntıdan, araştırma kriterine uyan 76 çalışma ele alınmıştır. 7.196 katılımcı 168 bireysel etki büyüklüğü sağlamıştır. Bu meta-analizle hesaplanan ve yorumlanan etki büyüklüğü değerlerinin, öğrenme tarzı tercihleri için teşhis edilebilir bir öğretimin mevcut olduğu durumlarda başarı ve iyileştirilmiş tutumlar için kanıt sağladığı anlamına gelir. Başarı ve tutum için ortalama etki büyüklükleri heterojen olarak tanımlanabilecek düzeydedir. Lovelace bu araştırmayı M. Sullivan (1993) ve Eğitim Araştırmaları Dergisi' ndeki araştırmalarla (R. Dunn, S. A. Griggs, J. Olson, B. Gorman, & M. Beasley, 1995) ve Uygulamalı Eğitim Araştırması Dergisi Forumu' ndaki (M. Sullivan, 1996–1997) meta analiz çalışmasıyla karşılaştırmıştır. Önceki meta-analizlerden elde edilen sonuçlarla bu çalışmadan elde edilen ortalama etki büyüklüğü sonuçları tutarlı çıkmıştır. Lovelace ortalama olarak, öğrenme stillerine dayalı öğretimin, tüm öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları arttırdığını ya da iyileştirdiğini öne sürmüştür. Birkaç değişkenin sonucu etkilese de öğrenme stiline dayalı öğretim akademik başarıyı artırmıştır. Dunn ve Dunn öğretim modelinin eğitimde güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve Illinois (2006), tarafından yapılan araştırmada 21 beşinci sınıf öğrencisine öğrenme stilleri tercihleri dikkate alarak öğretim programı uygulanmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısına etkisi olup olmadığına bakmayı amaçlamışlardır. Öğrencilerden 9 tanesi kız, 12 tanesi ise erkek öğrencidir. Sosyal bilgiler dersinde seçilen konu ile ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Öğrenme tercihlerine göre düzenlenen program ile elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin derse karşı olumlu bakış sergiledikleri, motivasyonlarının arttığı ve başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Biçer (2010)' in yaptığı araştırmada ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve dersler ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki özel bir ilköğretim

okulundan 626 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb tarafından geliştirilen ve Gencel tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için 2009-2010 öğretim yılı birinci dönemine ait karne notları alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi için kay kare testi, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Belirlenen farklılıkları yorumlamak üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri derslere göre farklılık göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok değiştirme, en az ayrıştırma stilini tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. İngilizce dersinde tercih edilen öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, Matematik, İngilizce, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinde tercih ettikleri öğrenme stillerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çiğdem (2010)’ in yapmış olduğu araştırma, sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip aralarındaki farklılığı bulmayı amaçlamaktadır. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde gerçekleştirilen çalışmaya 367 öğretmen adayı katılmıştır. Öğrenme stillerini belirlemek için “Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri” (KÖSE-III), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu belirlemek için “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ise araştırma esnasında geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak tespit edilmiştir. Verilerin analizi SPSS istatistik programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenliği adaylarının, ayrıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve akademik başarılarına göre öğrenme stillerinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu bunun yanında adayların öğrenme stilleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü saptanmıştır.

Balcı (2011)' nın çalışmasında, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma 2012-2013 akademik yılı güz döneminde üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Biri deney ve biri kontrol olmak üzere toplam iki grup ile çalışma yapılmıştır. Deney grubunda bulunan 12 öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ise standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleri kullanılmıştır. Kontrol grubunda dersler öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, grupların düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Öztekin (2012), çalışmasında lise öğrencilerinin öğrenme stilleri, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim – öğretim yılında Elazığ ili Merkez ilçesinde öğrenim gören 10. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Grasha – Reichmann tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Akademik başarı düzeylerini ortaya çıkarmak için birinci döneme ait akademik başarı ortalamaları kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyine göre öğrenme stillerinin, kaçınan, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi, katılımcı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sadece bağımsız alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Buna göre, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenme stillerinin ölçeğinin bağımlı alt boyutunda, kız

ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre kız öğrenciler daha bağımlı tavırlar sergilemişlerdir.

Topuz (2014), çalışmasında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerilerinin yıllara göre nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiklerini incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada adayların öğrenme stillerini belirlemek için “Gregorc Öğrenme Stilleri Envanteri”, eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için ‘California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’ ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının en fazla Soyut Rastgele (%41), en az Soyut Ardışık (%12,2) öğrenme stilinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf seviyesi, anne baba eğitim durumu ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ancak, I. ve II. öğretim öğretmen adayları arasında öğrenme stilleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde, orta düzeyde eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyete bağlı eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde yalnızca ‘Sistematiklik’ alt ölçeğinde anlamlı farklılık saptanmıştır.

Uyungül (2016), çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin öğrenme stillerine göre, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Süreç sonunda öğrencilerin görüşlerinin alınmasıyla da nitel bir çalışma özelliği göstermektedir. Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim öğretim yılında Adana ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan, bir devlet okulunda okuyan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okuldaki dördüncü sınıflar içerisinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle iki sınıf deney; iki sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 42; kontrol grubunda ise 39 öğrenci bulunmaktadır. Toplam 81 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere

“Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği”; öğrencilerin sosyal bilgiler dersine tutumlarını belirlemek için “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”; öğrencilerin akademik başarılarını ve kalıcılığı ortaya çıkarmak için “Akademik Başarı Testi” kullanılmış ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yazılı görüş alınmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcı dramayla işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların olumlu yönde değiştiği, yaratıcı dramanın öğrenmelerinde etkili olduğu, olumlu duygular oluşturduğu, yaratıcı drama hakkında bilgi sahibi olduğu, iletişim ve etkileşimde kullanılan kavramların farkına varıldığı görülmüştür.

Yıldız (2016)’ ın çalışmasında, iki farklı yapıda hazırlanmış çoklu ortam öğrenme materyallerinin (Geleneksel Eğitim Videoları ve Hiper Sunular) farklı öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarının akademik başarıları ve motivasyonlarına etkilerini araştırmıştır. Araştırmada eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında kayıtlı olan ve Bilgisayar II dersini alan, görsel, algısal ve aktif öğrenme stilini tercih eden 190 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların öğrenme stillerini ölçmek için Felder-Soloman Öğrenme Stilleri İndeksi kullanılmıştır. Katılımcıların başarıları çalışmada geliştirilen akademik başarı testi ile ölçülmüştür. Motivasyonları ise ARCS motivasyon anketi kullanılarak ölçülmüştür. Elde edilen verilere göre, Geleneksel Eğitim Videolarını kullanan görsel, algısal ve aktif öğrenme stiline sahip katılımcıların akademik başarıları, motivasyonları, materyalleri tekrar etme miktarları ve bu materyalleri izleme süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hiper Sunuları kullananların akademik başarılarında ise görsel öğrenme stiline sahip katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Aynı zamanda bu iki materyali kullanan algısal öğrenme stiline sahip katılımcıların motivasyonlarının Dikkat-Uygunluk boyutlarına ilişkin puanları arasında da Hiper Sunular lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; farklı öğrenme stillerine göre yapılan faaliyetlerin Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kavramsal gelişim sürecine olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır.

1.8. Araştırmanın Önemi

Cevher (2017), araştırmasında öğrenme stilleri ile ilgili Türkiye’de 2000-2016 yılları arasında yayımlanmış olan akademik çalışmaların sistematik olarak incelenerek değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Çalışmada 341 adet yüksek lisans, doktora tezi ve hakemli dergilerde yayınlanmış makale incelenmiştir. Elde edilen bulgularda en çok tercih edilen örneklem grubunun lisans düzeyi olduğu tespit edilmiştir. En az tercih edilen örneklem grubu ilkokul düzeyidir. Öğrenme stillerine yönelik çalışmaların değişkenlerine bakıldığında en fazla öğrenme stilleri ile akademik başarı daha sonra cinsiyet ve üçüncü sırada tutum değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmektedir. Ülkemizde ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde öğrenme stilleri ile kavramsal gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmayla, farklı öğrenme tercihlerine sahip ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri kavramları ne düzeyde geliştirdikleri incelenecektir. Çalışma, gelecek araştırmalara kaynak teşkil etmesi açısından ve literatürdeki boşluğu dolduracağından önem taşımaktadır.

1.9. Problem

Bu araştırmanın problemi “İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline göre uygulanan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin kavramsal gelişim sürecine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Çalışma sürecinde cevap aranan alt problemler ise şunlardır:

1. Öğrenme stilleri faaliyetlerine göre oluşturulmuş deney/kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testi ön test/son test değerlerinin arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Farklı demografik değişkenler ile deney/kontrol grubu öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi ön test/son test değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğrenme tercihi değişkenleri ile deney/kontrol grubu öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi ön test/son test değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.10. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada ele alınan temel sayıtlar şunlardır;

1. Araştırmaya katılan öğrenciler gönüllü olmuşlardır.
2. Araştırmaya katılan ilkokul öğrencileri, uygulanan ölçek ve testleri samimi ve doğru olarak yanıtlamışlardır.

1.11. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarından “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma çalışmanın yapılacağı İstanbul ilinin Fatih ilçesi ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma belirlenen çalışma grubu ile sınırlıdır.
5. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler kavramları gelişim düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçek ve test ile sınırlıdır.

1.12. Tanımlar

Kavram Öğrenme: Edinilen bilgiyi, nesneleri, verileri ya da olayları anlayarak, farklı ve benzer özelliklerini bulma, ilişkilendirme ya da sınıflandırma durumu kavram öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

Öğrenme: Öğrenme, bireyin edindiği yaşantılar ve çevresiyle olan etkileşimi sonucunda davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı izli değişiktir.

Öğrenme Stili: Yeni bir bilginin kazanılmasında, hatırlanması, ilişkilendirilmesi ve yorumlanmasında ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde bireyin tercih ettiği öğrenme yollarıdır.

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler, bireyin sosyal çevresiyle olan etkileşimini zaman boyutunda ele alırken, kişinin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesini destekleyen, ana kültür öğelerini ve vatandaşlık bilgi ve becerilerini küresel algılama boyutuyla kazandıran bir derstir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkilerini test etmektir. Amacın gerçekleşmesi için bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapmak, bağımsız değişkeni manipüle etmek (değişimleme), dışsal değişkenleri kontrol durumuna almaktır (Büyüköztürk & Çakmak, 2009).

Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Mevcut araştırma ortamında deney ve kontrol gruplarının denk olma durumu ve seçkisiz atama yapma durumu güç olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atikali İlkokulunda öğrenim gören 112 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun betimsel verileri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	F	%
Deney	57	50,9
Kontrol	55	49,1
Toplam	112	100,0

Tablo 5'te öğrencilerin grup değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin grup değişkenine ait dağılımına baktığımızda; deney grubunda yer

alan öğrencilerin oranı % 50,9, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin oranı ise % 49,1'dir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaşlar	F	%
9 Yaş	75	66,4
10 Yaş	32	29, 2
11 Yaş	5	4,4
Toplam	112	100,0

Tablo 6'da öğrencilerin yaş değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin yaş değişkenine ait dağılımına baktığımızda, 9 yaş öğrencilerin oranı % 66,4, 10 yaş öğrencilerin oranı % 29,2 ve 11 yaş öğrencilerin oranı % 4,4'tür.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyetler	F	%
Erkek	55	49,1
Kız	57	50,9
Toplam	112	100,0

Tablo 7'de öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait dağılımına baktığımızda; erkek öğrencilerin oranı % 49,1, kız öğrencilerin oranı ise % 50,9'dur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Formun değişkenleri öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, anne eğitim düzeyi, anne meslek durumu, baba eğitim düzeyi, baba meslek durumu olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli temel alınarak Şimşek (2007) tarafından geliştirilmiştir. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ nin amacı 9-11 yaş grubu ilköğretim 3, 4, ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini ölçmektir. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ nin iç tutarlılık katsayılarının hesaplanmasında Spearman Brown, Guttman, Cronbach Alpha, tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin 531, ile iç tutarlılık katsayısının yüksek değere ulaştığı görülmektedir. Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ölçeği dikkate alınarak hazırlanan bu ölçek toplam 94 maddeden oluşmuştur. Ölçekte yer alan her bir madde ölçmek istediği alt boyutla ilgili durumları belirtir. Bireyin öğrenme stilleri ile ilgili tercihlerini belirten maddelere verdiği yanıtlar analiz edilirken kullanılmıştır. Bireyin kendini en iyi anlattığını düşündüğü maddeleri seçmesi ile oluşan veriler yardımı ile kişinin “Kişisel Öğrenme Profili” çıkarılmaktadır. Profilde kişinin alt boyutlara ilişkin tercihleri belirtilmektedir.

Tablo 8: Marmara Öğrenme Stilleri Envanterinde Yer Alan Maddeler ve Ölçmek İsteddiği Alanlar

Ölçülmek İstenen Alt Boyutlar	Soru Numaraları
Ses	1-4
Işık	5-8
Sıcaklık	9-12
Oturma Biçimi	13-16
Motivasyon	29-34
Güvenirlilik	54-59
Sorumluluk	35-38
Yapısalılık	50-53
Sosyal Etkileşim	45-49
Yetişkinle Öğrenme	39-44
Çeşitli Yollarla Öğrenme	60-63
Algısal (Görsel)	68-76
Algısal (İşitsel)	77-85
Algısal (Dokunsal)	86-94
Yiyecek	25-28

Tablo 8-devam

Zaman	17-24
Hareketlilik	64-67

Özgür Şimşek, “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi Ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi” (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007), 115.

Öğrencilerin kavram gelişim düzeyleri ise “Kelime İlişkilendirme Testi” ile ölçülmüştür. Hayran (2010), araştırmasında Özçelik’e göre kavram gelişimini ölçmenin en etkili yolunun kazanılması beklenen kavramların adları olan ve onlarla çok sıkı bir ilişki içinde bulunan sözcüklerden ve görsel biçimlerden yararlanmak olduğundan bahseder. Ona göre ‘kavram’ ile ‘sözcük’ birbirlerine et ve tırnak gibi kenetlenmiş durumdadır.

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) çok eski ve birçok araştırmacı tarafından bilişsel yapıyı ölçme amacıyla kullanılan yaygın bir testtir (Johnstone ve diğ., 1999). Kelime İlişkilendirme Testi, öğrencilerin bilişsel yapısını, bu yapıyı oluşturan kavram arasındaki bağlantıyı, zihinde kurulmuş olan bilgi ağını gözlemlenmesini sağlayan, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını ya da kurulan bağın anlamlı olup olmadığını tespit edilmesini sağlayan alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Tokcan, 2015, 144). Kelime İlişkilendirme Testi oluşturulurken Tokcan (2015)’ın “Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi” başlıklı kitabındaki test örneğinden yola çıkılmıştır. Test hazırlanırken konu ile ilgili anahtar kavramlar seçilir. Seçilen kavramlar 10-15 kez alt alta yazılır. Öğrencilerden sınırlı bir sürede anahtar kavram ile ilgili kelimeler yazmaları istenir. Testte Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan 4. sınıf “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeyinde kazandırılması planlanan on iki kavram (afet, beşeri ortam, bölge, çevre, çevre kirliliği, doğal ortam, hava durumu, hava olayı, yer, yerleşme, yön, iklim) kullanılmıştır. Kelime İlişkilendirme Testi değerlendirilmesi puanlama esasına dayanarak yapılmıştır. Öğrencinin anahtar kavrama uygun verdiği kelimeler doğru cevabı içeriyorsa bir puan verilerek test puanı hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışma Atıkali İlkokulu dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan dört şube ile yapılmıştır. A ve B şubeleri kontrol grubu, C ve D şubeleri deney grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Sürekli devamsızlık yapan öğrenciler çalışmaya katılamamıştır. Türkçe bilmeyen öğrenciler gönüllü olarak katılım sağlamak istememişlerdir. Öğrencilere ilk olarak “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” ve “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından oluşturulan “Kelime İlişkilendirme Testi” ön test olarak yapılmıştır. Dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında kazandırılması gereken on iki kavram (afet, beşeri ortam, bölge, çevre, çevre kirliliği, doğal ortam, hava durumu, hava olayı, yer, yerleşme, yön, iklim) ele alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stilleri ölçeği de göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından deney grubunda uygulanmak üzere ders içi faaliyetler hazırlanmıştır. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dahilinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının öğretilmesi için uygun görülen 7 hafta boyunca kontrol grubunda öğretmenler ders kitabını takip ederek ve kendi öğretme yöntemlerini kullanarak ders işlemişlerdir. Deney grubunda ise öğretmenler öğrenme stilleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş eğitim faaliyetlerini kullanarak ders işlemişlerdir. Yedi hafta sonunda Kelime İlişkilendirme Testi son test olarak kontrol ve deney grubuna uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 18.0 kullanılmıştır. Araştırma problemi olan, “İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stiline göre uygulanan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin kavramsal gelişim sürecine etkisi var mıdır?” ile ilgili toplanan veriler oluşturulan alt problemler doğrultusunda analiz edilmiştir. Toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve buna uygun tekniklerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda betimleyici istatistik olarak frekans, yüzde analizleri yapılmıştır. Verilerin farklılaşma durumlarını belirleyebilmek amacıyla İlişkili t-testi, İlişkisiz t-testi ve varyans analizleri yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin yorumlanmasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 9: Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	F	%
Deney	57	50,9
Kontrol	55	49,1
Toplam	112	100,0

Tablo 9’da öğrencilerin grup değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin grup değişkenine ait dağılımına baktığımızda; deney grubunda yer alan öğrencilerin oranı % 50,9, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin oranı ise % 49,1’dir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaşlar	F	%
9 Yaş	75	66,4
10 Yaş	32	29,2
11 Yaş	5	4,4
Toplam	112	100

Tablo 10’da öğrencilerin yaş değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin yaş değişkenine ait dağılımına baktığımızda, 9 yaş öğrencilerin oranı % 66,4, 10 yaş öğrencilerin oranı % 29,2 ve 11 yaş öğrencilerin oranı % 4,4’tür.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyetler	F	%
Erkek	55	49,1
Kız	57	50,9
Toplam	112	100,0

Tablo 11’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait dağılımına baktığımızda; erkek öğrencilerin oranı % **49,1**, kız öğrencilerin oranı ise % **50,9**’dur.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	F	%
İlkokul	39	34,5
Ortaokul	22	19,5
Lise	33	29,2
Üniversite	18	15,9
Toplam	112	100,0

Tablo 12’de öğrencilerin “Anne Eğitim Düzeyi” değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin “Anne Eğitim Düzeyi” değişkenine ait dağılımına baktığımızda, “Anne Eğitim Düzeyi” ilkokul olan öğrencilerin oranı % **34,5**, ortaokul olan öğrencilerin oranı % **19,5**, lise olan öğrencilerin oranı % **29,2** ve üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı % **15,9**’dur.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Meslek Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Anne Meslek	F	%
Ev Hanımı	90	79,6
İşçi	11	9,7
Memur	8	7,1

Tablo 13-devam

Bankacı	1	,9
Eczacı	2	1,8
Toplam	112	100,0

Tablo 13’te öğrencilerin “Anne Meslek Durumu” değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin “Anne Meslek Durumu” değişkenine ait dağılımına baktığımızda, “Anne Meslek Durumu” ev hanımı olan öğrencilerin oranı % 79,6, işçi olan öğrencilerin oranı % 9,7, memur olan öğrencilerin oranı % 7,1, bankacı olan öğrencilerin oranı % 0,9 ve eczacı olan öğrencilerin oranı % 1,8’dir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	F	%
İlkokul	27	23,9
Ortaokul	25	22,1
Lise	36	31,9
Üniversite	21	18,6
Lisansüstü	3	2,7
Toplam	112	100,0

Tablo 14’te öğrencilerin “Baba Eğitim Düzeyi” değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin “Baba Eğitim Düzeyi” değişkenine ait dağılımına baktığımızda, “Baba Eğitim Düzeyi” ilkokul olan öğrencilerin oranı % 23,9, ortaokul olan öğrencilerin oranı % 22,1, lise olan öğrencilerin oranı % 31,9, üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı % 18,6 ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin oranı % 2,7’dir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Meslek Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Baba Meslek	F	%
İşçi	72	63,7
Memur	11	9,7
Esnaf	23	20,4
Mühendis	2	1,8
Diş hekimi	3	2,7
Avukat	1	,9
Toplam	112	100,0

Tablo 15’de öğrencilerin “Baba Meslek Durumu” değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin “Baba Meslek Durumu” değişkenine ait dağılımına baktığımızda, “Baba Meslek Durumu” işçi olan öğrencilerin oranı % 63,7, memur olan öğrencilerin oranı % 9,7, esnaf olan öğrencilerin oranı % 20,4, mühendis olan öğrencilerin oranı % 1,8, diş hekimi olan öğrencilerin oranı % 2,7 ve avukat olan öğrencilerin oranı % 0,9’dur.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ses Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	F	%
Sesli Ortam	64	57,1
Sessiz Ortam	48	42,9
Toplam	112	100,0

Tablo 16’da öğrencilerin ses tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin ses tercihi değişkenine ait dağılımına baktığımızda, sesli ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 57,1, sessiz ortamı öğrencilerin oranı ise % 42,9’dur.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Işık Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	F	%
Aydınlık Ortam	45	40,2
Loş Ortam	67	59,8
Toplam	112	100,0

Tablo 17’de öğrencilerin ışık tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin ışık tercihi değişkenine ait dağılımına baktığımızda, aydınlık ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 40,2, aydınlık ortamı tercih etmeyen öğrencilerin oranı ise % 59,8’dir.

Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sıcaklık Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	F	%
Sıcak Ortam	55	49,1
Serin veya Ilık Ortam	57	50,9
Toplam	112	100,0

Tablo 18’de öğrencilerin sıcaklık tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin sıcaklık tercihi değişkenine ait dağılımına baktığımızda, sıcak ortamda çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 49,1, ılık veya serin ortamı tercih eden öğrencilerin oranı ise %50,9’dur.

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Oturma Tercihi Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	F	%
Dik Oturma	74	66,1
Rahat Oturma	38	33,9
Toplam	112	100,0

Tablo 19’da öğrencilerin oturma tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin oturma tercihi değişkenine ait dağılımına

baktığımızda, dik oturarak çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 66,1, rahat oturmayı tercih eden öğrencilerin oranı ise %33,9'dur.

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Zamanı Tercih Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	F	%
Sabah Erken	28	25,0
Öğlenden Önce	23	20,5
Öğleden Sonra	32	28,6
Akşam	19	17,0
Geç saat	10	8,9
Toplam	112	100,0

Tablo 20'de öğrencilerin zaman tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin zaman tercihi değişkenine ait dağılımına baktığımızda, sabah çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 25, öğlenden önce çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 20,5, öğleden sonra çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 28,6, akşam çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 17,0, geç saatte çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı ise %8,9'dır.

Tablo 21: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışırken Atıştırma Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	F	%
Atıştırır	52	46,4
Atıştırmaz	60	53,6
Toplam	112	100,0

Tablo 21'de öğrencilerin çalışırken atıştırma tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin atıştırma tercihi değişkenine ait dağılımına baktığımızda, atıştırarak çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 46,4, çalışırken atıştırmayı tercih etmeyen öğrencilerin oranı ise % 53,6'dır.

Tablo 22: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Motivasyon Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Yüksek Motivasyon	89	79,5
Düşük Motivasyon	23	20,5
Toplam	112	100,0

Tablo 22’de öğrencilerin motivasyon tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin motivasyon durumu değişkenine ait dağılımına baktığımızda, yüksek motivasyonlu çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 79,5, düşük motivasyonlu öğrencilerin oranı ise % 20,5’dir.

Tablo 23: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sorumluluk Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Sorumluluklarını Yapma	80	71,4
Sorumluluklarını Yapmama	32	29,6
Toplam	112	100

Tablo 23’te öğrencilerin sorumluluk alma ve sürdürme değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin sorumluluk durumu değişkenine ait dağılımına baktığımızda, sorumluluk alan ve çalışmayı sürdürebilen öğrencilerin oranı % 71,4, sorumluluklarını sürdüremeyen öğrencilerin oranı ise % 29,6’dır.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Otorite Tercih Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Anne Baba	38	33,9
Öğretmen	74	66,1
Toplam	112	100,0

Tablo 24’te öğrencilerin otorite tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre; öğrencilerin otorite tercihi değişkenine ait dağılımına

baktığımızda, öğretmeni otorite olarak tercih eden öğrencilerin oranı % 66,1anne babayı otorite olarak tercih eden öğrencilerin oranı ise % 33,9'dur.

Tablo 25: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Grupla Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Tek Başına Çalışır	28	25,0
İki kişi ile çalışır	69	61,6
Üç ve Daha Fazla Kişi	15	13,4
Toplam	112	100,0

Tablo 25'de öğrencilerin grupla çalışma tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin grupla çalışma tercihlerine göre dağılımına baktığımızda, tek başına çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı % 25,0, iki kişiyle çalışmayı tercih eden öğrencilerin oranı %61,6, üç ve daha fazla kişiyle çalışmayı tercih edenlerin oranı ise %13,4'tür.

Tablo 26: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Açıklama İsteme Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Açıklama İster	55	49,1
Açıklama İstemez	57	50,9
Toplam	112	100,0

Tablo 26'da öğrencilerin öğrenirken açıklama isteme tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin öğrenirken açıklama isteme değişkenine ait dağılımına baktığımızda, öğrenirken açıklama öğrencilerin oranı % 49,1, öğrenirken açıklama istemeyenlerin oranı ise %50,9'dur.

Tablo 27: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kararlılık Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Sabırlıdır	80	71,4
Sabırsızdır	32	28,6
Toplam	112	100,0

Tablo 27’de öğrencilerin öğrenirken kararlılık tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin öğrenirken kararlı davranma değişkenine ait dağılımına baktığımızda, kararlı olanların oranı % **71,4**, öğrenirken kararsızlık yaşayanların oranı ise %**28,6**’dır.

Tablo 28: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrenmede Çeşitlilik Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Farklı Yolları Tercih Eder	57	50,9
Farklı Yolları Tercih Etmez	55	49,1
Toplam	112	100,0

Tablo 28’de öğrencilerin öğrenirken öğrenmede çeşitli yollar deneme tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Farklı yolları tercih edenlerin oranı % **50,9**, öğrenirken farklı yolları tercih etmeyenlerin oranı ise % **49,1**’dir.

Tablo 29: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hareket Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Hareketlidir	57	50,9
Hareket Etmeyi Tercih Etmez	55	49,1
Toplam	112	100,0

Tablo 29’da öğrencilerin öğrenirken hareket tercihi değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir. Öğrenme sürecinde hareketliliği tercih edenlerin oranı % **50,9**, hareketliliği tercih etmeyenlerin oranı ise % **49,1**’dir.

Tablo 30: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Grupla Çalışma Değişkenine Göre Dağılımı

Grup	f	%
Görsel	40	35,7
İşitsel	55	49,1
Dokunsal	17	15,2
Toplam	112	100,0

Tablo 30’da öğrencilerin öğrenirken kullandıkları baskın tercihleri değişkenine ait verilerin dağılımı gösterilmiştir.

Buna göre; öğrencilerin görsel öğrenme tercihinde bulunanlarının oranı % 35,7, işitsel öğrenme tercihinde sahip öğrencilerin oranı 49,1, dokunsal öğrenmeyi tercih edenlerin oranı ise % 15,2’dir.

Tablo 31: Araştırma Kapsamında Toplanan Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğunun Shapiro-Wilk-W Testi ile Analizi

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	p.
Deney ve Kontrol Grupları	,636	110	,000
Yaş Dağılımları	,646	110	,000
Cinsiyet Dağılımı	,636	110	,000
Anne Eğitim Durumu Dağılımı	,844	110	,000
Baba Eğitim Durumu Dağılımı	,892	110	,000
Baba Meslek Dağılımı	,674	110	,000
Anne Meslek Dağılımı	,494	110	,000
Ses Tercihi	,586	110	,000
Işık Tercihi	,609	110	,000
Sıcaklık Tercihi	,636	110	,000
Oturma Tercihi	,596	110	,000

Tablo 31-devam

Zaman Tercihi	,563	110	,000
Atıştırma Tercihi	,635	110	,000
Motivasyon Tercihi	,490	110	,000
Sorumluluklarını Yerine Getirme	,542	110	,000
Otorite Tercihi	,596	110	,000
Grupla Çalışma Tercihi	,586	110	,000
Açıklama Tercihi	,609	110	,000
Sabır ve Kararlılık	,563	110	,000
Öğrenmede Farklı Yolları Tercih Etme	,635	110	,000
Hareket Tercihi	,616	110	,000
Görsel Öğrenme Tercihi	,800	110	,000
İşitsel Öğrenme Tercihi	,748	110	,000
Dokunsal Öğrenme Tercihi	,706	110	,000
Kelime İlişkilendirme Testi Ön-Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı	,955	110	,001
Kelime İlişkilendirme Testi Son-Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı	,946	110	,000

Tablo 31’de yer alan Shapiro-Wilk-W testi sonuçlarına göre araştırma kapsamında yer alan değişkenler ile ilgili toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre değişkenlere ait toplanan verilerin tüm değişkenlerin normal ve heterojen dağılım gösterdiği görülmüştür (**P < 0,05**).

Tablo 32: Kelime İlişkilendirme Testinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	t	Sd	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Deney	57	30,89	15,155	3,621	110	,000
	Kontrol	55	21,71	11,347			
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Deney	57	71,70	22,441	10,724	110	,000
	Kontrol	55	32,87	15,010			

Tablo 32’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının “*bağımsız t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve ön test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. ($t=3,621$; $P < 0.01$).

Ayrıca Tablo 32’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının “*bağımsız t testi*” sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. ($t=10,724$; $P < 0.01$).

Buna göre deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarının kontrol grubuna göre iyi olduğu söylenebilir. Aynı şekilde son test sonuçları incelendiğinde yine deney grubunda elde edilen ortalama daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ortalaması kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Bu durum araştırma kapsamında uygulanan programın etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 33: Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçlarının Kontrol Grubuna Göre Farklılaşma Durumu

Kontrol Grubu	X	N	ss	t	Sd	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	21,71	55	11,347	-16,193	54	,000
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	32,87	55	15,010			

Tablo 33’te kontrol grubundaki öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test sonuçlarının **“bağımsız t testi”** sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. ($t = -16,193$; $P < 0.01$).

Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test Son Test sonuçlarının beklendiği gibi anlamlı şekilde farklılaşmıştır bu durum normal kabul edilebilir çünkü kontrol grubu da normal olarak öğrenme süreçlerinden yararlanmakta ve geleneksel de olsa öğrenme meydana gelmektedir. Fakat kontrol grubuna göre elde edilen başarı düzeyi deney grubuna göre daha düşüktür. Kelime İlişkilendirme Testinden elde edilen ortalamalara bakıldığında bu durum görülebilmektedir.

Tablo 34: Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçlarının Deney Grubuna Göre Farklılaşma Durumu

Deney Grubu	X	N	ss	t	Sd	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	30,89	57	15,155	-25,964	56	,000
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	71,70	57	22,441			

Tablo 34’te deney grubundaki öğrencilerin Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test sonuçlarının **“bağımsız t testi”** sonuçlarına göre anlamlılığı incelenmiş ve ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. ($t = -25,964$ $P < 0.01$).

Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test Son Test sonuçlarının beklendiği gibi anlamlı şekilde farklılaşmıştır bu durum beklenen sonuçtur. Çünkü deney grubuna uygulanan program çerçevesinde beklendiği gibi yüksek ortalama değerler elde etmiştir.

Kontrol grubundan da anlamlı düzeyde farklılaşma meydana gelmiştir fakat kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarının ulaştığı değerler deney grubunun değerlerinin altında kalmıştır. Bu durum uygulanan programın öğrencinin kavram gelişimini başarılı bir biçimde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 35: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	9 Yaş	75	26,59	75	G.Arası	981,494	2	490,747	2,524	,085
	10 Yaş	32	27,76	33	G. İçi	21194,997	109	194,450		
	11 Yaş	5	11,25	5	Toplam	22176,491	111			
	Toplam	112	26,38	112						

Tablo 35’te araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin yaş değişkenine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının “*tek yönlü varyans analizi*” sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($F = 2.524$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçları yaş değişkenine göre farklılaşmamıştır. Yaş değişkeni ön test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 36: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	9 Yaş	75	54,12	27,242	G.Arası	2951,139	2	1475,570	2,020	,138
	10 Yaş	32	52,45	27,151	G. İçi	79618,852	109	730,448		
	11 Yaş	5	26,25	19,259	Toplam	82569,991	111			
	Toplam	112	52,63	27,274						

Tablo 36’da araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin yaş değişkenine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının “*tek yönlü varyans analizi*” sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($F = 1,071$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test

Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçları yaş değişkenine göre farklılaşmamıştır. Yaş değişkeni son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 37: Kelime İlişkilendirme Testi Sonuçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Erkek	55	27,91	15,614	1,123	110	,264
	Kız	57	24,91	12,508			
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Erkek	55	54,09	30,040	,554	110	,581
	Kız	57	51,23	24,499			

Tablo 37’de araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeninde göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test sonuçlarının “*bağımsız t testi*” sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($t = 1,123$; $P > .05$), ($t = 0.554$; $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test sonuçları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır. Cinsiyet değişkeni ön test ve son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 38: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	İlkokul	39	24,46	12,682	G.Arası	666,976	3	222,325	1,116	,346
	Ortaokul	22	28,77	16,829	G. İçi	21509,516	108	199,162		
	Lise	33	24,79	13,827	Toplam	22176,491	111			
	Üniversite	18	30,56	14,001						
	Toplam	112	26,38	14,135						

Tablo 38’de araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının “*tek yönlü varyans analizi*” sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F=1,116$; $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme

Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır. Anne eğitim düzeyi ön test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 39: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	İlkokul	39	50,10	25,048	G.Arası	818,427	3	272,809	,360	,782
	Ortaokul	22	50,45	29,799	G. İçi	81751,564	108	756,959		
	Lise	33	56,18	27,647	Toplam	82569,991	111			
	Üniversite	18	54,28	29,509						
	Toplam	112	52,63	27,274						

Tablo 39’da araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının *“tek yönlü varyans analizi”* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 0,360$; $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır. Anne eğitim düzeyi son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 40: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	EvHanımı	90	25,33	14,000	G.Arası	1024,991	4	256,248	1,296	,276
	İşçi	11	30,00	15,146	G. İçi	21151,500	107	197,678		
	Memur	8	32,25	14,170	Toplam	22176,491	111			
	Bankacı	1	47,00	.						
	Eczacı	2	20,00	2,828						
	Toplam	112	26,38	14,135						

Tablo 40’ta araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin anne mesleğine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının “*tek yönlü varyans analizi*” sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 1,071$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçları meslek durumuna göre farklılaşmamıştır. Anne meslek durumu ön test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 41: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Anne Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	EvHanımı	90	50,07	27,216	G.Arası	5100,516	4	1275,129	1,761	,142
	İşçi	11	62,00	26,351	G. İçi	77469,475	107	724,014		
	Memur	8	65,38	24,178	Toplam	82569,991	111			
	Bankacı	1	98,00	.						
	Eczacı	2	43,00	22,627						
	Toplam	112	52,63	27,274						

Tablo 41’de araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin anne mesleğine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının “*tek yönlü varyans analizi*” sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 1,071$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar İle İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçları anne meslek durumuna göre farklılaşmamıştır. Anne meslek durumu son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 42: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin	İlkokul	27	26,85	12,606	G.Arası	661,151	4	165,288	,822	,514
	Ortaokul	25	24,96	14,593	G. İçi	21515,340	107	201,078		

Tablo 42-devam

Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Lise	36	25,14	15,549	Toplam	22176,491	111			
	Üniversite	21	30,67	13,771						
	Lisansüstü	3	19,00	3,000						
	Toplam	112	26,38	14,135						

Tablo 42’de araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının **“tek yönlü varyans analizi”** sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 0,822$ $P > .05$).

Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar İle İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır. Baba eğitim düzeyi ön test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 43: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , <i>x</i> ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	İlkokul	27	51,48	26,344	G.Arası	1982,516	4	495,629	,658	,622
	Ortaokul	25	48,76	26,178	G. İçi	80587,475	107	753,154		
	Lise	36	51,61	28,681	Toplam	82569,991	111			
	Üniversite	21	61,05	28,689						
	Lisansüstü	3	48,67	20,551						
	Toplam	112	52,63	27,274						

Tablo 43’te araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının **“tek yönlü varyans analizi”** sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 0,822$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamıştır. Baba eğitim düzeyi son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 44: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	İşçi	72	25,68	14,438	G.Arası	1100,557	5	220,111	1,107	,361
	Memur	11	33,18	15,374	G. İçi	21075,934	106	198,830		
	Esnaf	23	25,39	13,128	Toplam	22176,491	111			
	Mühendis	2	39,50	10,607						
	DişHekimi	3	19,67	2,082						
	Avukat	1	19,00	.						
	Toplam	112	26,38	14,135						

Tablo 44’te araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin baba mesleğine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının *“tek yönlü varyans analizi”* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 1,071$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçları baba meslek durumuna göre farklılaşmamıştır. Baba meslek durumu ön test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 45: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Baba Meslek Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

<i>f</i> , x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	İşçi	72	50,31	27,692	G.Arası	6801,251	5	1360,250	1,903	,100
	Memur	11	71,82	29,522	G. İçi	75768,740	106	714,799		
	Esnaf	23	52,09	22,080	Toplam	82569,991	111			
	Mühendis	2	74,00	33,941						
	DişHekimi	3	37,00	19,079						
	Avukat	1	26,00	.						
	Toplam	112	52,63	27,274						

Tablo 45’te araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin baba mesleğine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının *“tek yönlü varyans analizi”* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ($F = 1,071$ $P > .05$). Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçları baba meslek durumuna göre farklılaşmamıştır. Baba meslek durumu son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 46: Kelime İlişkilendirme Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Öğrenme Tercihleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Öğrenme Tercihi	N	X	Ss	t	Sd	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Sesli Sessiz	64 48	25, 58 27,46	15, 040 12, 905	-,695	110	,488
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Sesli Sessiz	64 48	45, 44 62,23	25, 181 27, 245	-3, 372	110	,001
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Aydınlık Loş, Az Işık	45 67	25,36 27,07	12, 746 15, 050	-,629	110	,530
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Aydınlık Loş, Az Işık	45 67	48, 49 55, 42	25, 363 28, 330	-1, 323	110	,189
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Sıcak Ilık, Serin	55 57	25, 16 27,56	15, 325 12, 910	-,897	110	,372
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Sıcak Ilık, Serin	55 57	53, 45 51, 84	28, 601 26, 161	-,312	110	,756
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Dik Oturma Rahat Oturma	74 38	27, 32 24, 55	15, 004 12, 247	-,982	110	,328
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Dik Oturma Rahat Oturma	74 38	54, 19 49, 61	27, 877 26, 155	-,841	110	,402

Tablo 46-devam

Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Atıştırır Atıştırmaz	52 60	26, 71 26,10	15, 601 12, 857	-,227	110	,821
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Atıştırır Atıştırmaz	52 60	50, 19 54, 75	25, 952 28, 417	-,881	110	,380
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Sorumluluklarını yapar Sorumluluklarını yapmaz	80 32	28, 51 21, 50	14, 835 11, 413	-1, 262	110	,210
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Sorumluluklarını yapar Sorumluluklarını yapmaz	80 32	58, 44 40, 79	27, 832 21, 106	-2, 154	110	,033
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Açıklama ister Açıklama istemez	55 57	24, 67 28, 04	14, 306 13, 892	-1, 262	110	,210
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Açıklama ister Açıklama istemez	55 57	47, 07 58, 00	27, 016 26, 665	-2, 154	110	,033
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Sabırlıdır Sabırsızdır	80 32	25, 26 29, 19	13, 066 16, 399	-1, 332	110	,186
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Sabırlıdır Sabırsızdır	80 32	50, 59 57, 75	26, 221 29, 556	-1, 259	110	,211
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Farklı yolları tercih eder Farklı yolları tercih etmez	57 55	27, 60 25, 13	15, 624 12, 425	-,924	110	,358
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Farklı yolları tercih eder Farklı yolları tercih etmez	57 55	53, 91 51, 31	29, 641 24, 787	-,503	110	,616

Tablo 46-devam

Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Hareketlidir Hareket etmeyi tercih etmez	57 55	28, 07 24, 75	14, 921 13, 260	-1, 245	110	,216
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Hareketlidir Hareket etmeyi tercih etmez	57 55	57, 47 24, 21	27, 960 12, 210	-1, 865	110	,065
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Anne Baba Öğretmen	38 74	43, 12 68, 00	23, 016 29, 665	-2, 245	110	,029
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Anne Baba Öğretmen	38 74	47, 07 58, 00	27, 016 26, 665	-2, 245	110	,029
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Yüksek Motivasyon Düşük Motivasyon	89 23	50,59 57,75	26,221 29,556	-1, 259	110	,211
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Yüksek Motivasyon Düşük Motivasyon	89 23	50,59 57,75	26,221 29,556	-1, 259	110	,211

Tablo 46’da araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin öğrenme tercihleri değişkenine göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test sonuçlarının **“bağımsız t testi”** sonuçları arasında bazı öğrenme tercihlerinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Buna göre Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının ses tercihiye göre .01 düzeyinde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t = -3,372$; $P < .01$). Sessiz öğrenme tercihiye sahip öğrencilerin son test sonuçlarından elde ettikleri ortalamalar daha yüksek olmuştur.

Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının öğrenirken açıklama isteme değişkenine göre .05 düzeyinde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t = -2,154$; $P < .05$). Öğrenirken açıklama istemeyen öğrencilerin son test sonuçlarından elde ettikleri ortalamalar daha yüksek olmuştur. Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının öğrenirken sorumluluklarını yapma değişkenine göre .05 düzeyinde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t = -2,154$; $P < .05$). Öğrenirken sorumluluklarını yapan

öğrencilerin son test sonuçlarından elde ettikleri ortalamalar daha yüksek olmuştur. Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test ve Son Test sonuçlarının otorite tercihi değişkenine göre .05 düzeyinde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t=-2, 245$; $P < .05$). Öğrenirken otorite olarak öğretmeni tercih eden öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarından elde ettikleri ortalamalar daha yüksek olmuştur.

Buna göre sessiz öğrenme tercihinin sahip olan, öğrenirken açıklama istemeyen, sorumluluklarını yapan ve otorite olarak öğretmeni tercih eden öğrenciler daha başarılı olmuştur.

Tablo 47: Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Öğrenme Tercihleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test	Görsel	40	26,55	14,763	G.Arası	164,955	2	82,477	,408	,666
	İşitsel	55	25,45	14,556	G. İçi	22011,536	109	201,941		
	Dokunsal	17	29,00	11,374	Toplam	22176,491	111			
	Toplam	112	26,38	14,135						
	Grup	N	X	Ss	Var.K.	Kt	Sd	KO	F	p
	Tek başına	28	26,86	16,220	G.Arası	25,677	2	12,838	,063	,939
	İki kişi ile	69	26,01	13,613	G. İçi	22150,814	109	203,218		
	Üç ve daha fazla	15	27,20	13,219	Toplam	22176,491	111			
	Toplam	112	26,38	14,135						
	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
	Sabah erken	28	28,86	15,260	G.Arası	697,195	4	174,299	,868	,486
	Öğlenden önce	23	26,74	12,807	G. İçi	21479,296	107	200,741		
	Öğlenden sonra	32	27,56	14,712	Toplam	22176,491	111			

Tablo 47-devam

	Akşam	19	21,79	11,375
	Geç saat	10	23,60	16,814
	Toplam	112	26,38	14,135

Tablo 47’de araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin öğrenme tercihleri ile Kelime ilişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçlarının *“tek yönlü varyans analizi”* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar İle İlişkili Kelime Sayısı Ön Test sonuçları öğrenme tercihlerine göre farklılaşmamıştır. Öğrenme tercihleri ön test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

Tablo 48: Kelime İlişkilendirme Son Test Sonuçlarının Öğrenme Tercihleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test	Görsel	40	52,70	28,018	G.Arası	408,917	2	204,459	,271	,763
	İşitsel	55	51,27	27,697	G. İçi	82161,074	109	753,771		
	Dokunsal	17	56,88	25,152	Toplam	82569,991	111			
	Toplam	112	52,63	27,274						
	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
	Tek başına	28	51,25	26,936	G.Arası	340,503	2	170,252	,226	,798
	İki kişi ile	69	52,26	27,854	G. İçi	82229,488	109	754,399		
	Üç ve daha fazla	15	56,93	26,569	Toplam	82569,991	111			
	Toplam	112	52,63	27,274						
	Grup	N	X	Ss	Var. K.	Kt	Sd	KO	F	p
	Sabah erken	28	58,89	28,751	G.Arası	1988,407	4	497,102	,660	,621
	Öğlenden önce	23	47,48	23,442	G. İçi	80581,584	107	753,099		

Tablo 48-devam

	Öğlenden sonra	32	52,41	28,229	Toplam	82569,991	111			
	Akşam	19	49,05	26,726						
	Geç saat	10	54,50	30,935						
	Toplam	112	52,63	27,274						

Tablo 48’de araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin öğrenme tercihleri ile Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçlarının *“tek yönlü varyans analizi”* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre; Kelime İlişkilendirme Testinin Test Kavramlar ile İlişkili Kelime Sayısı Son Test sonuçları öğrenme tercihlerine göre farklılaşmamıştır. Öğrenme tercihleri son test sonuçları üzerinde etki yaratmamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak oluşturulan eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin kavramsal gelişimine etkisi olup olmadığını bulmaktır. Bu amaca ulaşmak için oluşturulan birinci alt probleme ait bulgulara göre, Kelime İlişkilendirme Testi ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kelime İlişkilendirme Testi ön test sonuçlarında deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarının kontrol grubuna göre iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Son test sonuçları incelendiğinde yine deney grubunda elde edilen ortalamaların daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Deney grubunda uygulanan program çerçevesinde beklendiği gibi yüksek ortalama değerler elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ortalaması kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Kontrol grubunda da anlamlı düzeyde farklılaşma meydana gelmiştir fakat kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarının ulaştığı değerler deney grubunun değerlerinin altında kalmıştır. Bu sonuç uygulanan programın öğrencinin kavram gelişimini başarılı bir biçimde etkilediğini göstermektedir. Öztürk ve Özcan (2017), çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesindeki program dahilinde yer alan kavramlarla ilgili kavramsal gelişim sürecini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada konu anlatımı öncesinde ve sonrasında 46 öğrenciye KİT uygulanarak öğrencilerin kavramsal ilişkilerdeki bilişsel yapısını, kavram yanlışlarının tespitini ve kavramsal değişim sürecini izlemişlerdir. Bulgulara göre hangi kavramla ilgili kaç tane kelime türetildiği ön test ve son testle belirlenmiştir. Bu testlerden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında kavramsal değişim ile ilgili bazı kavram yanlışları tespit edilmiş; ön- test ile son-test arasındaki eğitim sürecinde bu yanlışların büyük ölçüde giderildiği görülmüştür. Johnson ve Illinois (2006), araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre öğretim programı uygulanmasının öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarısına etkisi olup olmadığına bakmıştır. Öğrenme tercihlerine göre düzenlenen program ile elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin

derse karşı olumlu bakış sergiledikleri, motivasyonlarının arttığı ve başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Şeker (2010), 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin kavram yanlışlarını giderme ve sosyal bilgiler başarı düzeylerini etkileyip etkilemediğine bakmıştır. Deney grubuna uygulanan Sosyal Bilgiler dersi öğrenme stilleri programı sonucunda öğrencilerin kavram yanlışlarında önemli gerileme olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda ise önemli bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme stili dikkate alınarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin kavram öğrenme başarıları üzerinde olumlu etki gösterdiği anlaşılmıştır. Usta (2001), çalışmada ilkökul Fen Bilgisi dersinde, 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin onların erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemleri uygulanan kontrol grubu arasında Fen Bilgisi dersi başarıları bakımından önemli farklılıklar saptanmıştır. Deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Önder (2006), araştırmasında öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının 10. Sınıf öğrencileri Fizik dersi başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin Fizik dersi başarılarını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenme stiline göre oluşturulan program ve eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme düzeyi, başarıları ve kavram öğrenmesine olan olumlu etkisi görülmektedir. Bu durum araştırmamızı destekler niteliktedir.

Çalışmadaki ikinci alt problemde, sosyo-demografik değişkenler ile deney/kontrol grubu öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi ön test/son test değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgularda sosyo-demografik değişkenlerin test sonuçları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Yanık (2008), çalışmada cinsiyet, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunun 4. sınıf düzeyinde kavram öğrenme düzeyini etkilediği fakat 6. sınıf düzeyinde kavram öğrenme düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Avcı (2015), 6. sınıflar üzerinde yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersinde kavramları anlama düzeyi ile cinsiyet, annenin eğitim düzeyi ve babanın meslek durumu arasında

anlamli farklılık bulmuş, annenin meslek durumu ve babanın eğitim düzeyinde anlamli bir farklılık bulamamıştır.

Çalışmadaki üçüncü alt problemde öğrenme tercihi değişkenlerinin Kelime İlişkilendirme Testi ön test/ son test değerleri arasında anlamli bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri çevresel, duygusal, sosyolojik ve fizyolojik boyutların alt boyutları kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri çevresel boyutta ele alındığında 112 öğrenciden 64'ü sesli ortamda çalışmayı, 48'i ise sessiz ortamda çalışmayı tercih etmiştir. Aydınlik ortamda çalışmayı tercih eden öğrenci sayısı 45, aydınlık ortamı tercih etmeyen öğrenci sayısı ise 67'dir. Sıcak ortamda çalışmayı tercih eden öğrenci sayısı 55, ılık veya serin ortamı tercih eden öğrencilerin sayısı ise 57'dir. Dik oturarak çalışmayı tercih eden öğrenci sayısı 74, rahat oturmayı tercih eden öğrenci sayısı ise 38'dir. Çevresel boyut ele alındığında öğrencilerin sesli, aydınlık olmayan, ılık veya serin ve dik oturarak çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Şenol (2011)' un çalışması çevresel boyuta göre değerlendirildiğinde 5. sınıf öğrencilerinin sessiz, aydınlık, ılık ve serin, düzenli oturma düzeninde çalışmayı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Kaf Hasırcı (2005), araştırmasında 3. sınıf öğrencileri öğrenme stilleri çevresel alt boyut değişkenlerinden ses, ışık, sıcaklık, oturma tercihlerinin belirgin olmadığını; belirgin olmayan öğrenciler dışında kalanların en çok sessizliği, aydınlık ortamı, sıcak ve dik oturmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Utanır (2008), çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin sessiz, aydınlık, ılık ya da serin, rahat oturarak çalışmayı daha yüksek tercih ettiği görülmüştür. Günaydın (2011), çalışmasında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin daha çok sessiz, az ışıklı, serin, dik oturarak çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Arslanhan (2013), çalışmasında öğrencilerini sesli ortamda, loş ışıkta, ılık ya da serin ortamda, rahat oturarak çalışmayı daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Duygusal boyutla ilgili olarak 112 öğrenciden 89 öğrenci yüksek motivasyon, 23 düşük motivasyon değişkenini tercih etmiştir. Sorumluluk alan ve çalışmayı sürdürebilen öğrenci sayısı 80 sorumluluklarını sürdüremeyen öğrenci sayısı ise 32'dir. Öğrencilerin öğrenirken kararlı davranma değişkenine ait dağılımına baktığımızda, kararlı olanların sayısı 80 öğrenirken kararsızlık yaşayanların sayısı ise 32'dir. Öğrencilerin öğrenirken açıklama isteme değişkenine ait dağılımına baktığımızda, öğrenirken açıklama isteyenlerin öğrencilerin sayısı 55 öğrenirken

açıklama istemeyenlerin sayısı ise 57'dir. Öğrencilerin duygusal boyut ile ilgili öğrenme tercihleri, yüksek motivasyon, sorumluluk alma ve sürdürme, öğrenmede kararlı davranma, açıklama tercih etmeme şeklinde olduğu görülmektedir. Şenol (2011)'un çalışması da duygusal boyut tercihinin destekler niteliktedir. Çalışmada öğrencilerin tercihleri daha fazla öğrenmede yüksek motivasyon, sorumluluk alma ve sürdürme ve kararlı davranma şeklinde olmuştur. Utanır (2008), çalışmasında öğrencilerin öğrenme tercihlerinden yüksek olanlar, düşük motivasyon yani öğretmenden yönlendirme bekleme, sorumluluk alma ve sürdürme, kararlı davranma şeklinde olmuştur. Kaf Hasırcı (2005), çalışmasında tercihi belirgin olan öğrencilerden yüksek motivasyon, sorumluluk alma ve kararlı davranma tercihlerinin daha fazla seçildiğini belirtmiştir. Günaydın (2011), çalışmasında öğrencilerin yüksek motivasyon, sorumluluk alma ve sürdürme, kararlı olma, açıklama isteme tercihlerinin fazla olduğunu bulmuştur. Arslanhan (2013), çalışmasında öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olma, çalışırken kararlı davranma, sorumluluk alma ve derste açıklamaya ihtiyaç duymama tercihlerinin yüksek olduğunu bulmuştur.

Sosyolojik boyut ele alındığında öğrencilerin grupta çalışma tercihlerine göre dağılımına bakıldığında, tek başına çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 28, iki kişiyle çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 69, üç ve daha fazla kişiyle çalışmayı tercih edenlerin sayısı ise 15'tir. Farklı yolları tercih edenlerin sayısı 57, öğrenirken farklı yolları tercih etmeyenlerin sayısı ise 55'tir. Öğrencilerin otorite tercih değişkenine ait dağılımına baktığımızda, öğretmeni otorite olarak tercih eden öğrencilerin sayısı 74, anne babayı otorite olarak tercih eden öğrencilerin sayısı ise 38'dir. Sosyolojik boyut öğrenme tercihleri iki kişiyle çalışma, öğrenirken farklı yolları tercih etme ve otorite olarak öğretmeni tercih etme şeklinde olmuştur. Utanır (2008), çalışmasında öğrencilerin otorite tercihi anne ve baba olmuştur, iki kişiyle çalışmayı tercih edenlerin ve öğrenirken farklı yolları tercih edenlerin sayısı fazladır. Kaf Hasırcı (2005), çalışmasında tercihi belirgin olan öğrencilerden arkadaşlarıyla öğrenmenin, farklı yollarla öğrenmenin ve otoriteyi kabul etmeme tercihinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Günaydın (2011), öğrencilerin tek başına çalışma, çalışırken farklı yolları tercih etme, otorite olarak aileyi kabul etme tercihlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Arslanhan (2013), çalışmasında öğrencilerin tek başına çalışma, farklı öğrenme yollarını tercih etme oranlarının fazla olduğunu belirtmiştir.

Fizyolojik boyutta ise öğrenme sürecinde hareketliliği tercih eden öğrencilerin sayısı 57, hareketliliği tercih etmeyenlerin sayısı ise 55'tir. Öğrencilerin zaman tercihi değişkenine ait dağılımına baktığımızda, sabah çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 28, öğleden önce çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 23, öğleden sonra çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 32, akşam çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 18, geç saatlerde çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı ise 10'dur. Öğrencilerin atıştırma tercihi değişkenine ait dağılımına bakıldığında, atıştırarak çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı 52, çalışırken atıştırmayı tercih etmeyen öğrencilerin sayısı ise 60'tır. Öğrencilerin görsel öğrenme tercihinde bulunanlarının sayısı 40, işitsel öğrenme tercihinde bulunan öğrencilerin sayısı 55, dokunsal öğrenmeyi tercih edenlerin sayısı ise 17'dir. Fizyolojik boyut tercihlerini değerlendirildiğinde hareketli öğrenmeyi, öğleden sonra çalışmayı, çalışırken atıştırmamayı ve işitsel öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Şenol (2011), çalışmasında öğrencilerin gündüz saatlerinde verimli çalıştıkları, işitsel ve dokunsal tercihlerinin eşit olduğu ve çalışırken atıştırmamayı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Utanır (2008), çalışmasında öğrencilerin çalışırken atıştırmamayı, hareket ederek ders işlemeyi, sabah çalışmayı ve görsel öğrenmeyi daha fazla tercih ettiklerini belirtmiştir. Kaf Hasırcı (2005), çalışmasında tercihi belirgin olan öğrencilerden sabah çalışmayı, çalışırken atıştırmamayı, çalışırken hareket etmemeyi tercih edenler fazladır. Günaydın (2011), çalışmasında öğrencilerin hareket ederek çalışma, çalışırken atıştırmama, öğleden sonra çalışma ve görsel öğrenme tercihlerinin yüksel olduğunu bulmuştur. Arslanhan (2013), çalışmasında öğrencilerin hareket etme ihtiyacı duymama, sabah saatlerinde daha iyi çalışma, çalışırken atıştırma ihtiyacı duymama, dokunsal öğrenmeyi tercih etme oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğrenme tercihi değişkenleri ile deney/kontrol grubu öğrencilerinin Kelime İlişkilendirme Testi ön test/son test değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakıldığında, öğrenirken sorumluluklarını yapan, sessiz öğrenmeyi tercih eden, öğrenirken açıklama istemeyen ve otorite olarak öğretmeni tercih eden öğrencilerin son test sonuçlarından elde ettikleri ortalamaların daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Toğrul (2014), 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlarda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinde, çeşitli yollarla ve işitsel öğrenmeyi; Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinde,

düşük ışığı ve bir şeyler atıştırmadan öğrenmeyi; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinde ılık ortamda öğrenmeyi tercih edenlerin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgularını elde etmiştir.

4.2. Öneriler

- Sosyal bilgiler dersinde öğrenme stillerine uygun eğitim faaliyetlerinin yapılması öğrencilerin kavram gelişimine olumlu yönde etkide bulunduğundan dolayı; sosyal bilgiler dersi öğrenme stiline uygun hazırlanmış ders programıyla işlenebilir.
- Diğer derslerde de öğrenme stiline uygun eğitim faaliyetleri uygulanabilir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek, derslerin öğrencilerin öğrenme tercihi profillerine göre planlanması ve bireysel çalışma planı hazırlanması sağlanabilir.
- Öğretmenlere öğrencilerin öğrenme stilleri profillerini belirleyebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Kelime İlişkilendirme Testi' nin Sosyal Bilgiler Dersi öğretimi sürecinde daha etkili bir şekilde kullanılması sağlanabilir. Böylece öğrencilerin kavramsal gelişimleri değerlendirilerek eksik oldukları yönler tespit edilebilir. Ve bu eksik oldukları kavramların kazandırılmasında çaba gösterilebilir.
- Sosyal Bilgiler dersi, ders ve çalışma kitaplarında öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik daha çok faaliyet olması sağlanabilir ve öğrenme stiline göre öğrencilere verimli ve planlı çalışma konusunda bilgiler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İsmail ve diğ. 2006. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Alan, Bülent. 2017. Gregorc Öğrenme Stili Sınıflaması ve Öğrenme-Öğretme Durumlarının Gregorc Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenmesi. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**.c. 18. s. 3: 1-12.
- Arslanhan, Şehide. 2013. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ödev Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Akkoyunlu, Buket, Petek Aşkar. 1993. Kolb öğrenme stili envanteri. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 87: 37-47.
- Avcı, Görkem. 2015. Altıncı Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Bacanlı, Hasan. 2013. **Eğitim Psikolojisi**. 19. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, Mehmet Suat, Sultan Gök. 2011. İlköğretim 5 . Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat Ve Liderlik Kavramlarını Algılayışları. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 10. s. 3: 1183-1198.
- Bacı, Özgül. 2011. Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz Yeterlik Algılarına Etkisi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biçer, Mutlu. 2010. İlköğretim 6., 7., 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders Grupları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boydak, Alp. 2017. **Öğrenme Stilleri**. 22. bs. İstanbul: Beyaz Yayınları
- Bozkurt, Orçun, Mustafa Aydoğdu. 2009. İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. **Elementary Education Online**. c. 8. s. 3: 741-754.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak. 2009. **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri** Ankara: Pegem Akademi
- Cevher, Ahmet Yusuf. 2017. Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılmış Akademik Çalışmaların İncelenmesi: Sistematiik Derleme. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cüceloğlu, Doğan. 2014. **İnsan ve Davranışı**. 28. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çelikkaya, Tekin, Mutlu Kürümlüoğlu. 2019. Sosyal Bilgiler Dersi “Demokrasinin Serüveni” Ünitesi ile Öğrencilerin Bilişsel Yapılarının ve Kavramsal Gelişim Süreçlerinin İncelenmesi. **Anadolu Journal Of Educational Sciences International**. c. 9. s. 1: 56–86.
- Çevikbaş, Mustafa, Seher Çevikbaş. 2015. **Öğrenme Yolları**. Ankara: Nobel Akademi
- Çiğdem, Gözde. 2010. Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, Mahinur Karataş. 2011. **Kavram Öğretimi**. Adana: Karahan Kitabevi
- Demir, Tazegül. 2008. Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 1. s. 4: 129–148.
- Duman, Bilal. 2008. **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**. 2. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dunn, R., Bernard S. Gonnar, Jeffery Olson, Mark Beasley, Shirley A. Griggs. 1995. A Meta-Analytic Validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences. **Journal of Educational Research**. c. 88. s. 6: 353–362.
- Dunn, R., Andrea Honigsfeld, Bernadyn Suh, Henry Tenedero, Karen Russo, Laura Shea Doolan, Lena Bostrom, Marjorie S. Schiering. 2009. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students’ Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. **Tenedero Issues and Ideas**. s. 823: 135–140.
- Ekici, Gülay. 2002. Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. **Eğitim ve Bilim**. c. 27. s. 123: 42–47.
- _____. **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**. 2003. Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____. Gregorc Ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. 2013. c. 38. s. 167: 211–225.
- Erden, Münire, Sertel Altun. 2001. **Gelişim ve Öğrenme**. 10. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- _____. **Öğrenme Stilleri**. 2006. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Erdener, Eda. 2009. Vygotsky’nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget’e Eleştirel Bir Bakış. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 7. s. 1: 85–103.
- Gencel, İlke Evin. 2007. Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III’ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 9. s. 2: 120–139.
- Günaydın, Funda. 2011. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güven, Meral, Dilruba Kürüm. 2006. Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. **Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 1: 75–90.
- Hayran, Zeynel. 2010. Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. c. 35. s. 158: 128-142.
- Izgar, Gökhan. 2017. İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Analizi. **İlköğretim Online**. c.16. s.2: 584-600.
- Johnson, J. D., L. Illinois. 2006. Differentiating Content Area Curriculum to Address Individual Learning Styles. **Illinois Reading Council Journal**. c. 34: 26–34.
- Johnstone, Alex H., Mehmet Bahar, Roger Sutcliffe. 1999. Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. **Journal of Biological Education**. c. 33. s. 3: 134-141
- Kaf Hasırcı, Özlem. 2005. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Kalıcılığına Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, Mustafa. 2005. Individual learner differences in web-based learning environments: From cognitive, affective and social-cultural perspectives. **Turkish Online Journal of Distance Education**. c. 6. s. 4: 12–22.
- Koçak, Recep ve diğ. 2012. **Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları**. Ankara: Pegem Akademi.
- Koçoğlu, Erol, Özlem Ulu Kalın. 2017. Kolb' un Yaşantısal Öğrenme Modeline Göre Sosyal Bilgiler Eğitimi Çalışma Alanının Analizi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 16. s. 64: 1581–1593.
- Kuzgun, Yıldız, Deniz Deryakulu. 2006. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Küçüktepe, Seval Eminoğlu, Ercan Gürültü. 2014. Öğretmenlerin “Yapılandırmacı Öğretmen” Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması Örneği. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 14: 282–305.
- Logan, Kit, Pete Thomas. 2002. Learning Styles In Distance Education Students Learning to Program. 14th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group. : 29-44.
- Loo, Robert. 2004. Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is There A Linkage?. **Educational Psychology**. c. 2. s. 1: 99–108.
- Lovelace, Maryann Kiely. 2005. A meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn learning-style model. **Journal of Educational Research**. c. 98. s. 3: 176–83.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2018. **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**. Ankara.
- Mutlu, Mehmet. 2008. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 17: 1–21.
- Önder, Fatih. 2006. Fizik Eğitiminde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztekin, Zeynep. 2012. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin, lise türü, akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Talip, Nazile Yılmaz Özcan. 2017. Sosyal Bilgiler Dersi “Bölgemizi Tanıyalım” Ünitesinde Öğrencilerin Kavramsal Gelişim Sürecinin İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 42: 109-123
- Peker, Murat, H. İbrahim Yalın, Şeref Mirasyedioğlu. 2003. Öğrenme Stiline Dayalı Öğretimde 4MAT Öğretim Modeli. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s.13.
- Poore, Julie A., Deborah L. Cullen, Gina L. Schaar. 2014. Simulation-based interprofessional education guided by Kolb’s experiential learning theory. **Clinical Simulation in Nursing**. c. 10. s. 5: 241–247.
- Sarasin, Lynne Celli. 1999. **Learning Style Perspectives**. Madison: Atwood Publishing.
- Schunk, Dale H. 2011. **Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri**. çev. Muzaffer Şahin. 2. bs. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şeker, Mustafa. 2010. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerine Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, Nuray. 2007. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Şenol, Mine. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Tutumlarının İncelenmesi Ve Bilgisayar Dersi İçin Öğrenme Stillerini Göz Önüne Alan Bir Metodolojinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Sever, Demet, Betül Baldan, Burcu Tuğlu, Kevser Kabaoğlu, Yaprak Alagöz Hamzaj. 2018. Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri. **İlköğretim Online**. c. 17. s. 3: 1583–1603.
- Şimşek, Özgür. 2007. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatar, Enver, Ramazan Dikici. 2009. The effect of the 4MAT method (learning styles and brain hemispheres) of instruction on achievement in mathematics. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. c. 40. s. 8: 1027–1036.
- Tay, Bayram, Adem Öcal. 2008. **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi
- Tay, Bayram ve diğ. 2013. **Sosyal Bilgilerin Temelleri**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Terrel, Steven R. 2002. The Effect of Learning Styles on Doctoral Course Completion in a Web-Based Learning Environment. **Internet and Higher Education**. c. 5: 345–352.
- Toğrul, Hüseyin. 2014. İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Bazı

- Derslerdeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tokcan, Halil. 2015. **Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi
- Topçubaşı, Tolga, Soner Polat. 2014. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education**. c. 3. s. 2: 48–61.
- Topkaya, Ece Zehir, Handan Çelik. 2009. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.5. s.2: 316–321.
- Topuz, Fatmagül. 2014. Öğrenme Stillerinin ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Usta, Ahmet. 2001. İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlara Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Utanır, Serpil. 2008. İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Tercihleri İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyangör, Sevinç M., F. Tuğba Dikkartın. 2009. 4MAT Öğretim Modelinin Öğrencilerin Erişimleri ve Öğrenme Stillerine Etkisi. **Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 2: 178–194.
- Uygungül, Özge. 2016. Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Veznedaroğlu, R. Levent, A. Oytun Özgür. 2005. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. **İlköğretim Online**. c. 4. s. 2: 1–16.
- Williamson, Jeanine Mary. 2018. Learning Styles. Teaching to Individual Differences in Science and Engineering Librarianship.
- Yanık, Sinem. 2008. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Vücudumuzdaki Sistemler ile İlgili Kavramlar Ve Öğrencilerin Kavrama Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Adem Mehmet. 2016. Farklı Yapıda Hazırlanmış İki Öğrenme Materyalinin, Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdabakan, İrfan. 2014. Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 44. s. 1: 51-77.

EKLER

Ek 1.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.24122754
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

14/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 21.11.2018 tarihli ve 22279793 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.12.2018 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özge PAŞAOĞLU KOÇAK'ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stiline Göre Yapılan Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Kavramsal Gelişim Sürecine Etkisi " konulu tezi kapsamında, İlimiz Fatih İlçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

OLUR
<...>
Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanhamet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Feridun AKKAYA

Tel: 0 (212) 455 04 00

Faks: 0 () — — —

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c90d-d98f-32a5-a23c-2afc kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.24179397
Konu : Anket ve Araştırma İzni

14.12.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 16.11.2018 tarih ve 181160256 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 14.12.2018 tarih ve 24122754 sayılı oluru.

Üniversiteniz sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Özge PAŞAOĞLU KOÇAK'ın "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stiline Göre Yapılan Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Kavramsal Gelişim Sürecine Etkisi " konulu tez çalışması hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanhamet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağı: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Feridun AKKAYA

Tel: 0 (212) 455 04 00
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bbed-e820-3663-8307-0b76 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3.

Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu (Örnek)

Sayın Veli/Yetkili,

Ekte çocuğunuza(öğrencinize) uygulayacağımız anket/görüşme mevcuttur. Bu bilgiler araştırma amaçlı olup Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

Not: Ayrıca ilgili çocuk (öğrencilere) bilgilendirme yapılmalıdır.
Çocuğumun "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stiline Göre Yapılan Eğitim Faaliyetlerinin Öğrencilerin Kavramsal Gelişim Sürecine Etkisi" isimli çalışmaya katılmasını

Kabul ediyorum ☐
Kabul etmiyorum ☐

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

GAC

SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

YAŞ:

CİNSİYET: Kız() Erkek()

ANNENİN ÖĞRENİM DURUMU: Okuma-Yazma Bilmiyor() İlkokul() Ortaokul()
Lise() Üniversite() Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora) () Diğer.....

BABANIN ÖĞRENİM DURUMU: Okuma-Yazma Bilmiyor() İlkokul() Ortaokul()
Lise() Üniversite() Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora) () Diğer.....

ANNENİN MESLEĞİ: Çalışmıyor () İşçi() Memur() Diğer.....

BABANIN MESLEĞİ: Çalışmıyor() İşçi() Memur() Diğer.....

575

Ek 5. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Kullanma İzni



özge paşaoğlu 24.01.2017

Alicılar: ozgursimsek73 ^



Gönderen özge paşaoğlu • psoglu@gmail.com

Alıcı ozgursimsek73@hotmail.com

Tarih 24 Oca 2017 12:10

[Güvenlik ayrıntılarını göster](#)



ozgur simsek 31.01.2017

Alicılar: ben ^



Gönderen ozgur simsek •
ozgursimsek73@hotmail.com

Alıcı özge paşaoğlu • psoglu@gmail.com

Tarih 31 Oca 2017 21:05



Standart şifreleme (TLS).

[Güvenlik ayrıntılarını göster](#)

Sayın Özgür Şimşek,
Merhaba ben Yıldız Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum öğrenme stilleri. Danışmanım Doç Dr. Mustafa Şeker. Tezimin çalışma grubu 4. sınıf öğrencilerinden oluşacak. Yaş aralığına en uygun olarak bulduğum ölçek "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" oldu. "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillерinin İncelenmesi" başlıklı tez sayesinde size ulaştım. Ölçeği tezimde kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok mutlu olacağım.

Saygılarımla,
Özge Paşaoğlu

Merhaba Özge Hanım ölçek ve hangi profillerin belirleneceğini belirten form ektedir. Ölçeği uygulayıp evet 1, hayır 2 olarak exele kaydedin daha sonra bana yollarsanız analizini yaptırabiliriz.



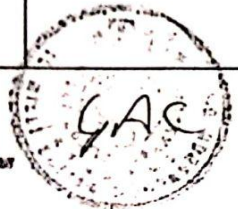
Ek 6. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

Evrak Tarih ve Sayısı :15.11.2018 - E.1811150285 Yazının Ekidir
Evrak Tarih ve Sayısı :16.11.2018 - E.1811160256 Yazının Ekidir



	1. En iyi sessiz bir ortamda öğrenirim. 2. Ders çalışırken sessizliğe ihtiyaç duyarım. 3. Ders çalışırken kısık bir müzik sesinin olması hoşuma gider.. 4. Ders çalıştığım ortam çok sessiz olduğunda dikkatimi toplayamam.	☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır
	5. Çalışırken çok aydınlık yerleri tercih ederim 6. Ders çalışırken ya da kitap okurken bol ışık alan yerde oturmayı severim. 7. Fazla aydınlık olmayan yerlerde oturup ders çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim 8. Çok parlak ışık olmadığı zaman daha iyi çalışabilirim	☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır
	9. Sıcak bir ortamda ders çalıştığım daha iyi öğrenirim 10. Soğuk bir ortamda ders çalışmak ya da bir şeyler okumak benim için zordur 11. Ders çalıştığım yerin soğuk olmasını tercih ederim 12. Ders çalışma ortamım sıcak ise dikkatimi toplayamam	☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır
	13. Masada ya da sırada oturarak daha iyi çalışabilirim. 14. Sırada ya da masada oturarak ders çalışmayı severim. 15. Halıya, kanepeye uzanarak ya da yerde oturarak daha iyi öğrenirim. 16. Yere uzanarak ders çalışmayı severim.	☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Hayır

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1811160286&EnsimKodu=40314207>



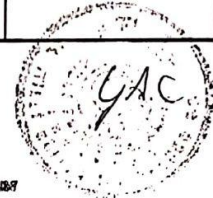
	36. Verdiğim sözü tutmak oldukça önemlidir.	☐ Evet ☐ Hayır
	37. Çoğu zaman sözümü tutamam ya da benden beklenenleri yapamam.	☐ Evet ☐ Hayır
	38. Yapılması söylenen şeyleri yapmayı unuturum.	☐ Evet ☐ Hayır
	39. Ailemin okuldaki başarılarımla gurur duyması hoşuma gider	☐ Evet ☐ Hayır
	40. Ödevlerimi yaparken ailemdeki yetişkinlerden birisinin yardım etmesi hoşuma gider	☐ Evet ☐ Hayır
	41. Ailem okulda yaptıklarımla ilgilenir.	☐ Evet ☐ Hayır
	42. Öğretmenimin okulda ve evde yaptığım çalışmalarımı yada ödevleri düzenli olarak kontrol etmesi hoşuma gider	☐ Evet ☐ Hayır
	43. Öğretmenimin yapma demediklerini asla yapmam	☐ Evet ☐ Hayır
	44. Öğretmenimin benimle gurur duymasını sağlamak hoşuma gider	☐ Evet ☐ Hayır
	45. Yalnız çalıştığımda daha iyi öğrenirim	☐ Evet ☐ Hayır
	46. Yanımda başka arkadaşlarım olunca ders çalışmakta zorlanırım	☐ Evet ☐ Hayır
	47. Bir yada iki arkadaşım ile çalışırken daha iyi öğrenirim	☐ Evet ☐ Hayır
	48. Bir grup arkadaşım ile beraber çalışırsam daha fazla öğrenebilirim	☐ Evet ☐ Hayır
	49. Bazen yalnız bazen bir arkadaşla, bazen de bir yetişkin ile öğrenmeyi tercih ederim	☐ Evet ☐ Hayır

Evrak Tarih ve Sayısı : 15.11.2018 - E.1811150285 Yazının Ekidir.

Evrak Tarih ve Sayısı : 16.11.2018 - E.1811160256 Yazının Ekidir.



	Okuduklarımı, duyduklarımı ya da okuduğumları anlattığım zaman daha iyi hatırlarım	☐ Evet ☐ Hayır
	81. Okurken genellikle okuduğum kelimeyi kafamda tekrarlarım	☐ Evet ☐ Hayır
	82. Duyduklarımı, okuduklarıma göre daha çok hatırlarım	☐ Evet ☐ Hayır
	83. Yeni şeyleri öğrenirken onlar hakkında okumaktan çok konuşmayı tercih ederim.	☐ Evet ☐ Hayır
	84. Okuduklarımdan çok dinlediklerimi hatırlarım	☐ Evet ☐ Hayır
	85. Birisinin bana kitap okumasını, radyo dinlemeyi ya da müzik kaset ve cd'si dinlemeyi severim	☐ Evet ☐ Hayır
	86. Öğrenebilmek için nesnelere dokunmam ve onlarla oynamam gerekir	☐ Evet ☐ Hayır
	87. Konularla ilgili etkinliklerde rol alarak ya da etkinliklere katılarak daha iyi öğrenirim	☐ Evet ☐ Hayır
	88. Gezi ve gözlem yaparak okuyarak veya izleyerek öğrendiklerimden daha çok şeyler öğrenebilirim	☐ Evet ☐ Hayır
	89. Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim	☐ Evet ☐ Hayır
	90. Deneyleri kendim yaptığım zaman daha iyi öğrenirim	☐ Evet ☐ Hayır
	91. Deney yapmayı severim	☐ Evet ☐ Hayır
	92. Yaparak ya da yaşayarak daha iyi öğrenirim.	☐ Evet ☐ Hayır
	93. Bir şeyler yaparak, ederek çok daha fazla öğrenirim.	☐ Evet ☐ Hayır
	94. Kendi ellerimle yaptığım şeyleri daha iyi öğrenirim	☐ Evet ☐ Hayır



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1811160286&ErisimKodu=40346227>

Evrak Tarih ve Sayısı :15.11.2018 - E.1811150285 Yazının Ekidir
Evrak Tarih ve Sayısı :16.11.2018 - E.1811160256 Yazının Ekidir



KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ

Değerli öğrenci,

Bu test sizin kavram gelişiminizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu kesinlikle bir sınav değildir. Bu çalışmada gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz önem taşımaktadır. Çalışmamıza yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Özge Paşaoğlu Koçak

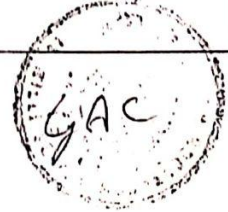
Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Yönergeler:

1. Testte “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesi ile ilgili 12 kavram yer almaktadır. Her bir kavramı dikkatli bir şekilde okuyarak, bu kavramların aklınıza getirdiği ilgili kelimeleri karşısındaki boşluklara yazınız.
2. Her bir boşluğa sadece bir kelime yazınız.
3. Her bir kavramın karşısına kelimeleri yazmak için 1 dakikanız vardır.
4. Diğer kavrama geçmeniz söyleninceye kadar hızlıca işleme devam ediniz.

Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	
Afet	

Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	
Bölge	



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1811160286&ErisimKodu=40342289>

Evrak Tarih ve Sayısı :15.11.2018 - E.1811150285 Yazının Ekidir
Evrak Tarih ve Sayısı :16.11.2018 - E.1811160256 Yazının Ekidir

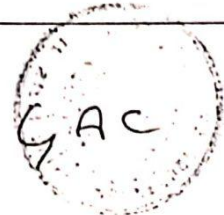


Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	
Beşeri Ortam	

Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	
Çevre	

Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	
Hava Durumu	

Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	
Hava Olayı	



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1811160256&ErisimKodu=4034E2B8>

Evrak Tarih ve Sayısı :15.11.2018 - E.1811150285 Yazının Ekidir
Evrak Tarih ve Sayısı :16.11.2018 - E.1811160256 Yazının Ekidir



Yer	
Yer	
Yer	
Yer	
Yer	
Yer	
Yer	
Yer	
Yer	
Yer	

Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	
Yerleşme	

Yön	
Yön	
Yön	
Yön	
Yön	
Yön	
Yön	
Yön	
Yön	
Yön	

İklim	
İklim	
İklim	
İklim	
İklim	
İklim	
İklim	
İklim	
İklim	
İklim	



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1811160285&ErisimKodu=40796228>

Evrak Tarih ve Sayısı :15.11.2018 - E.1811150285 Yazının Ekidir
Evrak Tarih ve Sayısı :16.11.2018 - E.1811160256 Yazının Ekidir



Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	
Çevre Kirliliği	

Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	
Doğal Ortam	



Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1811160286&ErisimKodu=4034227>

Ek 8. Öğrenme Stillerine Göre Hazırlanan Eğitim Faaliyetleri Örneği

ÖRNEK DERS PLANI

Ders: Sosyal Bilgiler

Sınıf: 4

Süre: 40+40+40

Öğrenme Alanı: İnsanlar, Yerler ve Çevreler

Konu: Yönlerimiz

Kazanımlar: SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Yönler ile doğal ve beşerî unsurlara yakınlık, uzaklık açısından konum analizi yapılır. Doğal ve teknolojik yön bulma yöntemlerine ve araçlarına değinilir.

Temel Beceriler: Mekanı algılama becerisi, konum algılama becerisi, harita kullanma becerisi, araştırma becerisi, yorulama becerisi

Yöntem ve Teknikler: Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Tartışma, Rol Oynama, Grup Çalışması

Materyaller: Projeksiyon, renkli kartonlar, fotoğraflar, pusula,

Kaynaklar: Okuma Metni

Program Kavramları: Yer, Yön (Bu kavramlar geliştirme düzeyinde verilmiştir.)

Süreç:

Bütünsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Yönelik Çalışmalar

Sınıfa ana yönlerin üzerinde yazdığı kartondan yapılmış şekil ile girilir. Şekilde iki ana yön arasında boşluklar vardır. Bu boşluklar üzerinde ana yönler yazan karton parçalarıyla tamamlanmaktadır. Şekil mıknatısla tahtaya yapıştırılır. Öğrencilerden iki ana yön arasında kalan ara yönün isminin söylenerek eksik olan parçayı doğru yere mıknatısla yapıştırılması sağlanır. Tahtadaki karton tamamlandığında sınıf içerisindeki boş bir alana öğrenme alanı süresince duracak şekilde asılır.

Yön kavramı ile ilgili kelime bulma oyunu oynanır. Sınıf iki gruba ayrılır. Daha sonra tahtaya yön kavramına örnek olan ve örnek olmayan kelimeler şeklinde iki tablo yapılır. Öğretmen oyunu belirli bir süre ile sınırlandırır. Öğrenciler sırayla yön kavramına örnek olan ya da örnek olmayan kelimelerden sadece bir tanesine kelime yazarlar. Belirlenen sürede hangi grup daha çok ve doğru kelime yazdıysa o grup oyunu kazanır.

Gün içerisinde aynı noktadan çekilmiş olan bir ağacın fotoğrafı projeksiyonla yansıtılır. Ağacın fotoğrafı güneş doğarken, öğle vakti güneş en tepedeyken ve güneş batarken çekilmiştir. Öğrencilere fotoğrafta gördükleri farklılıklar sorulur. Daha sonra öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları sağlanır. Sorular şunlardır:

1. Güneş doğarken güneşin konumu sizce hangi yönü göstermektedir?

2.Güneş en tepedeyken ağacın gölgesi en kısadır. Sizce bu gölge hangi yönü göstermektedir?

3.Güneş batarken konumu sizce hangi yönü göstermektedir?

Bir öğrenci tahtaya çıkar ve arkadaşlarına sırtını döner. Sınıftan bir arkadaşı tahtadaki arkadaşına istediği bir şekli çizdirmeye çalışır. Bunu yaparken şeklin doğru şekilde tamamlanıp ortaya çıkması için verdiği yönergelerde yönlerden yardım alır. Bu oyun dersin geriye kalan zamanında oynanmaya devam edilir.

Çözümsel Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Yönelik Çalışmalar

Yön bulmada kullanılabilecek araçların neler olabileceği ile ilgili beyin fırtınası yapılır ve verilen cevaplar tahtaya yazılır. Doğru olan yön bulma yöntemleri renkli kalemle yuvarlak içine alınır ve bu yöntemlerin nasıl kullanıldığı öğrencilere açıklanır.

Yön bulma yöntemlerinden kutup yıldızı, ağaçların ve taşların yosunlu yerleri ve karınca yuvaları ile ilgili resimler projeksiyonla yansıtılır. Öğrenciler küçük gruplar halinde bölünür ve her gruba birer pusula verilir. Daha sonra öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları için aşağıdaki sorular sorulur:

1. Pusulanın ibresinin renkli ucu hangi yönü gösteriyor olabilir?
2. Kutup yıldızı hangi yönü gösterir? Kutup yıldızına yön bulmak için ne zaman ihtiyaç duyarız?
3. Ağaçların ve taşların yosunlu yerleri hangi yönü gösterir? Ağaçlara ve taşlara yön bulmada ne zaman ihtiyaç duyabiliriz?
4. Karıncalar Kuzey Yarın Kürede o yönden esen rüzgar nedeniyle yuvalarının bir tarafına daha fazla toprak yığırlar. Peki bu taraf hangi yönü işaret eder?
5. Yönümüzü bulmada kullandığımız teknolojik araçlar nelerdir?

Tartışma sonucunda gruplardaki ortak cevaplar alınır. Sınıftaki öğrencilere eve gidince ailelerinden akıllı telefonu olanlara yıldızları gözlemleyen uygulamalardan birini indirmeleri istenir. Çocukların gece bu uygulama ile kutup yıldızını bularak kendi yönünü bulması istenir. Ailesi ile birlikte bu çalışmayı yapanlardan bir sonraki ders gözlem sonuçlarını aktarmaları istenir.

Türkiye Siyasi Haritası projeksiyonla tahtaya yansıtılır. Öğrencilerden ülkemizin kuzeyi, güneyi, doğusu ve batısının belirlenmesi istenir. Daha sonra harita yardımıyla ülkemizin en doğu, en batı, en kuzey ve en güney illerinin bulunması istenir.

Bir öğrenci tahtaya çıkarak gözleri kapalı bir şekilde haritanın önünde durur. Sınıftan başka bir öğrenci arkadaşını yönlendirerek istediği şehre ulaştırmaya çalışır. Dersin geriye kalan zamanında bu oyun oynanmaya devam edilir.

Dokunsal ve Bedensel Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilere Yönelik Çalışmalar

Sarı, mavi, yeşil, kırmızı kartonlardan küçük kare kartlar kesilir. Her öğrencide her renkten bir adet olacak şekilde dörder adet kart dağıtılır. Sarı renkli karton doğu yönünü, mavi renkli karton batıyı, yeşil renkli karton kuzeyi, kırmızı renkli karton güneyi temsil eder. İki ana yönün arasında kalan ara yönler belirtilirken o iki ana yön birlikte kullanılır. Tahtaya Türkiye Siyasi Haritası yansıtılır. Öğretmen aşağıdaki metni öğrencilere okurken metinde geçen şehir ve ülkelerin Türkiye'nin konumuna göre hangi yönde olduklarını öğrenciler tarafından bulunmasını amaçlamaktadır.

Öğretmen metni okurken şehir ve ülke ismi geçen yerlerde durur ve öğrencilerden bu şehir ya da ülkenin hangi yönde olduğunu onu temsil eden renkli kartı havaya kaldırarak belirtmesini ister.

Okuma Metni

Zeynep Sinopludur. Fakat ailesinin işi nedeniyle Hatay'a taşınmışlardır. Ailesi için sıcak havalara alışmak zor olsa da Zeynep güneşli günleri ve sıcak havayı çok sevmektedir. Okulda farklı şehirlerden ve ülkelerden yeni arkadaşlar edinmiştir. Bir arkadaşı Ağrılı, diğeri İzmirli, bir başkası Antalyalı, biri Hakkarili, biri Muğlalı, biri Suriyeli, bir diğeri Rus, bir başkası İranlı, bir diğer arkadaşı da Azerbeycanlıdır. Zeynep farklı kültürleri öğrenmeyi çok sever. Bu nedenle tüm arkadaşlarıyla teneffüslerde oyun oynayıp sohbet eder. Fakat daha ayrıntılı bilgi almak istediğini fark edince aklına güzel bir fikir gelir. Zeynep ismini duyduğu bu şehir ve ülkeleri merak ettiği için öğretmenine farklı kültürleri öğrenme günü düzenleme isteğini iletmıştır. Öğretmeni Zeynep'in bu fikrini çok beğenmiş ve her hafta farklı şehir ve ülkelerden gelen öğrencilerin geldikleri yer ile ilgili sunum yapıp orayı tanıtmalarını istemiştir. Bazı öğrenciler sunuma ailelerini ve onların hazırlamış oldukları yöresel yemekleri de getirerek sunumu daha da zenginleştirmişleridir.

Öğle vakti güneş en tepedeyken öğrenciler ile birlikte okul bahçesine çıkılır. Öğrencilerin sabit bir şekilde bir noktada durmaları istenir. Daha sonra gölgelerinin yönlerine dikkat ederek kollarını açmaları ve hangi kolunun hangi yönü gösterdiğini söylemleri istenir.

Sınıf içerisinden gönüllü olan bir öğrenci gölgesinin kuzeyi gösterdiğini belirledikten sonra gözleri bağlanır. Sınıftan bir arkadaşı yön tarifi ile gözleri bağlı olan arkadaşını okul kantinine ulaştırması sağlanır.

Okul gezisine giderken öğretmen akıllı telefonundan küresel yer belirleme uygulamasını açar. Hoparlör yardımıyla telefonun sesi öğrencilerin duyacağı düzeyde ayarlanır. Okuldan yola çıkan grup varacağı noktaya kadar nasıl ilerlediklerini takip edebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Özge Paşaoğlu Koçak

Eğitim Bilgileri:

İlköğretim 1996-2004 Bursa Osmangazi Farabi İlköğretim Okulu

Lise 2004-2008 Bursa Cumhuriyet Anadolu Lisesi

Lisans 2008-2012 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans 2013-2019 Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Çalıştığı Kurumlar:

2009- 2010 TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı) Bursa Şubesi – Gönüllü Öğretmen

2014-2017 Marmara Eğitim Kurumları

2017-2018 İELEV Özel İlkokulu