

**ÖĞRENME STİLLERİ,
DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA DAYALI
EĞİTİM, TUTUM VE SOSYAL BİLGİLER
PROGRAM HEDEFLERİNE ERİŞİ DÜZEYİ**

İlke EVİN GENCEL

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ olarak hazırlanmıştır**

izmir

2006

**ÖĞRENME STİLLERİ,
DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA DAYALI
EĞİTİM, TUTUM VE SOSYAL BİLGİLER
PROGRAM HEDEFLERİNE ERİŞİ DÜZEYİ**

İlke EVİN GENCEL

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa YILMAN**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ olarak hazırlanmıştır**

izmir

2006

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Öđrenme Stilleri, Deneyimsel Öđrenme Kuramına Dayalı Eđitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Eriři Düzeyi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06 /11/ 2006

İlke EVİN GENCEL

TUTANAK

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

...../...../.....

.....

Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Ünive. Kodu:

***Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tezin Yazarının

Soyadı: Evin Gencil

Adı: İlke

Tezin Türkçe Adı: Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Eriş Düzeyi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Learning Styles, Instruction based on Kolb's Experiential Learning Theory, Attitude and Social Studies Achievement.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yıl: 2006

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

2. Doktora (X)

Sayfa Sayısı: 293

3. Sanatta Yeterlik

Referans Sayısı: 231

Tez Danışmanının

Ünvanı: Prof. Dr.

Adı: Mustafa

Soyadı: YILMAN

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler

1. Öğrenme Stilleri

1. Learning Styles

2. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

2. Experiential Learning Theory

3. Tutum

3. Attitude

4. Sosyal Bilgiler Öğretimi

4. Teaching Social Studies

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı hazırlama sürecinde her zaman desteklerini hissettiğim annem Nilgün EVİN'e, babam Engin EVİN'e, ablam Birgöl BİLGİN ve sevgili eşi Haldun BİLGİN'e, bebeğimiz Engin Emre BİLGİN'e, anneannem Fikriye ÖNEY'e,

Araştırmama her aşamadaki katkılarından dolayı danışmanım Prof. Dr. Mustafa YILMAN'a, Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU'na, ölçek geliştirme ve verilerin çözümlenmesi aşamasındaki destekleri için Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN, Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL'e, çalışmamın çeşitli aşamalarında yardımlarını gördüğüm Dr. Sevim İNAL ve Arş. Gör. Tuncay ÖĞRETMEN'e, araştırmayı okullarında sürdürmeme izin veren eğitim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerine,

Son olarak, tüm akademik çalışmalarımda yanımda olan, emeğini ve sevgisini her zaman hissettiğim değerli eşim Ufuk GENCEL'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın alana katkı sağlaması dileğiyle.

İlke EVİN GENCEL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TUTANAK	ii
TEZ VERİ FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	V
TABLO LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi.....	3
1.1.2. Program Değerlendirmeye İlişkin Bazı Yaklaşımlar	5
1.1.3. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler	12
1.1.4. Sosyal Bilgiler Programı.....	14
1.1.5. Sosyal Bilgiler Programının Genel Hedefleri.....	16
1.1.6. Tutumların Gelişimi ve Eğitim Sürecindeki Önemi.....	20
1.1.7. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum.....	23
1.1.8. Öğrenme Stilleri.....	25
1.1.9. Öğrenme Stilleri İle İlgili Bazı Sınıflamalar.....	30
1.1.10. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	36
1.1.11. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim.....	42
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	52
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	55
1.4. Tanımlar.....	56
1.5. Sınırlılıklar.....	57
1.6. Sayıtlar.....	57
1.7. Kısaltmalar.....	57

BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
2.2. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	67
2.3. Öğrenme Stillere İlişkin Diğer Sınıflamalar İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
2.4. Öğrenme Stillere İlişkin Diğer Sınıflamalar İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	73
2.5. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	75
2.6. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	81
2.7. Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	83
2.8. Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişi İle İlgili Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	85
BÖLÜM III: YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	91
3.2. Araştırmanın Evreni.....	91
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	92
3.4. Denekler.....	94
3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliği.....	94
3.6. Deney Deseni.....	96
3.7. İşlem Yolu.....	97
3.8. Deney Planı.....	97
3.9. Denel İşlemler.....	100
3.10. Deney Süresince Uygulanan Yöntem ve Teknikler.....	100
3.11. Kontrol Grubunda Dersin İşenmesi.....	104
3.12. Veri Toplama Araçları.....	104
3.12.1. Başarı Testleri.....	104

	Sayfa
3.12.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	106
3.12.3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III.....	108
3.13. Veri Çözümleme Teknikleri.....	116
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	118
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	118
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	119
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	120
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	132
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	134
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	137
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	140
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	142
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	145
4.11. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	147
4.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	150
4.13. Araştırmanın Onüçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	151
4.14. Araştırmanın Ondördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	156
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	161
5.2. Öneriler.....	172
KAYNAKÇA.....	176
EKLER.....	201

TABLO LİSTESİ

Tablo No		Sayfa
3.1.	Araştırma Evrenindeki İlköğretim Okullarının İlçelere ve Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	92
3.2.	Evren ve Örneklemdeki İlköğretim Okullarının Buldukları İlçe, Sosyoekonomik Çevre ve Okul Türüne Göre Dağılımı.....	93
3.3.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri.....	95
3.4.	Araştırmanın Deney Deseni.....	96
3.5.	Denel İşlemleri Uygulayan Öğretmeni Yetiştirme Programı.....	97
3.6.	19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi Konular, Uygulanan Yöntem-Teknikler, Yapılan Etkinlikler.....	98
3.7.	Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi Konular, Uygulanan Yöntem-Teknikler, Yapılan Etkinlikler.....	99
3.8.	KÖSE III İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları.....	111
3.9.	KÖSE III İngilizce Formu Güvenirlik Katsayıları.....	112
3.10	KÖSE III Türkçe Formu Güvenirlik Katsayıları.....	113
3.11.	KÖSE III İngilizce Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları...	113
3.12.	KÖSE III Türkçe Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları.....	114
3.13.	KÖSE III İngilizce Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları....	115
3.14.	KÖSE III Türkçe Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	115
4.1.	Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları....	118
4.2.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları.....	119
4.3.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	120

Tablo No		Sayfa
4.4.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi 1 Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	121
4.5.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	121
4.6.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	122
4.7.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	122
4.8.	Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Hedeflere İlişkin Erişi Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Betimsel İstatistikleri.....	123
4.9.	Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Bilgi Düzeyi Erişi Puanları Kovaryans Çözümlemesi	124
4.10.	Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Bilgi Düzeyi Erişi Puanları ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları.....	124
4.11.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	125
4.12.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	126
4.13.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	126
4.14.	Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Hedeflere İlişkin Erişi Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Betimsel İstatistikleri.....	127
4.15.	Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Kavrama Düzeyi Erişi Puanları Kovaryans Çözümlemesi	127
4.16.	Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Kavrama Düzeyi Erişi Puanları ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları.....	128

Tablo No		Sayfa
4.17.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	129
4.18.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	129
4.19.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	130
4.20.	Başarı Testi 1 Erişi Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	130
4.21.	Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Erişi Puanı Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	131
4.22.	Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Erişi Puanı ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları.....	132
4.23.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	133
4.24.	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri.....	133
4.25.	Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	134
4.26.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	134
4.27.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	135
4.28.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	135
4.29.	Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	136

Tablo No		Sayfa
4.30.	Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları.....	137
4.31.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi 2 Bilgi Düzeyi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	137
4.32.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Bilgi Düzeyi Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138
4.33.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Bilgi Düzeyi Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	139
4.34.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi 2 Kavrama Düzeyi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	140
4.35.	Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Kavrama Düzeyi Ön, Son ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	141
4.36.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Kavrama Düzeyi Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	142
4.37.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Toplam Düzeydeki Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	143
4.38.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Toplam Düzeydeki Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	143
4.39.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Toplam Düzeydeki Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	144
4.40.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	145

Tablo No		Sayfa
4.41.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçüm, Son Ölçüm Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	146
4.42.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçüm, Son Ölçüm Puanlarının İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	147
4.43.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Ön Ölçüm Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	148
4.44.	Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarındaki Öğrencilerin Erişi Puanlarının Cinsiyete Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	149
4.45.	Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi 2 Puanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	149
4.46.	Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	150
4.47.	Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Ölçümlerinin Cinsiyete Göre İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	151
4.48.	Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	152
4.49.	Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	153
4.50.	Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanları Bonferroni Testi Sonuçları.....	153
4.51.	Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	154

Tablo No		Sayfa
4.52.	Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	155
4.53.	Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanları Bonferroni Testi Sonuçları.....	155
4.54.	Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	156
4.55.	Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	157
4.56.	Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	158
4.57.	Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	159
4.58.	Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçüm Son Ölçüm Puanları ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları.....	159

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No		Sayfa
1.1.	Eğim Programının Kaynakları.....	2
1.2.	Program Geliştirme Süreci.....	4
1.3.	Kolb'un Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut.....	39
1.4.	Kolb'un Öğrenme Stilleri Sınıflaması.....	40
1.5.	Gelişme Aşamaları ve Deneyimsel Öğrenme Kuramı.....	41
1.6.	Deneyimsel Öğrenme Döngüsüne Uygun Etkinlikler.....	46
1.7.	Yeterlik Çemberi.....	50
3.1.	KÖSE III Koordinat Sistemi.....	110

ÖZET

Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi

Araştırmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve öğrenme stillerini temele alan deneysel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmada, betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi boyutu, araştırmanın betimsel yönünü oluşturmaktadır. Çalışmanın bu yönü, genel tarama modelleri içinde yer alan “ilişkisel tarama” modelindedir. Araştırma örnekleme alınan ilköğretim okulları, oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Buna göre, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmuştur.

Deneysel boyutta; Sosyal Bilgiler dersinde Kolb’un deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin derse yönelik tutum, erişim ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Denel işlemler 2004-2005 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde alt sosyoekonomik çevrede bulunan 19 Mayıs İlköğretim Okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri (N=50) üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III, Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğiyle toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans çözümlenmesi, iki yönlü varyans çözümlenmesi, iki faktörlü varyans çözümlenmesi, kovaryans çözümlenmesi, Scheffe ve Bonferroni testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın betimsel boyutunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Deneyisel boyutta ise deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı ve bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşım öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet ve öğrenme stilleri değişkenlerinden bağımsız olarak olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

ABSTRACT

Learning Styles, Instruction based on Kolb's Experiential Learning Theory, Attitude and Social Studies Achievement

This study tries to reveal the relation between primary school students' learning styles, their attitudes toward Social Studies course and the Accessibility of the objectives in Social Studies curriculum and examine the efficacy of Social Studies instruction based on experiential learning theory on students' attitudes and their retained level of Social Studies' goals.

Both descriptive and experimental methods were employed in the study. Identifying the relation between 7th class students' learning styles, their attitudes toward Social Studies course and their accessibility of program aims in social studies course constitute the descriptive part of the study. In this part of the study, correlational research was employed. The sample consists of total 612 primary school students who were selected by using proportional stratified sampling method in 15 primary schools.

Students' attitudes, Access level and its effect on retention, the efficacy of Social Studies instruction based on Kolb's experiential learning theory on students attitudes, their access and retention levels were identified. The research study was designed according to the "pretest and post test control –experimental groups model and it was carried out during fall and spring terms in 2004-2005 instruction year. Experimental group (N=50) is chosen from 19 Mayıs Primary School which is described in low socioeconomic level in Konak town, Izmir.

The data was gathered from the following instruments: Kolb's Learning Styles Inventory III, Social Science Course Achievement Tests, Attitude Scale of Social Studies Course.

In data analysis, arithmetic means, standard deviation, Chi-square, t-test, one-way analysis of variance, two-way analysis of variance, a two-factor analysis of variance, analysis of covariance, Scheffe ve Bonferroni tests were employed.

In descriptive part, it was found that students' general preferences are assimilating, a one of four-stage cycles. Additionally, it was observed that learning styles does not differ according to gender and their retained level of Social Studies curriculum aims but their learning styles differ at knowledge and comprehension levels in total.

In experimental part, it was recorded that experiential learning based social science instruction affected students' achievements in a positive way and their achievements do not differ according to their styles but gender.

In experimental part, it was recorded that social science instruction based on experiential learning theory affected students' achievements in a positive way and their achievements do not differ according to their styles but gender. Besides, free from gender and styles, the instruction affected students' attitudes toward Social Studies course in a more favourable way.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, farklı şekillerde tanımlanabilen çok yönlü bir süreçtir. Genel anlamda; “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak betimlenmektedir (Ertürk, 1994: 12). Eğitim sürecindeki bireylerin yeni davranışlar kazanmaları ya da var olan davranışlarında değişmeler meydana gelmesi öngörülmektedir. Bireye yeni bir davranış kazandırmak, var olan davranışını değiştirmek ve geliştirmek için eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Fidan ve Erden, 1995: 254).

Eğitim programı, kapsamlı ve çok boyutlu olması nedeniyle farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Ertürk (1994: 95-96) eğitim programını, “eğitim ortamında her öğrencinin geçirmiş olduğu belli eğitim durumları ve belli yaşantılar” olarak tanımlamakta, eğitim programının öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından eğitim durumları düzeni olduğuna dikkat çekmektedir. Demirel’e göre eğitim programı (1999: 7), “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir.

Varış (1994: 18) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981: 8) ise “bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” biçiminde ifade etmektedir. Doll (1996: 15)’a göre eğitim programı, öğrencilere bilgi ve değer kazandırmayı amaçlayan, onların becerilerini ve tutumlarını geliştirmeyi içeren, formal ve informal olarak nitelendirilebilen içerik ve işlemlerin tümüdür.

Oliva (1997: 4), eğitim programıyla ilgili tanımların ortak noktalarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Eğitim programı, okulda öğretilenlerin bütünüdür.

Eğitim programı, konular listesidir.

Eğitim programı, ders içerikleridir.

Eğitim programı, çalışmaların programıdır.

Eğitim programı, öğretim materyalleri listesidir.

Eğitim programı, dersler dizisidir.

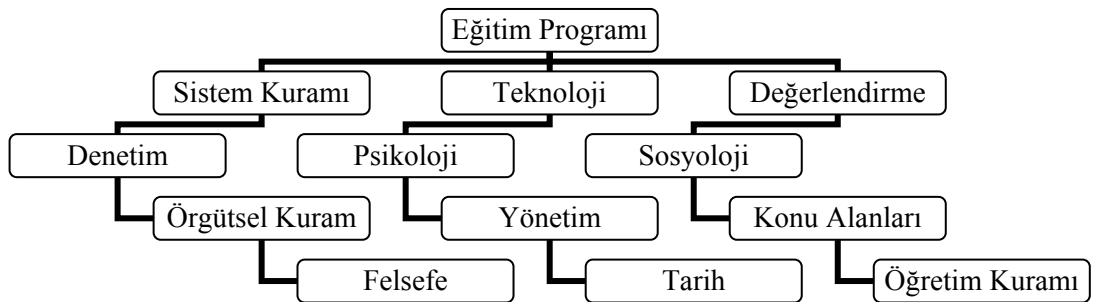
Eğitim programı, hedefler listesidir.

Eğitim programı, okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.

Eğitim programı, okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Eğitim programı, öğrenenlerin okulda geçirdikleri deneyimler dizisidir.

Eğitim programı kavramının farklı boyutlarına değinen Oliva (1997), bir eğitim programının bir çok kaynağa dayandığını belirterek söz konusu kaynakları Şekil 1.1'deki gibi sıralamaktadır.



Şekil 1.1. Eğitim Programının Kaynakları (Oliva, 1997: 14).

Şekil 1.1'de, eğitim programının kaynakları felsefe, tarih, öğretim kuramları, örgütsel kuramlar, yönetim bilimi, ilgili konu alanları, sosyoloji, psikoloji, denetim bilimi, teknoloji, değerlendirme ve sistem kuramı olarak özetlenmektedir.

Eğitim programına ilişkin tanımların bir sentezi yapıldığında eğitim programının, istenilen yönde ve düzeyde davranış değişikliğini amaçlayan öğrenme durumları, planlı faaliyetler, aktif bir olgu ve süreç olduğu söylenebilir.

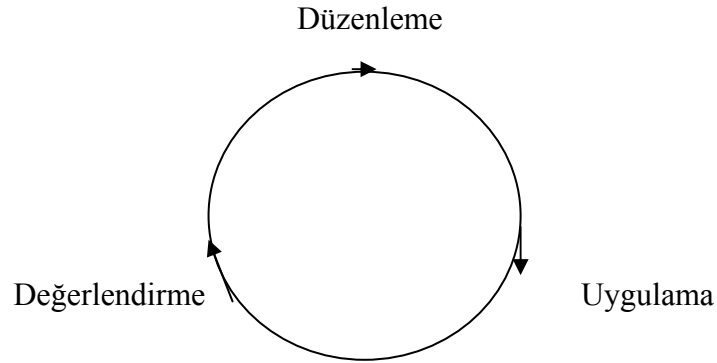
1.1.1. Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Eğitim programları, nitelikli insan gücü yetiştirmeye hizmet etmeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinimsel özelliklerini geliştirici nitelikte olmalıdır (Jansen, 2004: 416). Diğer bir deyişle, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. İçinde bulunulan bilgi çağında, sürekli bir değişme ve yenilenme yaşanmaktadır. Eğitim programlarının gereksinimlere cevap verebilmesi, program geliştirme çalışmalarıyla mümkün olmaktadır.

Eğitim programlarının devamlılık göstermesi ve dinamik oluşu, program geliştirme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Print, 1993: 9). Eğitimciler, toplumun beklentilerini karşılayacak insan tipini yetiştirmek için eğitim programlarını yenileyerek program geliştirme çalışmalarını gereksinimler doğrultusunda sürdürmektedir (Ornstein, 1988: 145).

Program geliştirme, uygulanan eğitim/öğretim programlarının değerlendirilmesi, değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda programın yeniden düzenlenmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Leathwood ve Phillips, 2000: 315). Bu süreç, “programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” biçiminde tanımlamaktadır (Demirel, 1999: 6). Özetle program geliştirme, bireylere çağın gerektirdiği davranışları kazandırmak üzere eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (Jacobs, 2001: 11).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi, program geliştirme sürecini değerlendirme işleminden ayrı düşünmek olanaklı değildir. Program geliştirmede, süreç ve sonuçlar değerlendirilmekte, uygun değişiklikler yapılarak sürecin devamlılığı sağlanmaktadır. Program geliştirme süreci, Şekil 1.2’deki gibi özetlenebilir.



Şekil 1.2 Program Geliştirme Süreci (Varış, 1994: 17).

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi, program geliştirme düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir süreçtir. Düzenlenen eğitim programları uygulanmakta, uygulama sonuçları değerlendirilmekte, değerlendirme sonuçlarına uygun yeni düzenlemeler gerçekleştirilmekte ve bu süreç döngü biçiminde devam etmektedir.

Eğitime bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak bakıldığında, değerlendirme, davranış değişikliklerinin eğitim programında belirlenen hedeflere, ölçütlere göre beklenen sonuca ulaşip ulaşmadığını ortaya çıkarmak için başvurulan bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Değerlendirme, geliştirmenin yönünü ve miktarını belirlemektedir. Değerlendirilmeyen programlar geliştirilememekte, geliştirilmeyen programlar da işlevini yitirmektedir (Smith, 1990: 539-564).

Bir eğitim programı, hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Programda, beklenen ve istenen sonuçlar hedefler ile ifade edilmektedir (Erden, 1995: 23). Öğrenene kazandırılması planlanan davranışları kapsamı bakımından, hedefler, program değerlendirmede temel teşkil etmektedir (Worthen ve Sanders, 1997: 10). Eğitim programının etkili olduğunun söylenebilmesi için öğrenenler program hedeflerine ulaşmalıdır. Öğrenenlerin

hedeflere ulaşabilme düzeylerinin belirlenmesi program değerlendirme ile mümkündür (Gronlund, 1991: 29).

Program değerlendirme bir anlamda, uygulanan programın hedeflenen davranış değişikliklerini oluşturup oluşturmadığını kontrol sürecidir (Drake, 1993: 21). Program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası kabul edilen değerlendirme, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirleme (Ertürk, 1994: 107) ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak da ifade edilmektedir (Sechrest, 1994: 360; Demirel, 1999: 167). Program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında elde edilen verilerin, belirlenen ölçütlerle karşılaştırılıp yorumlama ve karara varma sürecidir (Erden, 1995: 10).

Özetle program geliştirmenin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, geliştirilen programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme sonuçları, programı gözden geçirme, programa devam etme ya da yeni bir aşamaya geçme kararlarını verme konusunda bilgi vermektedir. Program değerlendirme süreci, program geliştirme modellerinin de etkisiyle farklı biçimlerde düzenlenebilmektedir. Program değerlendirmeye ilişkin bazı yaklaşımlar aşağıda özetlenmektedir.

1.1.2. Program Değerlendirmeye İlişkin Bazı Yaklaşımlar

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olabilir. Programın başlangıcında gerçekleştirilen tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinimsel becerilerini belirlemek üzere işe koşulmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenci gereksinimini belirleme öncelikli amaçtır. Bu aşamada, yeni bir eğitim sürecine girecek olan bireylerin, uygulanacak olan eğitim programına hazır olup olmadıkları belirlenmeye çalışılır. Tanılayıcı değerlendirmede, standart tanıma ve başarı testleri, öğrencilerin kişisel gelişim dosyaları, görüşme ve gözlem teknikleri veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Ertürk, 1994: 112; Navarrete ve Gutske, 1995: 23).

Biçimlendirici değerlendirme, uygulanmakta olan programın eksik ve aksayan yönlerini belirleme olanağı vermektedir (Beyer, 1995:1). Uygulama sürecindeki öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya koymak ve gerekli düzeltmeleri yapmak temel amaçtır. Genel anlamda, geliştirilmekte olan ürünün istenen nitelikte olabilmesi için yürütülen bir iç değerlendirme olarak görülmektedir (Finegold ve Reiner, 1985: 107).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerde programın hedefleri doğrultusunda gelişim gözlenip gözlenmediğini ve söz konusu gelişimi oluşturma amacıyla düzenlenen öğrenme öğretme sürecinin etkili olup olmadığını belirlemede önemli görülmektedir. Veri toplama sürecinde anket, başarı testleri, öğrenciler tarafından yapılan ödevler ve projelerin incelenmesi, gözlem ve görüşme teknikleri ile açık uçlu sorular kullanılabilir. Chinien ve Hlynka (1993: 63), biçimlendirici değerlendirmede içerik, yöntem, kullanılan araç gereçler hakkında uzman ve eğitimcilerden görüş, öğrencilerden ise dönüt alındığını vurgulamaktadır.

Düzyer belirleyici değerlendirme, eğitim programının uygulanması sonunda öğrencilerin kazanmış oldukları bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinimsel becerileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Diğer bir deyişle, ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır (Wilde ve Sockey, 1995: 30). Bu tür değerlendirme ile programın öğrencilere istenen davranışları kazandırma açısından yeterliği hakkında bir yargıya varılması mümkündür. Düzyer belirleyici değerlendirme genel anlamda programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı hakkında bilgi vermektedir (Demirel, 1999: 170).

Wilde ve Sockey (1995: 31), biçimlendirici değerlendirmede kullanılan ve yukarıda değinilen veri toplama kaynaklarının düzyer belirleyici değerlendirme için de uygun olduğunu belirtmekte, bunun yanı sıra öğrenci başarısına ilişkin verilerin mutlaka programın başında ve sonunda toplanması gerektiğine önemle dikkat çekmektedir. Öğrencilerin program sonunda kaydettikleri gelişimin net bir şekilde ortaya konması, programın başında ve sonunda uygulanacak başarı testleri ile olanaklı hale gelmektedir.

Örgün eğitimin yaygınlaşması ve çeşitli test tekniklerinin geliştirilmesi, sistematik program değerlendirme çalışmalarının başlangıcı kabul edilmektedir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997:7). Özellikle yirminci yüzyılın başında Thorndike tarafından yapılan çalışmalar alana önemli katkılar getirmiştir. Sonraki yıllarda da farklı program geliştirme yaklaşımlarının bir sonucu olarak çeşitli program değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeli, Stufflebeam tarafından geliştirilen bağlam-girdi-süreç ve ürün modeli, Stake'in uygunluk-olasılık modeli, öğelere dönük program değerlendirme modeli ve erişime dayalı program değerlendirme modeli alanyazında önemli görülen program değerlendirme modellerindedir (Fitz Gibbon ve Morris, 1988: 26).

Tyler'in program geliştirme modeline dayanan hedefe dayalı program değerlendirmede amaç; hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini ortaya koymaktır. Tyler'e göre hedef; öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri, öğrenme yaşantısı söz konusu özelliklerin kazanılması için düzenlenen etkinlikleri, değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için yapılan çalışmaları ifade etmektedir (Lewy, 1991: 277; Ornstein, 1998:195).

Hedefe dayalı program değerlendirmede öğrencilerin hedeflere ne ölçüde ulaştığı araştırılmakta, ulaşılamayan hedeflerin yaş grubuna ve konu alanına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bulgular doğrultusunda bazı hedefler programdan çıkarılmakta, bazıları değiştirilmektedir (Erden, 1995: 12; Lewy, 1991: 278).

Hedefe dayalı değerlendirmede genellikle nicel verilerden yararlanılmaktadır. Farklı alanlardaki hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için farklı ölçme araçlarından yararlanılmaktadır. Bilişsel alan hedefleri için başarı testleri, duyuşsal alan hedefleri için ilgi ve tutum ölçekleri, devinimsel alan hedefleri için gözlem formlarının kullanılması önerilmektedir (Semerci, 1998: 24; Worthen ve Sanders, 1997:156).

Oldukça kapsamlı ve çok yönlü olan bir diğer program değerlendirme modeli Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme adı verilen modelde, bağlamın değerlendirilmesinin temel değerlendirme olduğu ve bu aşamada hedeflere uygun olan çevrenin belirlenmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (Erden, 1995:13; Ornstein, 1988:261). Bağlamı değerlendirme, hedeflerin toplumun beklentilerini karşılama durumunun, gelecekteki öğrenmelere hazırlama özelliğinin ve güncelliğinin araştırıldığı makro düzeyde bir süreçtir (Gözütok, 1999: 169; Ornstein, 1988: 261).

Girdinin değerlendirilmesinde programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların neler olduğu ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı konusunda verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Erden, 1995: 14). Bu veriler, ilgili kurumun kapasitesi, öğretme stratejileri, stratejilere uygun yöntem ve teknikler, kaynaklar, zaman ve maliyet gibi konularla ilgilidir (Stufflebeam'den aktaran Semerci, 1998: 34). Bağlam değerlendirmenin aksine, girdi değerlendirilmesinde mikro düzeyde çözümlenme söz konusudur (Ornstein, 1988: 262).

Sürecin değerlendirilmesi, programın uygulanması sırasında gerçekleştirilmekte, planlanan ve gerçekleşen etkinliklerin uyumu kontrol edilmektedir (Erden, 1995: 14; Gözütok, 1999: 90). Ürünün değerlendirilmesinde, programda öngörülen ve gerçekleşen ürünün karşılaştırılması yapılmaktadır. Böylece programın uygulanmasına devam etme, programı değiştirme ya da sonlandırma kararları alınmaktadır. Ürün değerlendirmesi, genellikle programın sonunda yapılmakla birlikte, ihtiyaç duyulduğu sıklıkta da (dönem sonu gibi) gerçekleştirilebilir. Bu aşamada, erişileri ölçmek ve yorumlamak önem kazanmaktadır. Ürünle ilgili bilgi bağlam, girdi ve süreçle ilgili verilerle ilişkilendirilerek yorumlanmakta ve uygun kararlar verilmektedir. Stufflebeam, program hakkında sürekli bilgi toplamak, program ve öğretimle ilgili doğru kararları almak için değerlendirmenin sürekli bir işlem olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ornstein, 1988: 264).

1960'lı yıllarda Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmenin farklılığına değinerek düzenli değerlendirmenin yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapmıştır. Düzensiz değerlendirme; günlük, sıradan gözlemler, sezgisel ve öznel yargılarla gerçekleştirilmektedir. Düzenli değerlendirme ise yapılandırılmış gözlemler, kontrol listeleri, standart testler ile yapılan değerlendirmedir. Bu bağlamda, düzensiz değerlendirmeler ile eğitim programlarının etkililiği hakkında yorum yapmanın yanıltıcı olabileceği vurgulanmaktadır (Ornstein, 1998: 259).

Stake, eğitim programları ile ilgili verilerin, program değerlendirme sürecinde iki şekilde işlenebileceğini savunmaktadır. Birincisi; girdi-süreç ve ürüne dayalı olasılıkların belirlenmesi, diğeri de tasarlananlar ile gerçekleştirenler arasındaki uygunluğun saptanmasıdır. Düzenli değerlendirmeler ile toplanan veriler hedeflenmiş olanın gerçekleştiğini gösterirse “uygunluk” olduğu söylenebilmektedir. Uygunluğun gerçekleşmesi için önceden tanımlanan giriş davranışlarının varlığı kanıtlanmalı, planlanmış olan öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilmeli ve hedeflenen ürüne ulaşılması gereklidir (Stake, 1967: 524-526).

Bu modelde, program değerlendirme uzmanının önemli bir görevinin de belli ön koşullar ve etkileşimlerden doğabilecek sonuçlara dair olasılıkları tanımlayabilmek olduğu vurgulanmaktadır.

Oldukça yaygın olan bir diğere program değerlendirme modeli programın öğelerine dönük değerlendirmedir. Kapsamlı bir program değerlendirme çalışması için programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gereklidir. Bu tür program değerlendirme ancak bir ekip çalışması ile mümkün olmaktadır. Öğelere dönük değerlendirmede genel ve özel hedefler, kapsam (içerik), eğitim durumu, sınav durumu ve öğeler arasındaki ilişkiler değerlendirilmektedir. Öğelerin değerlendirilmesinde aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmelidir.

Eğitim programının temel ögesi olan hedeflerin değerlendirilmesinde, hem programda yer alan hedeflerin uygunluğu hem de hedef davranışları kazanmada eksikliklerin olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda hedefler;

toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama durumu, konu alanının özelliklerine uygunluğu, birbirleriyle tutarlılıkları, gerçekleştirilebilecek nitelikte olup olmadığı gibi yönlerden incelenmelidir. Bu süreçte; bilgi toplamak için eğitim uzmanları ve öğrencilerin görüşleri, anketler ile programın başında ve sonunda uygulanacak başarı testlerinin kullanılması uygun görülmektedir (Bellon ve Handler, 1982; Erden, 1995:22-42; Lewy, 1991: 276-279).

Hangi program geliştirme yaklaşımına göre hazırlanmış olursa olsun, her eğitim programının olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve yöntemleri ifade eden bir içeriği bulunmaktadır. Hedeflerin belirlenmesi aşamasında içeriğin de seçilip hazırlanması gereklidir. İçeriğin değerlendirilmesinde; hedefler ile tutarlılık, bilgilerin önemi ve geçerliği, öğrenciler açısından uygunluğu ve bilgilerin sunulur sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu süreçte, uzman ve ğrenci görüşleri, konu alanı inceleme çalışmaları, izleme testleri veri kaynağı olabilir (Erden, 1995:30-42).

Eğitim durumu, ğrenci ve öğretmenin, öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir. Programın bu öğesinin değerlendirilmesinde; öğretmenin sınıf içindeki davranışları, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin programın başında sahip oldukları bilişsel ve duyuşsal özellikler ile program doğrultusunda gerçekleştirdiği etkinliklerin göz önünde bulundurulması gerekliliği vurgulanmaktadır. Eğitim durumunun değerlendirilmesinde; hangi davranışların öğrenilmesinde güçlük olduğu, kullanılan yöntemin etkililiği, program ve uygulamanın tutarlılığı, ğretmen davranışlarının ğretim ilkelerine uygunluğu, öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerinin olumlu olup olmadığı gibi soruların araştırılması öngörülmektedir. Eğitim durumu değerlendirmede; ğretmen ve ğrenci görüşleri alınarak, devam çizelgeleri ve ödevler incelenerek, gözlem yoluyla, izleme testleri ile ya da deneysel desenle veri toplamak mümkündür (Bellon ve Handler, 1982; Erden, 1995:22-42; Lewy, 1991: 276-279).

Çeşitli ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyleri ve gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin etkililiği hakkında bilgi vermektedir. Bu nedenle sınav durumlarının değerlendirilmesinde, ölçme araçlarının geçerliği, güvenilirliği ve ölçütlerin uygunluğunun sağlanması önemlidir. Eğitim programlarının amacına ulaşması için programın tüm öğelerinin uyumlu biçimde işletilmesi gereklidir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde genellikle öğretim programlarını tek tek değerlendirme yolu tercih edilmektedir. Değerlendirilen program hangi türde olursa olsun, değerlendirme yönteminde, değerlendirme yaklaşım ve modellerinin uygulanmasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır (Erden, 1995: 21).

Alanyazında önemli bir yeri olan diğer program değerlendirme modeli, ürüne ve erişime dayalı değerlendirmedir. Ürün ve erişime dayalı değerlendirmede, hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiği araştırılmaktadır. Hedeflerin gerçekleşme derecesini belirlemek üzere öğrencilerin programın başında ve sonundaki davranışlarında, hedefler doğrultusunda oluşan fark kontrol edilmektedir. Öğrencilerin programa giriş ve programdan çıkış davranışları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı, istenen nitelik ve nicelikte ise programın etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı durumda programın etkili olmadığına karar verilmekte, sorunun kaynağı araştırılmaktadır. Bu bağlamda, bu tür değerlendirme programının genel etkililiği hakkında yargıda bulunulmasını sağlamaktadır (Erden, 1995: 20-21; Wilde ve Sockey, 1995: 29-30).

Erişime dayalı program değerlendirmede programın her ögesi ile ilgili ayrıntılı bilgi sağlanamamaktadır. Ancak hedeflerin aşamalı sınıflamanın alt basamaklarına göre incelenmesi ile öğrenme öğretme sürecinin etkililiği hakkında yorum yapılabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ya da öğretmenlerin bazı özelliklerine göre hedeflerin gerçekleşme düzeyinde farklılık olup olmadığı incelenebilmekte, bu doğrultuda programa ilişkin öneriler geliştirilebilmektedir (Erden, 1995: 20-21; Wilde ve Sockey, 1995: 29-35).

Genel anlamda program değerlendirme sürecinde iki temel soru cevaplanmaya çalışılmaktadır. Bunlar; “hedeflere ne ölçüde ulaşıldı?” ve “programın uygulanması sırasında neler yaşandı?” biçiminde ifade edilmektedir. Öğrencilerin program sonunda hedefler yönünde gösterdiği davranışlar, programın başarısı olarak görülmektedir (Moris ve Fitz Gibbon, 1998: 1-14).

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri genel olarak incelendiğinde, her birinde hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesinin önemli bir boyut olduğu dikkat çekmektedir. Hedeflerin gerçekleşme düzeyi, programı uygulamayı sürdürme ya da programı sonlandırma gibi kararların verilmesinde temel ölçütlerdendir.

Eğitim programları, temelde toplumun gereksinim duyduğu insan tipini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan ilköğretim kademesinde, istenilen davranışların bireylere kazandırılması, genel amaçlar doğrultusunda belirlenen derslerin hedefleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin sosyal birer birey olarak toplumsal yaşama kazandırılmaları için sosyal bilimler alanında bilinçlenmeleri öngörülmektedir. Bu nedenle dört, beş, altı ve yedinci sınıflarda, eldeki araştırmamızın da konusunu teşkil eden Sosyal Bilgiler programı uygulanmaktadır.

1.1.3. Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Genel anlamda sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğu biçiminde tanımlanmaktadır (Kısakürek, 1981: 2-4). Sosyal bilimler, toplumsal beklentiler doğrultusunda, bireylerin gereksinim duydukları bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması bakımından önemli görülmektedir. Sosyal bilimlerin ilgi alanı, insan tarafından oluşturulan gerçeklerdir (Hanna, 1987: 3-6). Diğer bir anlatımla, sosyal yaşam, sosyal kurumlar, insan ilişkileri, insan davranışlarını etkileyen değişmelerin neden ve sonuçları gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Can, Yaşar ve Sözer, 1998:3).

Sosyal bilimler alanına giren disiplinler farklı biçimlerde sınıflandırılmakla birlikte, bir çok yazar tarih, coğrafya, antropoloji, ekonomi, felsefe, sosyoloji, hukuk, politika gibi disiplinlerin, sosyal bilimler alanı kapsamındaki başlıca disiplinler olduğu konusunda görüş birliği içindedir (Maxim, 1999: 5-8; Michaelis ve Garcia, 2001: 3-5; Uşun, 2000: 59). Sosyal olguların bütünsel bir yaklaşımla incelenmesi gerekliliği, sosyal bilimler disiplinlerinin kesin çizgilerle birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğinin de bir göstergesidir.

Sosyal bilimler ve Sosyal Bilgiler, iki ayrı kavram olmasına rağmen, kimi zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa sosyal bilimler araştırma, deney, buluş ve benzeri bilimsel etkinlikleri içermekte, değerler, toplum, insanın çevresiyle olan ilişkileri ile ilgilenmekte, bu alandaki bilgiyi artırmaya ve genişletmeye çalışmaktadır. Sosyal Bilgiler ise, sosyal bilimler yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını basit düzeyde ele almakta, bireyin toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ile bunları gidermek için yaptıkları gibi konuları içermektedir. Diğer bir deyişle Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin araştırma ve bulgularının, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğelerini kapsamaktadır (Saracaloğlu, 1992: 15).

Toplumsal olaylara neden olan birçok etken vardır. Bireyin bu olaylara anlam verebilmesi ya da sorunlara çözüm yolları önerebilmesi için tüm bu etkenleri göz önünde bulundurması gereklidir. Bu da, sosyal bilimlerle ilgili disiplinler hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Bireylerin toplumsallaşmalarını, iyi birer vatandaş olmalarını, sosyal olayları bir bütün olarak kavramalarını sağlamak amacıyla ilköğretim programlarında tarih, coğrafya, politika, ekonomi, hukuk gibi disiplinlerden seçilmiş, basitleştirilmiş ve düzenlenmiş konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersine yer verilmiştir (Ercan, 2001:7; Erden, 1995:35; Welton ve Mallan, 1999: 9).

Sosyal bilimlerin kesişme alanı olarak nitelenen Sosyal Bilgiler, kültürel mirasın toplum yaşamındaki etkilerini, sosyal problemlerin çözüm yollarını, insanların sosyal ve fiziksel çevreleriyle olan ilişkilerini temel almaktadır

(Güngördü, 2002:130; Sönmez, 1996: 8). Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi de, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını, “kültürel mirası aktarmak, sosyal problemler üzerinde düşünme ve karar verme becerisini geliştirmek, toplumsal olayları incelemek ve toplum hayatına katılmak, vatandaşlık bilincini artırmak, kültürel çeşitliliğe saygılı, demokratik bireyler yetiştirmek” biçiminde sıralamaktadır (Michaelis ve Garcia, 2001: 3).

1.1.4. Sosyal Bilgiler Programı

Birçok yazar, Sosyal Bilgiler programının öncelikli görevinin bilgi aktarmak değil, değer kazandırmak ve bireysel gelişimi sağlamak olduğu konusunda hemfikirdir (Chapin ve Messick, 1999: 15-17; Turner, 1999: 3-5). Bu yönden Sosyal Bilgilerin eğitim sürecinde önemli bir yeri olduğu, toplumsal yaşama etkin biçimde uyum sağlanmasındaki etkisi vurgulanmaktadır (Binbaşoğlu, 1987: 40; Maxim, 1999: 7-8).

Sosyal Bilgiler adı ile ilk ders, 1916 yılında A.B.D.’de Orta Dereceli Okulları Yeniden Yapılandırma Komisyonu tarafından önerilmiş; ‘demokratik toplum için vatandaş yetiştirme’ görüşü doğrultusunda eğitim programlarında yer almıştır. 1970’li yıllara kadar genellikle Tarih ve Coğrafya konularının yer aldığı Sosyal Bilgiler programında, bu tarihten sonra sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi gibi disiplinlerin konularına da ağırlık verilmiştir (Moffatt, 1957: 8-10; Özkal, 2000: 2-3).

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını aşağıdaki gibi belirlemiştir (<http://www.socialstudies.org/standarts/1html>).

1. Kültürel mirasın önemini kavratmak.
2. Küresel gelişmede, uluslararası bakış açısı kazanmanın önemini kavratmak.
3. Sosyal sistemlerin oluşmasında coğrafi ve tarihsel özelliklerin etkisini kavratmak.
4. Sosyal çevrenin özelliklerine uyumu gerçekleştirmek.
5. Ahlak ilkelerine ve manevi değerlere uygun davranışlar kazandırmak.
6. Sosyal sistemlerin oluşmasında birey, aile ve toplum öğelerinin ilişkisini kavratmak.
7. İnsan haklarını ve insanın toplum içindeki sorumluluklarını kavratmak.

8. İletişim becerilerini geliştirmek.
9. Ülkesinde ve dünyada yaşanan sorunların çözümünde üstleneceği bireysel role hazırlamak.
10. Bilgiye ulaşma yollarını öğrenmenin önemini vurgulamak.
11. Ulusal değerleri korumanın önemini kavratmak.

Yukarıda belirtilen amaçlar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin ulusal ve evrensel değerleri kazandırma, bireyin çevreye uyumunu sağlama, bireye toplumdaki rolünü kavratma gibi önemli işlevleri olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin Türk eğitim sistemindeki yeri aşağıdaki paragraflarda özetlenmektedir.

Türk eğitim tarihinde cumhuriyet öncesi dönemde 1847-1848 tarihli ‘Sıbyan Mektebi Talimnamesi’ ile ilk kez ilkokul programı hazırlanmış, dört yıllık programda coğrafya dersine de yer verilmiştir. II. Meşrutiyetin ilanından sonra 1913’de yürürlüğe giren İlköğretim Geçici Kanunu ile bazı düzenlemeler yapılmış, Kelam, Fıkıh, Hadis gibi derslerin yanı sıra Tarih ve Coğrafya dersleri okutulmuştur. Fen Bilgisi dersi dışında, Cumhuriyet dönemine kadar ilkokul programında herhangi bir değişiklik gerçekleştirilmemiştir (Akyüz, 1999: 231-233).

Cumhuriyetin ilanından sonra, ilköğretim okulları için ilk program 1924 yılında hazırlanmıştır. Sonraki yıllarda programda bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. 1924 programında ‘saltanat tarihi’ yerine Türk uygarlık tarihi merkeze alınarak üç, dört ve beşinci sınıflarda Tarih ve Coğrafya derslerine yer verilmiştir. 1926 programında genel amaçları “iyi birer vatandaş yetiştirmek” olarak ifade edilen Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri yer almıştır (MEB, 1926:5-9). 1962 program taslağına kadar söz konusu derslerde bir değişiklik yapılmamıştır.

1962 program taslağında ilkokulun amaçları “kişisel, insanlık ilişkileri, ekonomik ve toplumsal hayat” başlıkları altında belirlenmiş; Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında birleştirilmiş; bu dersin amaçları aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 1962: 26-27).

1. Türk çocuğunu ailesine, ulusuna, yurduna, Türk devrimlerine ve ülkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakar ve fazilet sahibi iyi bir vatandaş, mükemmel bir insan olarak yetiştirmek.

2. Çocuklar, şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evladı olduklarını duyarak, her fedakarlığı göze alabilecek karakter kazanırlar.
3. Ulusal kaynakları tanımak ve bunları korumanın ödev olduğunu kavratmak.
4. Yurdu ve dünyayı tanımak, çocuklara plan, kroki ve harita fikri vermek, onları bu araçları uygular ve anlar hale getirmek.
5. Uluslar ailesi içinde Türk Ulusu'na düşen insanlık ödevlerini öğretmek.

1962 program taslağı, 25-30 Nisan 1968 tarihli Program Değerlendirme Seminerinde incelenmiş, 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla İlkokul Programı olarak kabul edilmiştir. 1962 program taslağında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” olan dersin adı 1968 programında “Sosyal Bilgiler” olarak değiştirilmiştir. Böylelikle Sosyal Bilgiler adlı ilk ders ilköğretim programında dört ve beşinci sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere yerini almıştır.

Ortaokul Programında 1967 programına kadar Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri yer almış, 1967 programında ise söz konusu dersler yerine Sosyal Bilgiler dersine yer verilmiştir (Sönmez, 1996: 8).

1997–1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile birlikte, ilköğretim okulları programında yer alan dersler ve ders saatlerinde bazı değişikliklere gidilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, sekiz yıllık eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02–07–1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş, Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır (MEB, 1998: 533-560). Söz konusu değişikliğe uygun olarak Sosyal Bilgiler programının genel hedefleri aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

1.1.5. Sosyal Bilgiler Programının Genel Hedefleri

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında, Sosyal Bilgiler dersinin genel hedefleri; vatandaşlık görev ve sorumlulukları, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri, ekonomik yaşama fikrini ve

yeteneklerini geliştirme yönleri olmak üzere dört başlık altında yer alan hedefler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (M.E.B. 1998:537-538).

A. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden;

1. Ailesine, milletine, vatanına, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı, çalışkan, araştırmacı, özverili, erdemli, girişimci, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişirler.

2. Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi arasındaki onurlu geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı hizmetleri kavrayarak büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar.

3. Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayanan millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olduğunu bilir; cumhuriyet rejiminin özelliklerini ve önemini kavrarlar.

4. Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, millet kavramını ve Türk milletinin karakterini kavrar; Türk milletine, Türk bayrağına, Türk askerine ve ordusuna sevgi, saygı ve güven duygularını kuvvetlendirirler.

5. Türk milletinin zeka ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanat severliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimseyerek bu üstün özellikleri davranış haline getirirler.

6. Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla mücadele etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirirler.

7. Tarihte milletimize ve insanlığa hizmet etmiş olan Türk büyüklerini tanır; tarihî olaylara yön veren kişilerin yerinde ve zamanında gösterdikleri ileri görüşlülük, cesaret, fedakârlık ve kahramanlıklarının tarihin akışını nasıl değiştirdiğini kavrarlar.

8. Toplumunu yönlendiren M. Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece millî değil, evrensel yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek; milletimize de düşen insanlık görevleri bulunduğunu görür, insanlığa sevgi, saygı ve hizmet bilincine varırlar.

9. Türk inkılâbının anlamını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin refah ve mutluluğuna yaptığı ve ülkenin geleceğine yapacağı etkiyi kavrar; Türk inkılâbının değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetişirler.

10. Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar; bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlayarak Atatürk'ün direktifleri uyarınca "millî kültürümüzü çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkarma" yolunda her fedakârlığı göze alma bilincini kazanırlar.

11. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasî olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler.

12. Her yerde görev ve sorumluluk alabilecek hâle gelir, aile bütünlüğüne bağlılık kazanır, ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygularını geliştirirler.

13. Kanun kavramını benimser; kanunlara ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazanırlar.

14. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini, müze ve anıtlar gibi millî değerlerimizi tanır; onları korumak gerektiğini öğrenirler.

- B. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden;
1. İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.
 2. İnsanların karşılıklı hak ve sorumluluklar taşıdıklarını ve birbirlerinin görüş ve inanışlarına, saygı ve hoşgörü ile karşılama gerektiğini benimserler.
 3. Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.
 4. Bütün çalışmalarını demokratik yaşayışın kurallarına göre düzenlemeyi öğrenirler.
 5. Aile, okul ve toplum hayatının dayandığı temel ilkeleri ve topluluk hâlinde yaşamının zorunluluğunu kavrarlar.
 6. Trafik kurallarına uymayı alışkanlık hâline getirirler.
- C. Çevreyi, yurdu, dünyayı tanıma yetenekleri yönünden;
1. Yurdumuzun, dünya üzerindeki yerinin önemini kavrar, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma durgularını geliştirirler.
 2. Türkiye'nin, yakın ve uzak komşu ülkeler ve diğer dünya ülkeleriyle olan ilişkileri hakkında genel bilgi kazanırlar.
 3. Türklerin yaşadığı diğer ülke ve bölgelerin coğrafi özelliklerini öğrenirler, Türklerin geniş bir alanda yaşayan büyük bir millet olduğunu kavrarlar.
 4. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler.
 5. Plân, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hâle gelirler.
 6. Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar.
 7. Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.
- Ç. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden
1. Yakın çevrenin ekonomik değerleri ile milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar.
 2. Kendi eşyasını, okulunu, okul eşya ve araçlarını dikkatli kullanma ve koruma alışkanlığını kazanırlar.
 3. Tutumlu ve plânlı çalışma alışkanlığını elde ederler.
 4. Üretim, tüketim ve dağıtımla ilgili temel bilgileri öğrenirler.
 5. İnsan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler ve bunlar arasındaki ekonomik ilişkileri öğrenirler.
 6. Turizmin anlamını, özellikle yurdumuz için önemini kavrarlar.
 7. Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar.

Çok farklı gereksinimleri olan bireyin, bu gereksinimleri tek başına karşılaması olanaklı değildir. Bu bağlamda insan, toplumdaki bağımsız olarak düşünülemez (Kıncal, 2004:1; Yılman, 1997:33; 1998:71). Sosyal Bilgiler programının genel hedefleri incelendiğinde, öğrencilerin toplumsal ilişkileri

öğrenmelerinin, çevreye ve topluma duyarlı, etkin ve katılımcı birer vatandaş olmalarının temele alındığı göze çarpmaktadır.

Bu noktada önemli olan, Sosyal Bilgiler programının belirlenen hedefler doğrultusunda, gerektiği gibi uygulanması ve hedeflerin davranışa dönüşmesidir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine istenilen düzeyde erişmeleridir.

Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik birçok çalışmada öğrencilerin hedeflere erişme düzeyinin beklenenin altında olduğu ortaya konmaktadır (Akar, 2001; Candan, 1990; Karakaş, 2002; Yılmaz, 2000). Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişme düzeyinin düşük olma nedenlerini belirlemeye dönük araştırmalar da mevcuttur. Söz konusu çalışmalarda Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin düşük olma nedenleri, hedeflerin davranış olarak ifade edilmemesi, içeriğin hedeflere uygun düzenlenmemesi, uygun strateji ve yöntemlerin kullanılmıyor olması biçiminde özetlenmektedir (Anıl, 1999; Piriçdane, 1997; Şahan, 2000; Yılmaz, 2000).

Mentiş (1997), Sosyal Bilgiler programının duyuşsal hedeflerinin genel olarak yeterli düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak birçok araştırma, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının 'orta düzeyde olumlu' olduğunu ortaya koymaktadır (Altınışık, 2001; Deveci, 2002; Güven, 2003; Şahin, Şahin ve Çakır, 2001). Bir programın hedeflerine ulaşmada, öğrencilerin konu alanına yönelik tutumlarının etkili olduğu vurgulanmaktadır (Neathery, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olması, programın hedeflerinin gerçekleşmesi için yeterli görülmemektedir.

Sosyal Bilgiler programı, büyük oranda öğretmen merkezli, geleneksel eğitim anlayışıyla uygulanmaktadır. Geleneksel sınıf ortamında öğrenciler kendilerine sunulan bilgiyi alan, öğretmenin onayı ve beğenisi için yarışan kişi konumundadır (Ornstein ve Lasley, 2000'den aktaran Gökdağ, 2004:11). Ayrıca bu ortamda

öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan bireysel özelliklerin de göz ardı edildiği bilinmektedir.

Merkezi anlayışa göre yapılandırılmış olan Türk Eğitim Sisteminde, okullarda aynı Sosyal Bilgiler programı uygulanmakta ise de öğrencilerin programın hedeflerine erişimleri farklı düzeylerde olmaktadır. Daha dar açıdan bakıldığında, aynı öğretmenin aynı sınıfta uyguladığı program sonucunda da farklı öğrenme ürünleri elde edilmektedir. Öğrencilerin programın hedeflerine erişmelerini etkileyen etmenlerden biri bizzat kendileri, çalışma yaklaşımları, derse yönelik tutumları ve öğrenme stilleridir (Babadoğan, 2002; 1991, 603-619; Fauts, 1990,105-114).

1.1.6. Tutumların Gelişimi ve Eğitim Sürecindeki Önemi

Tutum kavramı, “bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi” biçiminde tanımlanmaktadır (Oppenheim, 1966: 105). Diğer bir deyişle tutum; fikir, durum, soyut bir düşünce ya da bir konuya yönelik, öğrenilmiş ve tutarlı tepki verme eğilimidir (Lukow, 2002: 46). Allport’un tanımına göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Tavşancıl, 2002: 65).

Yukarıdaki tanımlar dikkate alındığında tutumun, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olduğu, bunun yanı sıra yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği, öğrenme süreci sonunda oluştuğu söylenebilir. Nitekim Mc Cellond, tutumları “bireyin şimdiki davranışlarını belirleyen geçmiş deneyimlerin bir özeti” biçiminde ele almaktadır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 259).

Tutumlar, bireylerin tutum nesnelere ilişkin hoşlanma-hoşlanmama, onaylama-onaylamama boyutlarında yaptıkları değerlendirmelerdir. Tutum, zaman içinde değişme ve gelişme göstermektedir. Bu durum, tutum nesnesiyle ilgili yaşantılara ve öğrenmelere dayanmaktadır. Bu bağlamda, tutumların oluşmasında

sosyal etkileşim ve model almanın da rolü olduğu görülmektedir (Ajzen, 1987: 3-10; Kağıtçıbaşı, 1985: 84-85).

Belirli bir psikolojik durumdan diğerine geçişte etkili olan tutumlar, insan yaşamında büyük bir öneme sahiptir (Krech ve Crutchfield, 1967: 179). Tutumların gelişimi çeşitli dönemlerde incelenmektedir. Tutumlar, doğumdan erinlik dönemine kadar genellikle aile etkisiyle şekillenmektedir. Daha sonra bu etki azalmakta, daha çok sosyal etkenlerin rolünün arttığı kritik dönem yaşanmaktadır. 12 ile 29 yaş arasında olduğu belirtilen bu dönemin 'kritik' olarak adlandırılma nedeni, tutumların genel şeklini alması ve bu dönemden sonra değişmeye daha fazla direnç göstermesidir (Morgan, 1991: 375-376).

Tutum, doğrudan gözlenebilen bir özellik değildir. Bireyin gözlenebilir davranışlarından, dolaylı olarak varsayılan ve o bireye ait olan eğilimdir. Diğer bir anlatımla tutum, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Bir tutum, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 1985: 86).

Tutum ve davranış ilişkisini açıklayan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ajzen tarafından geliştirilen 'Planlı Davranış Kuramı' genel olarak kabul gören bir yaklaşımdır. Kurama göre, davranışların temelinde tutum, öznel normlar ve algılanan kontrol düzeyi adı verilen öğeler bulunmaktadır. Öznel normların şekillenmesinde çevrenin bireyden beklentileri ve hissedilen sosyal baskı etkili olmaktadır. Algılanan kontrol düzeyinin temelinde ise davranışı göstermenin kolay ya da zor olarak algılanma derecesi bulunmaktadır. Ajzen'e göre söz edilen öğeler, davranış üzerinde doğrudan değil, dolaylı bir etki oluşturmaktadır (Ajzen, 1985: 4-10).

Tutumla ilişkin modern kuramların temelini oluşturan çalışmalar, Rosenberg ve Hovland tarafından geliştirilen 'Hiyerarşik Model' ile başlamıştır. Bu modele göre bir tutum nesnesine yönelik sözel ve sözel olmayan tepkilerin temelinde bilişsel, duyusal ve davranışsal etkiler bulunmaktadır. Bu etkiler, tutumun öğeleri olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel öğe; tutum nesnesi hakkında sahip olunan bilgileri,

fikirleri, duyuşsal öge; tutum nesnesi karşısında gözlenebilen heyecanlanma, sinirlenme, mutluluk duyma gibi duygusal tepkileri, davranışsal öge ise tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm davranışları ifade etmektedir. Modele göre, tüm bu öğelerin birbirleriyle ilişkisi ve bireylerin bu özelliklere sahip olma düzeyi tutumu açıklamaktadır (Lukow, 2002: 49-50).

Tutumun bilişsel öğeleri, tutum nesneleriyle ilgili bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Söz konusu bilgi, bireyin geçirdiği deneyimler ile elde edilir. Bu bağlamda, varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmadığı söylenebilir. Bireyin tutum nesnesiyle ilgili bilgileri değiştiğinde tutumu da değişebilir (Baysal, 1981:14). Bazı yazarlar tutumun bilişsel öğesini, bir inanç ifadesinin kabul edilmesi biçiminde açıklamaktadırlar. İnanç, bireyin bir konu ile ilgili bilişlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Kısaca, bir durum veya konu hakkında olumlu ya da olumsuz inanç, söz konusu durum ya da konuya yönelik olumlu veya olumsuz tutumun geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Tavşancıl, 2002: 74-75).

Tutumun duyuşsal ögesi; bireyden bireye değişen, bilgi ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma ya da hoşlanmama yönünü oluşturmakta ve tutum nesnesiyle ilgili olan ve görelî olarak devamlı duygular biçiminde açıklanmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1996: 254).. Bu duygular da önceki yaşantılarla ilişkilidir. Duyuşsal öge, tutuma süreklilik kazandırıcı ve onu şekillendirici bir özellik taşımaktadır. Tutuma konu olan olay veya tutum nesnelere karşı duyulan heyecanı içermektedir (Erdoğan, 1999: 366).

Davranışsal öge, bireyin tutum nesnesine ilişkin sözel veya sözel olmayan tepkileri belirtmektedir. Tutumun varlığı, onu yansıttığı varsayılan bazı gözlenebilir davranışlardan anlaşılmaktadır. Özetle tutumların davranış ögesi, bireyin duyu ve yargılarına uygun hareket etme eğilimini içermektedir (Tavşancıl, 2002: 79).

Tutumlar ile ilgili tanım ve yaklaşımların ortak noktalar irdelendiğinde, tutumların toplumsallaşma sürecinde yaşantılar yolu ile kazanıldığı, belirli bir süre devamlılık gösterdiği, birey ve tutum nesnesi arasındaki ilişkide bir düzenlilik

oluşturduğu, tepkinin kendisinin değil fakat tepki gösterme eğiliminin olduğu ve olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabileceği söylenebilir. Tutumların göreceli olarak sabit, öğrenilmiş ve davranışla ilişkili olması, bir anlamda eğitim sürecindeki etkisinin araştırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitim, genel olarak davranış değiştirme ve kazandırma süreci olarak kabul edilmektedir.

Eğitim sürecinin önemli bir ögesi olan tutum, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir. Öğrencilerin okula, öğretmene, derse yönelik tutumları ile onların akademik başarıları, eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyleri arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bennett ve Scholes, 2001; Byford, 2002; Corbin, 1997; Saracaloğlu ve Kaşlı, 2001; Swift, 1993).

Söz konusu araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması onların akademik başarılarını artırmaktadır. Nitekim tutumlar ile başarılar arasındaki anlamlı düzeydeki ilişkiler, tutumların bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu göstermektedir (Berberoğlu, 1990:16; Saracaloğlu, 1992: 11; 1996: 146-156).

1.1.7. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum

Beasley, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu, “sosyal bilimler ile ilgili konuları değerlendirmedeki ön eğilimler ve Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeyle ilgili önermeler” biçiminde tanımlamaktadır (Blanton, 1996: 24). Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeyinin araştırıldığı bazı çalışmalarda öğrencilerin bu derse yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiş olsa da (Al-Kyayyatt, 1990; Bennet ve Scholes, 2001; Corbin, 1997; Otluoğlu, 2002), Sosyal Bilgiler tutumunun olumsuz veya orta düzeyde olumlu olduğunu ortaya koyan pek araştırma bulgusu mevcuttur (Altınışık, 2001; Faits, 1990; Ferguson, 1993; Güven, 2003; Haldyna ve ark., 1992; Mather, 2004; Moroz, 1996; Morrow, 1993).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde, istenilen düzeyde, olumlu tutuma sahip olmamalarının başlıca nedenleri; söz konusu dersin içeriğinin genellikle soyut

konulardan oluşması, programlarda öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkili hedeflerin yer almaması ve öğrencilere kazandırılması planlanan duyuşsal özelliklerin net biçimde ortaya konmaması olarak ifade edilmektedir (Fauts, 1990; Ferguson, 1993; Haldyna ve ark., 1992; Morrow, 1993).

Bir çok yazar, Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin toplumun beklentileri doğrultusunda yetişmelerinde ve iyi birer vatandaş olmalarında en önemli derslerden biri olduğuna, bu derse ilişkin olumlu duyuşsal özelliklerin kazandırılması gerekliliğine dikkat çekmektedir (Byford, 2002: 20-22; Corbin, 1997: 14-15).

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu etkileyen etmenler genel olarak öğretmen özellikleri, sınıf ortamı, öğrenim düzeyi, aile özellikleri ve öğrenci özellikleri biçiminde sıralanabilir.

Eğitim programlarının uygulayıcısı ve eğitim sürecinin yönlendiricisi olan öğretmenin özellikleri, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Öğretmenin uygun sınıf ortamını oluşturmadaki başarısı, onun özellikleri ile ilişkilidir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitim düzeyinin, öğrenme sürecinde öğrenciye sağladığı desteğin, sınıf içi kuralları belirleme ve uygulamadaki başarısının, mesleki bilgiye sahip olma düzeyinin, öğrencilerin söz konusu derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Fauts, 1990; Hempstead, 1996). Bunun yanı sıra, özellikle küçük sınıflarda öğretmenin cesaretlendirici tavır sergilemesinin ve pekiştireç kullanmasının öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Haldyna ve ark., 1992).

Öğrencilerin öğrenim düzeyinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda, öğrenim düzeyi ilerledikçe derse yönelik tutum puanlarının yükseldiği ortaya konmaktadır. Bu durumun, özellikle tarih konularının soyut olması, küçük yaştaki öğrencilerin bu konular ile güncel yaşantıları arasında ilişki kuramaması ve öğrenim düzeyi ilerledikçe toplumsal olaylara ilgilerinin artmasından kaynaklanmış olabileceği vurgulanmaktadır (Corbin, 1997; Pahl, 1995).

Sosyal Bilgiler tutumunu etkileyen diğer değişken, aile özellikleri ve desteğidir. Aileleri yüksekokul veya üniversite düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının diğer öğrencilerden daha olumlu olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Chiodo ve Byford, 2004; Kraus, 1990; Morrow, 1993). Bunun yanı sıra Corbin (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada aile desteğinin ve ilgisinin Sosyal Bilgiler dersi tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler tutumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada kız öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi tutumunun cinsiyete göre farklılık göstermesinin okul dışı yaşantı, aile ve çevre etkisi, kız öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha erken gelişmesi gibi nedenlere bağlanabileceği belirtilmektedir (Corbin, 1996, Chiodo ve Byford, 2004; Ferguson, 1993; Morrow, 1997).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını, onların öğrenme stilleri açısından inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu olumlu yönde geliştirmede, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen eğitim etkinliklerinin alternatif bir çözüm yolu olabileceği düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenme stilleri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamının Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır (Caine, 1997; White, 1999).

Öğrenen merkezli eğitim anlayışı ile birlikte araştırmalar öğrenmeyi etkileyen öğrenci özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yanı sıra, son yıllarda üzerinde önemle durulan bireysel özelliklerin başında öğrenme stilleri gelmektedir.

1.1.8. Öğrenme Stilleri

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliği, öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrenme, nasıl gerçekleştiği ve ne olduğu konusundaki çalışmaların

yıllardır sürdürüldüğü, bilim adamlarının farklı yaklaşımlarla tanımlamaya ve açıklamaya çalıştığı bir kavramdır. Öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, 1970’li yıllara kadar davranışçı yaklaşımın etkili olduğu ve öğrenmenin yaşantılar sonucu oluşan, gözlenebilen kalıcı izli davranış değişiklikleri biçiminde açıklandığı görülmektedir (Erden ve Akman, 1995:117-120; Ertürk, 1994: 79; Hergenhahn ve Olson, 1997: 1-3; Morgan, 1991:76; Yılman, 1998:7).

Davranışçı yaklaşımda uyaran–tepki bağına oluşturan süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalınması, bilişselciliğe geçiş dönemini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte algı, öğrenme, düşünme gibi süreçlerin nasıl gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000: 6; Senemoğlu, 2000: 269).

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımın görüş birliği içinde oldukları noktalar; öğrenmenin kalıcılığı, yaşantı ürünü olarak kişide değişme yaratması ile öğrenmenin çevresel ve öğrenenden kaynaklanan içsel özelliklerden etkilenmesi biçiminde sıralanabilmektedir. Bu iki akımın ayrıldığı noktalar ise bilişselcilerin davranışı, öğrenmenin kendisi değil sonucu olarak nitelendirmesi, öğrenmeyi etkileyen faktörlerden öğrenene ağırlık vermesi, öğrenmeyi öğrenenin etkin olduğu bir süreç olarak görmesi biçiminde özetlenmektedir (Açıkgöz, 2002:7-9; 2002, 81-83; Gagne, Briggs ve Wager, 1988: 9-12; Reece ve Walker, 1994: 92-95; Saban, 2002: 140-178).

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bu süreci hızlandıran diğer boyut, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalmasındır. Bilgiye ulaşma yollarının ve olanaklarının artması, öğrenmeyi etkileyen bireysel özellik ve farklılıkların önemini de ortaya koymaktadır.

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve eğitim teknolojisinin tüm öğrencilerde olumlu gelişme oluşturmaması, öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow,

2002: 20). Diğerk bir anlatımla, öğrenme stili kavramının kaynağı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalardır (More, 1987: 17-29). Bunun yanı sıra, beyin ile ilgili çalışmalar da öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşmada etkili olmuştur.

Beynin işleyişı açısından sağ ve sol yarıküre olarak ikiye ayrıldığı, bu yarıkürelerin kendilerine özgü düşünme biçimleri olduğu uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Yapılan araştırma bulgularına dayalı olarak beynin dört çeyrekte oluşan bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Buna göre birinci çeyrek; olgusal, analitik, eleştirel düşünmeyi, ikinci çeyrek; planlı, kontrollü, disiplinli düşünmeyi, üçüncü çeyrek; duygusal ve bireyler arası ilişkilere önem veren düşünmeyi, dördüncü çeyrek ise görsel, yaratıcı ve sezgisel düşünmeyi temsil etmektedir. Söz konusu bulgular, birçok araştırmacıyı düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının büyük kısmının doğuştan getirildiğı görüşünde birleştirmektedir. Öğrenme tercihleri ve beyin arasındaki ilişki, öğrenme stilleri çalışmalarını da etkilemiştir (Denison ve Kirk, 1990:9-17; Hermann, 1998).

Zeka, yetenek, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklar uzun yıllardır eğitimcilerin ilgisini çekmektedir. Her bireyin kendine özgü olması, eğitim ortamlarında her zaman bireysel farklılıkların olacağını göstermektedir. Bu farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi, öğrenme öğretme sürecinde ve program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerekliliğı birçok eğitimci tarafından vurgulanmaktadır.

Öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğrenme stilleri öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (Ekici, 2003:10; Guastello, 1998: 18; O'Banion, 1997:13-19). Öğrenme ortamındaki ihtiyaçlar, motivasyon, tutumlar ve beklentiler ile ilgili önemli göstergelerden kabul edilen öğrenme stilleri, birçok yazar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır.

Keefe (1979: 4) öğrenme stili kavramını, “bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde buldukları ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü” biçiminde tanımlamaktadır. Gregorc (1984: 51), “bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışlar”ı öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. James ve Gabrait (1985: 128-130), öğrenme stillerini duyu-çevre etkileşimine bağlı olarak yedi farklı algısal boyutlu bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu boyutlar, görme, işitme, hareket etme, dokunma, okuma-yazma, koklama ve kişiler arası iletişim kurma biçiminde sıralanmıştır.

Benzer şekilde, Barsch da öğrenme stillerini algısal boyutta ele alarak görsel, işitsel, dokunsal ve hareketsel olarak sınıflandırmaktadır (Washington, Janosky ve Ann, 1990: 716-717). Ehreman ve Oxford (1990: 40), öğrenme stillerini “zihinsel fonksiyonların alışkanlık durumları” olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stiline ilişkin diğer tanım “her bireyde farklılık gösteren, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme yolu” biçiminde yapılmıştır (Dunn ve Dunn, 1993: 3). Kolb’a göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1984: 24-29). Boydak (2001: 8) öğrenme stillerinin biyolojik yönünü vurgulayarak “bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri” biçiminde ifade etmektedir. Bazı yazarlar, öğrenme stillerinin “bireylerin imzası” olarak nitelendirildiğine dikkat çekmektedir (Babadoğan 1991: 603).

Görüldüğü gibi, öğrenme stilleriyle ilgili birçok tanım ve yaklaşım bulunmaktadır. Öğrenme stili, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Farklı boyutlara odaklanmak suretiyle öğrenme stillerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmaktadır.

Öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini Carl Jung’ın Kişilik Tipleri Kuramı’na dayandığı belirtilmektedir (Ekici, 2003: 15; Keefe ve Ferrell, 1990: 57). Jung, her bireyin nesnel ve öznel dünyası olduğunu ileri sürmektedir. Nesnel dünya,

kişinin çevresindeki insanları, kuralları, gelenekleri, ekonomik ve toplumsal kurumları, doğa koşullarını; öznel dünya ise kişiliğin tamamını tanımlayan içsel ve kendine özgü psikolojik durumları kapsamaktadır. Buna bağlı olarak bireylerde dışadönüklük ve içedönüklük olmak üzere iki temel özellik oluşmaktadır (Jung, 1977: 12-13).

Dışadönük kişiler, duygu ve düşüncelerini çevrelerine; içedönük kişiler ise öznel süreçlere yönelmektedir. Kişilik tipleri kuramında, düşünme, hissetme, duyu ve sezgi ruhsal işlevler olarak sıralanmaktadır. Düşünme; genel kavramlara ulaşma, hissetme, bir düşüncenin oluşturduğu olumlu ya da olumsuz duygulara göre o düşünceyi kabul ya da reddetme, duyu; duyu organlarıyla algılanan dünyayı içermekte, sezgi; o anki yaşantının oluşturduğu izlenimi tanımlamaktadır (Geçtan, 1988: 139). Diğer bir anlatımla duyu; kişileri bir gerçeğin varlığından haberdar etmekte, düşünce; kişiye bu gerçeğin ne olduğunu anlatmakta, hissetme; gerçeğin iyi ya da kötü olduğunu bildirmekte, sezgi; bu gerçekle ilgili anlık durumları fark etmesini sağlamaktadır (Jung, 1977: 25-28).

Jung (1977: 30-68), yukarıda belirtilen dört temel işlevi, dışadönüklük ve içedönüklük özellikleriyle birleştirerek, dışadönük düşünen, içedönük düşünen, dışadönük duygulu, içedönük duygulu, dışadönük duyusal, içedönük duyusal, dışadönük sezgili, içedönük sezgili olmak üzere sekiz ayrı kişilik tipi tanımlamaktadır. Jung, kişilik tiplerini ortaya koyarak bireysel farklılıklara dikkat çekmiş ve öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temel düşüncesini oluşturmuştur.

Daha önce değinildiği gibi öğrenme stilleri çok boyutlu bir kavramdır. Farklı bakış açılarını temele alan yazarlar, öğrenme stillerini çeşitli biçimlerde açıklayarak sınıflandırmaktadır. Aşağıda, alanyazında en çok bilinen ve kabul gören öğrenme stilleri yaklaşımları ile Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve bu kurama dayalı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması hakkında bilgi verilmektedir.

1.1.9. Öğrenme Stilleri İle İlgili Bazı Sınıflamalar

Gregorc (1984:50) öğrenme stillerini, ‘bireyin nasıl öğrendiği ve çevresindeki bilgileri nasıl içselleştirdiğini gösteren, diğer bireylerden ayırt edici ve kendine özgü davranışlar’ biçiminde tanımlamaktadır. Bireyin bilgi edinmede kullandığı yollara ve edinilen bilgileri düzenleme yeteneklerine odaklanmıştır (Yoon, 2000: 31). Bireyler, karşılaştıkları şeyleri zihinsel, simgesel, sezgisel ve duygusal olarak algılama yollarını seçebilecekleri gibi onları doğrudan fiziksel olarak hissederek, somut biçimde de algılayabilmektedirler. Bazı kişiler zihni, bilgi, fikir ve kavramları doğrusal, adım adım algılamak, diğerleri doğrusal olmayan, dağınık biçimde algılama yollarını tercih etmektedir (Guild ve Garger, 1985: 38-43). Bu nedenle bireylerin algı yeteneğinin soyuttan somuta; düzenleme yeteneğinin ise doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değiştiği vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2000: 47).

Gregorc, algılama ve düzenleme yeteneklerini dikkate alarak, somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınık olmak üzere dört farklı öğrenme stili tanımlamaktadır. Her bir stil, farklı türde öğrenmeyi ortaya koymakta ise de bazı bireylerin bu stillerden birkaçına birden sahip olabileceği vurgulanmaktadır. Gregorc (1985), öğrenme stillerini bir döngü olarak ifade etmekte ve geliştirdiği öğrenme stilleri ölçeğinde bireylerin bu döngünün neresinde yer aldıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Gregorc’un yaklaşımına göre, bireylerin sahip oldukları özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Somut doğrusal öğrenme stiline sahip bireyler, bilgileri adım adım ve basitten karmaşığa doğru daha kolay öğrenmektedirler. Etkili öğrenmeleri için, somut materyallerle çalışmalarını gerekliliği vurgulanmaktadır. Somut doğrusal öğrenenler, işlerini düzenli ve planlı bir biçimde yapma, titiz ve belirtilen kurallara tam olarak uyarak çalışma eğilimindedirler. Bu stildeki bireyler duyu organlarıyla algılama becerileri oldukça gelişmiş olduğu için, yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlara ihtiyaç duymaktadır. Gregorc, bireylerin yaklaşık %27’sinin somut doğrusal öğrenme stiline sahip olduklarını ifade etmektedir. (Ekici, 2003: 42; Gregorc, 1979: 29; 1985: 54).

Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip olanlar, kavramsal ve akılcı bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Bu kişiler, zihinlerinde öncelikle öğrenme konusuyla ilgili boş bir çerçeve yapı oluşturmakta ve bilgileri belirli bir düzen içerisinde, oluşturdukları çerçeveye yerleştirerek konu bütünü hakkında sonuca ulaşmayı tercih etmektedir. Fikir ve kavramlara önem verdikleri gibi, kendilerine özgü fikirler oluşturma eğilimi göstermektedirler. Ek okuma materyalleri kullanıldığında ve tartışma ortamlarında daha kolay öğrenirler. Soyut doğrusal öğrenme stiline sahip olan bireylerin oranının da yaklaşık %27 olduğu belirtilmektedir (Ekici, 2003: 42; Gregorc, 1979: 30).

Somut dağınık öğrenme stiline sahip olan bireylerin seçenek üretme ve problem çözme konularında başarılı oldukları belirtilmektedir. Olayların nedenleri ilgilerini çekmektedir. Öne çıkan özellikleri, problem çözme sürecindeki işlem basamaklarını sırasıyla takip etmeye ihtiyaç duymamalarıdır. Yeni fikirler ve çözüm yolları üretebilirler. Küçük gruplarla ve bağımsız olarak, gerçek materyallerle deneme yanılma aktiviteleri yaparak daha kolay öğrendikleri vurgulanmaktadır. Bireylerin yaklaşık %19'unun bu stile sahip olduğu ifade edilmektedir (Ekici, 2003: 43; Gregorc, 1979: 31; Jonassen ve Grabowski, 1993: 39).

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip olanlar, öğrenilecek bilgilerin belirli bir düzen içerisinde verilmesine gereksinim duymamaktadır. Kişisel deneyimler edinebilecekleri ortamlarda daha kolay öğrenmektedirler. Rol oynama, drama çalışmaları, sunumlar ve grup çalışmaları öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Duygu ve düşünceleri ifade etmede açıklık, duygusallık, yorumlayıcılık en önemli özellikleridir. Bilgi ve kavramları özgün biçimde organize edebilirler. Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin, yaklaşık %27 oranında olduğu belirtilmektedir (Ekici, 2003: 44; Gregorc, 1979: 33; Jonassen ve Grabowski, 1993: 40).

Öğrenme stilleri alanında önemli bir yeri olan diğer sınıflama, Jung'ın Psikolojik Tip Kuramı'nı temele alan Myer ve Briggs tarafından yapılmıştır (Yoon, 2000: 29). Myer ve Briggs'e göre davranışlar, algılama ve yargılama biçiminde

açıklanmaktadır. Algılama eylemi, duyuşal ya da sezgisel olmaktadır. Duyusal algılamada somut gerçekler ve uygulamalar, sezgisel algılamada ise soyutlamalar, kuramlar, çağrışımlar ve tahminler önemlidir. Yargılama eylemi, düşünme veya hissetme ile gerçekleşmektedir. Düşünerek yargılamada analitik ve mantıksal düşünme, hissederek yargılamada duygular ve insanlık değerleri ne çıkmaktadır (Lawrence, 1984: 2-4).

Kişilik ile ilgili diğer özellikler ise ie dönüklük ve dıőa dönüklük olarak belirtilmektedir. Jung'ın kuramı öğrenme öğretme sürecine uyarlandığında sekiz kişilik tipi ve buna bağlı olarak sekiz öğrenme stili tanımlanmaktadır. Buna göre, dıőa dönük tipler düşüncelerini paylaőabilecekleri bir ortamda grup çalışmaları yaparak daha iyi öğrenmekte iken, ie dönük tipler etkili öğrenme için bireysel olarak geçirecekleri zamana ihtiyaç duymaktadır. Duyusal tipler gözlem ve uygulamaya dayalı çeşitli etkinliklerle öğrenmekten hoőlanırken, sezgisel tipler kendileri için yeni olan ve farklı biçimlerde düşünmelerini gerektiren etkinlikler ile farklı kaynak kişilerin desteğini aldıkları durumlarda öğrenmekten hoşlanırlar (Ekici, 2003: 18; Silver ve Hanson, 1996: 13-14).

Rekabetçi ve bağımsız bir yapıya sahip olan düşünen tiplerin, mantıken iyi düzenlenmiş çalışmalara gereksinim duydıkları ve analitik düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu belirtilmektedir. Empatik yönleri oldukça gelişmiş olan duygusal tipler grup etkinlikleriyle öğrenmeyi tercih etmekte ve diğer öğrencilere oranla daha fazla pekiştireç gereksinimi duymaktadır. Yargısal tipler, öğrenme hedefleri hakkında bilgilendirildikleri ve sürekli geri bildirim aldıkları durumlarda daha iyi öğrenmektedir. Algısal tipler ise merak duyguları uyarıldığında ve daha çok projeye dayalı öğrenme yaklaőımı ile öğrenmektedir (Ekici, 2003: 18-28; Myers ve Myers, 1997: 226-228; Yoon, 2000: 29-30).

ğrenme stillerinin ne olduğu ve öğrenmeyi nasıl etkilediği konusunda önemli çalışmaları bulunan diğer araştırmacılar Dunn ve Dunn'dır. ğrenme stillerini, öğrenmeye odaklanma ve bilgiyi işleme yolları biçiminde ifade eden Dunn ve Dunn, ğrenmeyi çevredeki uyarıcılarla ilişkilendirmektedir. Modele göre,

bireylerin tercih ettikleri uyarıcılar, öğrenme stillerindeki farklılıkları ortaya koymaktadır (Dunn, 1983: 60-62).

Temel amaçlarının öğrenme stilleri ile çevresel değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek olduğunu ifade eden yazarlar, eğitim durumu düzenlemelerinde bu ilişkilerden yararlanılmasının, etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Burke ve Dunn, 2002: 103; Dunn ve Dunn, 1993: 159-160). Dunn ve Dunn'a göre öğrenme stilleri, içsel ve dışsal olmak üzere beş temel uyarıcı ve bunların alt boyutlarından oluşan bir yapıdır. Temel uyarıcılar çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olarak sıralanmakta, alt boyutlarının özellikleri de aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

Çevresel uyarıcılar, ses, ışık, ısı ve düzen alt boyutlarında incelenmektedir. Öğrencilerin sessiz ya da gürültülü bir ortamda öğrenmeyi tercih etmeleri, öğrenirken seçtikleri ışık miktarı ve ısı derecesi, ortamın fiziksel düzeni onların öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Duygusal uyarıcılar motivasyon, azim, sorumluluk ve yapı alt boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre, öğrencinin motivasyon düzeyi ve motive olabilme yeteneği, görevlerini zamanında yerine getirme isteğine sahip olması ve tek başına sorumluluk alabilmesi, amaçlara ulaşmak için yapılandırılmış bir eylem planına gereksinim duyup duymaması öğrenme ortamının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereken duygusal uyarıcılardır (Dunn ve Dunn, 1993: 5-6; Fer, 2003: 34).

Sosyolojik uyarıcılar altı boyutta açıklanmaktadır. Öğrencilerin tek başına, iki ya da üç kişiyle çalışmayı tercih etme durumu, bireysellik, ikili ve üçlü grup boyutları olarak ifade edilmektedir. Takım alt boyutunda bazı öğrencilerin küçük gruplarla, etkileşimli bir ortamda başarılı oldukları vurgulanmaktadır. Kimi öğrenciler de bir uzman ya da otoritenin rehberliğinde daha iyi öğrenmektedir ki bu durum yetişkinle öğrenme boyutudur. Bir diğer öge de, öğrenme faaliyetlerinde belirli tercihleri olmayan, çeşitli yollarla öğrenebilen öğrencileri kapsamaktadır (Littin, 2002: 2-3).

Öğrencilerin, öğrenme sürecinde görsel, işitsel ya da somut materyalleri kullanmayı tercih etmesi, öğrenirken bir şeyler yemek, ya da mekan değişikliğine ihtiyaç duyması, fizyolojik uyarıcılar başlığı altında toplanmaktadır. Yine bu boyutta ele alınan diğer konu, öğrenci veriminin günün çeşitli zamanlarında farklılaştığı ve bu nedenle okula devam etme zamanının öğrenciye uygun biçimde sabah ve öğleden sonra olarak düzenlenmesi gerektiğidir (Dunn ve Dunn, 1987: 55-59; 1993: 3-6).

Dunn ve Dunn (1987: 56-58), öğrenirken beynin sağ yarım küresini kullanan öğrencilerin bütünsel (global), sol yarım küresini tercih eden öğrencilerin ise çözümsel (analitik) düşünen bireyler olduklarını vurgulamakta ve bu özelliği psikolojik uyarıcılar boyutunda incelemektedirler (Guastello, 1998: 42).

Görüldüğü gibi Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerine bakış açıları, diğer yazarlardan farklıdır. Genel olarak öğrenme stilleri biyolojik özellikler ile açıklanmaya çalışılırken, Dunn ve Dunn sosyolojik ve çevresel uyarıcıların önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme stillerini bireylerin algılama tercihleri bakımından sınıflayan birçok yazar bulunmaktadır. Bireylerin her türlü bilgiyi duyu organlarıyla algıladıkları düşüncesini temel alan araştırmacılar, öğrenme stillerini görsel, işitsel, hareketli ve dokunsal olarak tanımlamış ve öğrenme stillerine göre bireylerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

Görsel öğrenen bireyler düzenli ve titiz çalışmakta, karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olmaktadır. Bu kişiler öncelikle çalışma ortamını kendilerine göre düzenleme ihtiyacı duymaktadır. Eşyaları için yerler belirlemekte ve onları hep aynı yerde tutmaya özen gösterirler. Karmaşık ve sonunda ne ile karşılaşacakları belli olmayan durumlardan hoşlanmazlar. Bu nedenle uzak gelecekle ilgili planlarını bile tüm detaylarıyla yapma eğilimi gösterirler. Görsel materyaller kullanıldığı zaman daha kolay öğrenerek ve öğrendiklerini gözlerinde canlandırarak hatırlarlar. Bu bağlamda, anlatım yönteminin görsel öğrenciler için uygun olmadığı düşünülmektedir. Hızlı okuma konusunda oldukça başarılı olan görsel öğrenenler, metinlerdeki yazım, noktalama ve diğer bilgisi kurallarına duyarlıdır. Yazarak

yaptıkları tekrarlar, öğrenmelerinde etkili olmaktadır (Akınoğlu, 2002: 85-86; Klavas, 1994:149).

İşitsel öğrenenler duyduklarını daha kolay öğrenmekte ve hatırlamaktadır. Bu bireylerin konuşmaya oldukça erken başladığı belirtilmektedir. Ses ve müziğe karşı duyarlıdırlar. Diğer bir anlatımla, konuşma ve dinleme becerileri gelişmiştir. Öğrenme konusu üzerinde konuşarak ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Grup çalışmaları, konuşma ve dinleme olanağı sağlaması bakımından bu bireyler için uygun görülmektedir. Gözle okuma onlar için yeterli olmadığından, en azından kendilerinin işitebilecekleri bir sesle okumayı tercih ederler. Gördüklerindense işittiklerini kolay öğrenip hatırladıkları için anlatım yöntemi işitsel öğrenenler için uygun görülmektedir. Akıcı konuşma ve kendilerini sözel olarak ifade etmede başarılıdırlar ancak aynı başarıyı yazma konusunda gösteremezler. İşitsel öğrencilerin, yabancı dil öğrenmede ve yöresel şiveleri algılamada da oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir (Barsch, 1996; Boydak, 2001:6; Kazantzakis, 1990:9).

Bir çok yazar, hareketsel ve dokunsal öğrenme stilini birlikte ele alarak bu iki öğrenme stilinin görsel ve işitsel özelliklerde olduğu gibi kesin çizgilerle birbirinden ayrılmadığını belirtmektedir. Diğer bir anlatımla, dokunsallığın hareketsel öğrenme stilinin bir alt grubu olduğu belirtilmektedir.

Hareketsel öğrenenler, sürekli olarak hareket etme, sınıf ortamında tahtayı temizleme, kapıyı kapatma, tebeşir getirme, pencereyi açma gibi görevleri üstlenme eğilimi göstermektedirler. Uzun süre hareket etmeden oturdukları takdirde öğrenme konusundan uzaklaşmakta ve sınıfta istenmeyen davranışlar göstermektedirler. Bu nedenle hareketsel öğrenciler haksız yere, yaramaz ve tembel olarak nitelendirilebilmektedirler (Akınoğlu, 2002: 88; Boydak, 2001:7; Miller, 2000).

Hareketsel öğrenciler, öğrenme ortamında görsel ve işitsel araçlardan yeterince yararlanamamaktadır. Onların ihtiyaç duydukları, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan tekniklerdir. Bunun için sınıf ortamı zaman zaman yetersiz

kalmaktadır. Konuyla ilgili olarak okul bahçesinde, laboratuvarlarda veya geziler sırasında daha kolay öğrenirler. Dokunsal öğrenciler de benzer özellikleri taşımaktadır. Onlar, öğrenme malzemesiyle ilgili nesnelere elleriyle dokunma ve onları hissetme ihtiyacıdır. Bu nedenle mümkün olduğunca gerçek durumlarla karşı karşıya getirilmelidirler. Bunun yanı sıra modeller, üç boyutlu materyallerle desteklenen öğrenme ortamları, öğrencilerin bu materyallere dokunmalarına da izin verildiği takdirde etkili olmaktadır. Dokunsal öğrenciler özellikle küçük sınıflarda okudukları metinleri parmaklarıyla takip etmektedir. Dokunsallar ile hareketsellerin ayrıldıkları nokta, dokunsalların ellerini kullanarak ve dokunarak daha kolay öğrenmeleridir (Akınoğlu, 2002: 88; Barsch, 1996; Boydak, 2001:7; Miller, 2000).

Öğrenmeyi, “bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci” olarak tanımlayan D. A. Kolb (1984:38), ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli yazarlardandır. Geliştirdiği “deneyimsel öğrenme kuramı”nın bir uzantısı olarak ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflaması, dünya alanyazınında önemli bir yere sahiptir (Ergür, 1998: 14; Healy ve Jenkins, 2000: 185; Loo, 2002: 252).

1.1.10. Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması

Deneyimsel öğrenme kuramı, sadece öğrenme stillerini ortaya koyma değil, öğrenme ve bireysel gelişme ile ilgili temel soruları da cevaplama amacındadır. Deneyimsel öğrenmenin temeli, 1870’lerde ortaya çıkan pragmatist düşüncedir. Pragmatizm, soyutlamalar, sabit ilke ve kapalı sistemlerden, somutluğa, yeterliliğe, gerçeklere ve eylemlere yönelme biçiminde nitelenmektedir (Johns, 1999: 1-3).

Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenmede deneyimi temele alan Dewey, öğrenme sürecinde bireylerin etkin olmasının önemini vurgulayan Lewin ve zekayı sadece doğuştan gelen bir özellik olarak görmeyip kişiler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu biçiminde nitelendiren Piaget’in çalışmalarına dayanmaktadır (Yoon, 2000:36; Kolb, 1984:20).

Dewey, kavramlar ile yaşantıların ve gözlemler ile davranışların iç içe olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğrenmenin güdü, gözlem, bilgi ve karar olmak üzere dört basamaktan oluşan bir döngü ile gerçekleştiğini açıklamaktadır. Yaşantılar sonucu bireyde içsel tepkiler oluşmakta, çevrenin gözlenmesi ile bilgi edinilmekte, bu durum bireyi davranış geliştirme ile ilgili karar aşamasına getirmekte ve belirli bir sonuca ulaştırmaktadır. Bu sürecin sonunda edinilen düşünceler bireyde tekrar içsel tepki yaratmakta ve öğrenme döngüsüne süreklilik kazandırmaktadır (Yoon, 2000: 37; Kolb, 1984: 23).

Öğrenme sürecinde bireysel deneyimlerin önemine dikkat çeken Lewin, davranışları bireysel yaşantıların toplamı biçiminde ifade etmektedir (Schein, 1995). O'na göre öğrenme, değişme ve gelişme birbirini izleyen basamaklardır. Bu sürecin başlangıç noktası ise “şimdi ve burada” (now and here) yaşantısı ile başlamakta, bu deneyim süresince gözlemler ile çeşitli veriler elde edilmekte, bu verilerin çözümlenmesi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda yeni yaşantılar seçilmekte ve davranış değişiklikleri oluşmaktadır. Lewin de öğrenmeyi dört basamakta gerçekleşen bir döngü olarak ele almaktadır. Somut yaşantılar gözlemlerin, gözlemler soyut kavramların ve genellemelerin temelini oluşturmakta, kavramların yeni durumlarda kullanılması ve deneyimlenmesi ise bireyin yeni yaşantılar edinmesine hizmet etmektedir (Healy ve Jenkins, 2000: 186; Kolb, 1984: 21).

Piaget'e göre, bireyler bilgiyi kazanmada etkin role sahiptir. Gelişmenin temelinde kalıtım, deneyimler ve çevre etkileşimi bulunmaktadır (Senemoğlu, 2000: 39). Birey, gelişim sürecinde yetişkinliğe doğru, somut olaylardan soyut düşünmeye ve benmerkezci yapıdan yansıtıcı, içsel öğrenmeye doğru ilerlemektedir.

Öğrenme, kavramların yaşamdaki deneyimler içine yerleştirilmesi ve deneyimlerin de kavramlar içerisinde özümsemesi süreçlerinin karşılıklı etkileşimleri biçiminde açıklanmaktadır. Piaget'in deyimi ile zihinsel uyum (intelligent adaptation) bu iki sürecin dengelenmesi ile oluşmaktadır. Bu bağlamda, bilişsel gelişim sürecinin somuttan soyuta, aktiften yansıtıcıya, özümseme ve

yerleştirmenin sürekli etkileşimi üzerine kurulduğu söylenebilir (Ergür, 1998: 16; Kolb, 1984: 24-25).

Dewey, Lewin ve Piaget'in görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrenmenin bir süreç olarak tanımlandığı, yaşantılar yoluyla oluşan kavramların sürekli değişim gösterdiği ve gelişmenin bir döngü biçiminde devam ettiği söylenebilir. Ayrıca, ğrenmenin doğası gereği gerilim ve çatışmalarla dolu bir süreç olduğu sonucuna da varılabilir.

Dewey'in görüşleri irdelendiğinde çatışmanın düşünceleri harekete geçiren içsel tepkiler ile bilinç arasında olduğu, Lewin'e göre somut deneyim ve soyut kavramlar ile gözlem ve davranışlar arasında gerçekleştiği, Piaget'e göre ise yaşantıların zmsenerek zihinsel şemalara yerleştirilmesi sürecinde bazı çatışmaların yaşandığı görülmektedir.

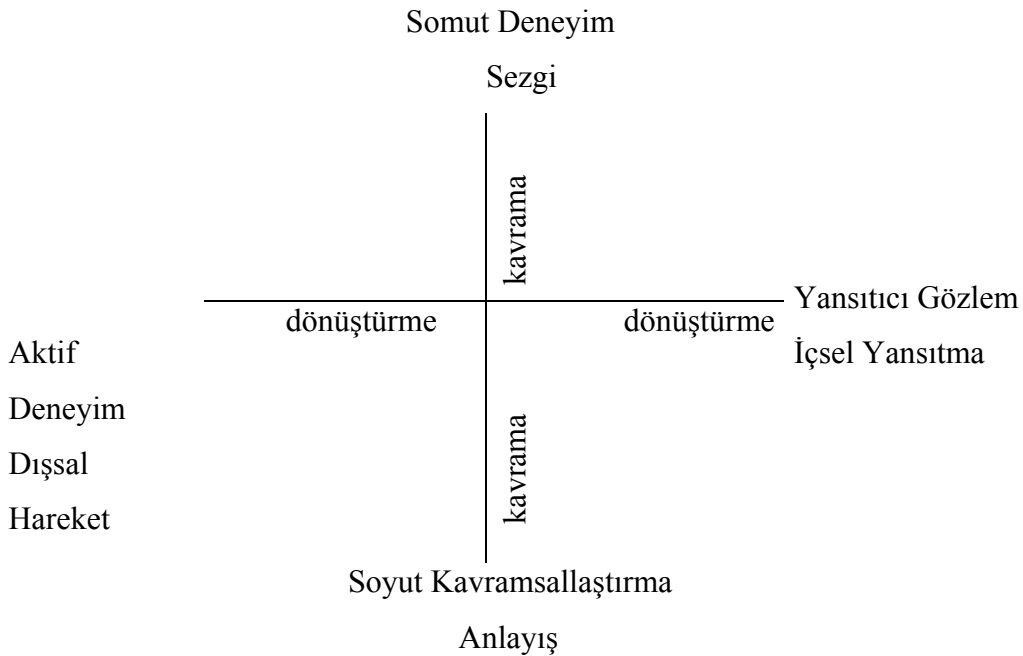
Bireyler gelişme ve öğrenmeyi sürdürebilmek için yeni, somut deneyimlere açık olmalı, bu deneyimleri çeşitli bakış açıları ile gözleyip içsel yansıtımlar gerçekleştirmeli, gözlemler sonucunda kavramlar oluşturmalı, bu kavramları karşılaştığı yeni durumlarda kullanabilmelidir. Bu süreç, yukarıda söz edilen öğrenme sürecindeki çatışmaların aşılarak gelişmenin devamında etkili olmaktadır.

Kolb, 1960'lı yılların sonundan beri deneyimsel öğrenme üzerinde çalışmaktadır. Öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklayan yazar, bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıtıtlarına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır. Böylece bu süreç bir döngü biçiminde devam etmekte, yeni deneyimler kazanılmakta ve bu deneyimler daha sonraki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır (Kolb, 1984: 25; 2000: 4; Whitcomb, 1999: 36; Yoon, 2000: 37).

Deneyimsel Öğrenme Kuramının en önemli ve temel ilkesi “öğrenme, halihazırda edinilen deneyimlerin sonucudur” biçiminde ifade edilmektedir. Diğer önemli ilke ise, bireylerin her zaman aynı yollarla öğrenmediği düşüncesine dayanmaktadır (Kolb, 2000: 2).

Bu ilkelere dayanarak kuramın çekirdeğini oluşturan süreç betimlenmektedir. Somut deneyimler kavramlara dönüştürülmekte, bu kavramlar yeni deneyimlerin kazanılmasında kullanılmaktadır. ‘Dört aşamalı döngü’ olarak anılan bu süreç, sadece formal öğrenmeleri kapsamamaktadır. Söz konusu döngü, bir anlamda bireylerin yaşama uyum sağlama süreçlerini de göstermektedir.

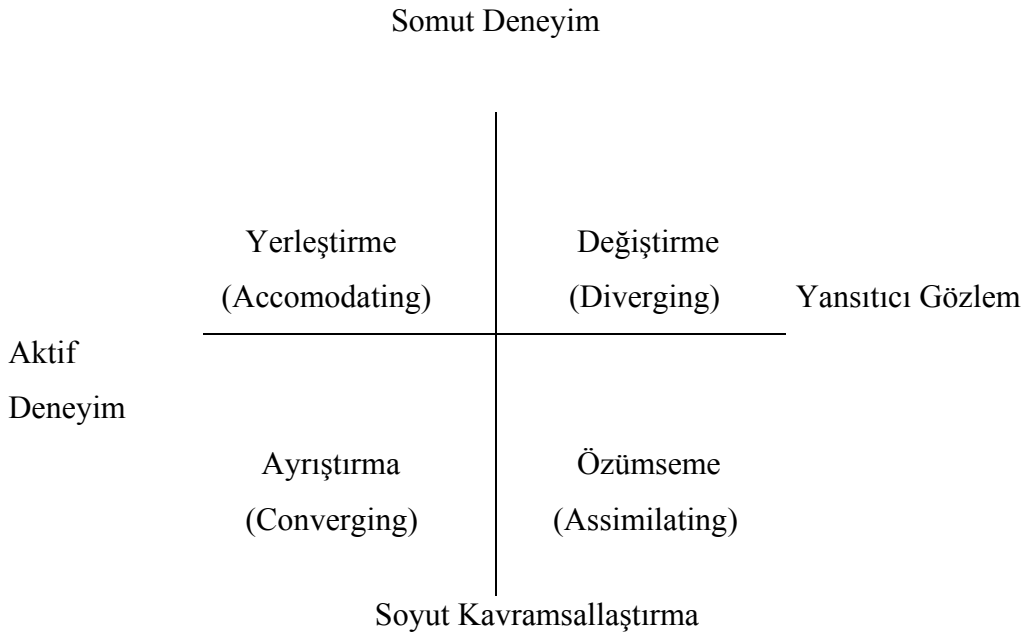
Kolb’un öğrenme stilleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu temel boyutlar, kavrama (prehension) ve dönüştürme (transformation) dir. Birbirinden bağımsız, ancak birbirini destekleyen bu iki boyut Şekil 1.3’de gösterilmektedir.



Şekil 1.3 Kolb Öğrenme Stilleri Modelinde İki Boyut (Yoon, 2000: 37).

Şekil 1.3’de görüldüğü gibi, somut deneyim (concrete experience) ile soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) dikey süreklilik çizgisinin iki ucunda yer almakta ve bireyin çevresini, yaşadıklarını algılama tercihlerini göstermektedir. Deneyimsel öğrenme kuramının “kavrama boyutunu” oluşturmaktadır. Kavrama, bireyin somut deneyimlerden, sezgisel yollarla öğrenmesi ya da deneyimlerden sembolik anlayışlar geliştirmesini içermektedir. Yatay süreklilik çizgisinde ise, yansıtıcı gözlem (reflective observation) ve aktif deneyim (active experimentation) bulunmaktadır. Bireylerin bilgiyi dönüştürme ve işleme tercihlerini ortaya koyan “dönüştürme boyutu”nu belirtmektedir. Dönüştürme, içsel (intentional) yansıtma ve dışsal (extensional) hareket yolu ile gerçekleşmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993: 21-26; Kolb, 1984: 35).

Kolb, kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört çeyrek oluşturmuş ve her bir çeyreği bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel düşünce, deneyimlerin biçimsel ya da kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler ve transferler gerçekleştirildiği takdirde öğrenmenin gerçekleşeceği. Kolb öğrenme stillerini Şekil 1.4’deki gibi özetlemektedir.

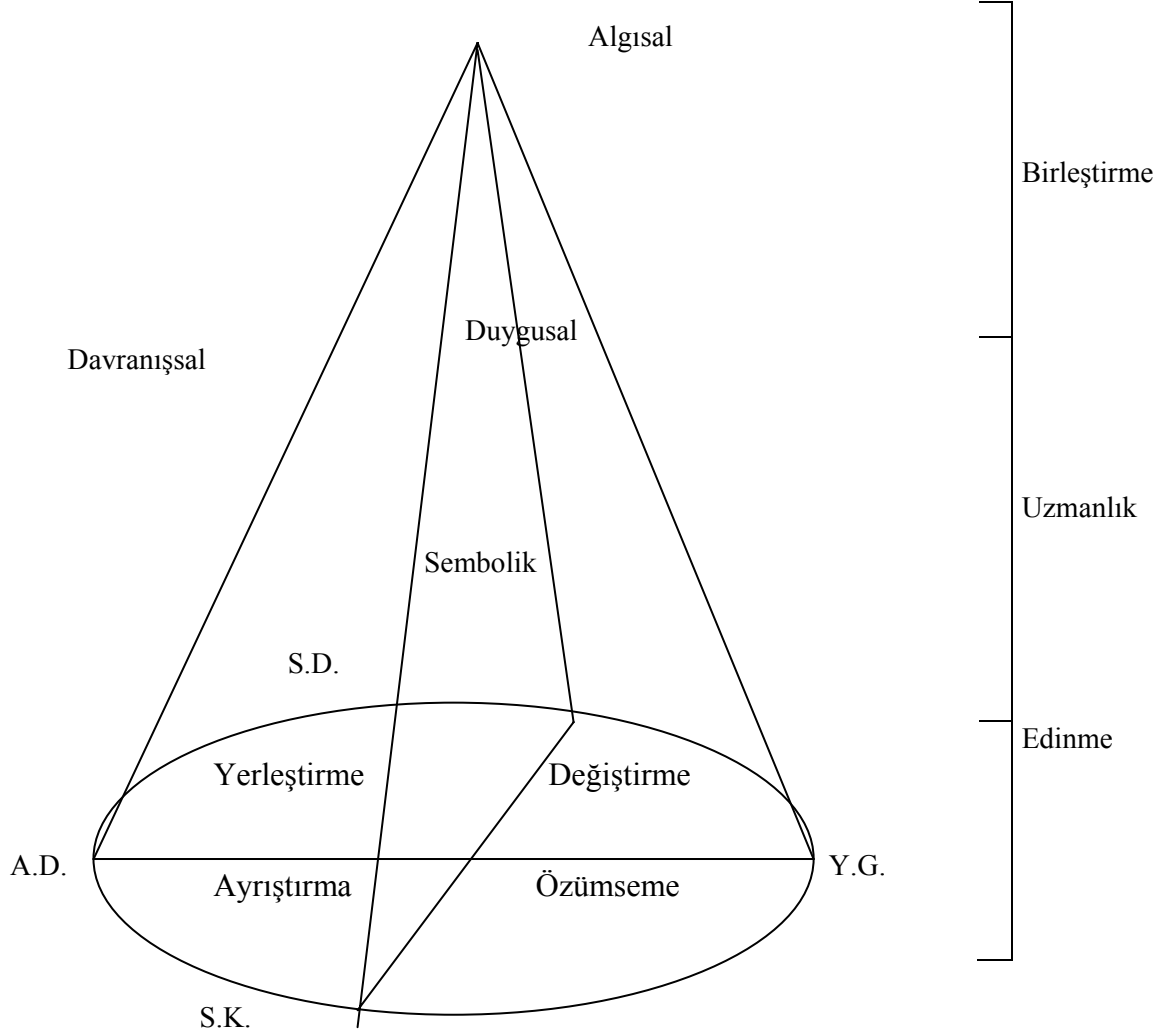


Şekil 1.4 Kolb’un Öğrenme Stilleri Sınıflaması (Kolb, 2000: 5).

Kolb'a göre, insanlar hayatları boyunca dört temel alanda gelişmektedir:

1. Duygusal (duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi),
2. Sembolik (bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi),
3. Davranışsal (hareket etme ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesi),
4. Algısal (gözlem yeteneklerinin gelişmesi) (Kolb, 1984:104).

Gelişme sürecindeki bu dört boyut, Kolb'un ortaya koyduğu dört öğrenme stiliyle ilişkili görünmektedir. Bu ilişki şekil 1.5'de belirtilmiştir. Koninin tabanı, düşük seviyede gelişmeyi, tepe noktası ise gelişmedeki en yüksek düzeyi göstermektedir. Ayrıca, gelişme sürecinin üç aşamada gerçekleştiği de ortaya konmaktadır. Bunlar edinme/kazanma (acquisition), uzmanlık (specialization) ve birleştirme (integration) aşamalarıdır.



Şekil 1.5 Gelişme Aşamaları ve Deneyimsel Öğrenme Kuramı (Kolb, 1984:141).

Edinme aşaması, doğumdan ergenliğe (16 yaş) kadar edinilen temel öğrenme yeteneklerini ve bilişsel yapıları içermektedir. Bu aşamada, bireyin kendini tanıma ve onu çevresindekilerden farklı yapan özellikleri görmesini sağlayan içsel yapı kademeli olarak gelişmekte, bireysel öğrenme stilleri oluşmaktadır. Uzmanlık adı verilen ikinci aşamada (16-40 yaş) formal eğitim ve iş yaşamı nedeniyle kavrama ve dönüştürme yetenekleri üst düzeye ulaşmaktadır. Bu aşamada bireyler rekabet ve çatışmalarla da baş etmek durumundadır. Birleştirme aşamasında (40 yaş üzeri) bireyler baskın ve baskın olmayan öğrenme stillerinin farkındadır, gelişim üst düzeye ulaşmaktadır (Kolb, 1984: 140-142; Yoon, 2000: 40-41).

Öğrenme stillerinin genetik ve biyolojik özelliklerine dikkat çeken yazarların aksine Kolb, öğrenme stillerini kişi ve çevre etkileşimi ile oluşan kalıcı, dayanıklı durumlar olarak değerlendirmektedir. Bireyler farklı öğrenme yollarını tercih edebilmekte ya da bunları bir arada kullanabilmektedir. Bu bağlamda somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört öğrenme yolu tanımlanmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde söz konusu öğrenme yollarına uygun etkinliklerin düzenlenmesi, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin temelini oluşturmaktadır.

1.1.11. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim

Deneyimsel öğrenme kuramında dört öğrenme yolu ve buna dayalı olarak tanımlanan farklı öğrenme stilleri ortaya konmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, temelde her öğrenme yoluna dolayısıyla her öğrenme stiline uygun eğitim etkinliklerinin düzenlenmesini gerektirmektedir. Kolb'a göre öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmalıdır (Kolb, 1984: 63; 1999:5). Kurama uygun eğitim ortamı sağlamak için öncelikle öğrenme yollarının ve öğrenme stillerinin özellikleri irdelenmeli, bu özelliklere uygun etkinlikler seçilip düzenlenmelidir.

Kolb, somut deneyimlerle öğrenmede, kuram ya da genellemelere ulaşmak yerine o anki deneyimi anlamının ve sorun çözmenin önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Bu aşamada, durumu hissetmek, konu üzerinde düşünmekten daha önemlidir. Somut deneyim öğrenme yolunu seçen bireylerin yeni görüşlere açık oldukları, sezgilerine dayalı olarak karar verme eğiliminde buldukları belirtilmektedir. Kişilere ve hissedilenlere karşı duyarlılıkları oldukça gelişmiş olan bireylerin daha çok somut deneyimler yolu ile öğrenmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir (Kolb, 1984: 69; 1999: 5).

Somut deneyimlerle öğrenmeyi tercih eden öğrenciler, öğrenme konusuyla ilgili özel durumlara ve örneklerle, olayların içinde yer almaya gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gereklidir. Örnek olay incelemelerinin ve rol oynama etkinliklerinin söz konusu öğrenme yoluna uygun olduğu belirtilmektedir.

Somut deneyim aşamasında ikili veya üçlü grup çalışmalarının yanı sıra bireysel araştırma ve inceleme olanağının sunulması da önemli görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme konusunu veya durumu somut olarak hissetmelerinde ilgili fotoğraf, belge, mektup inceleme olanağının verilmesi, görsel araçlarla çeşitli sunumlar yapılmasının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme döngüsünün ilk aşaması olan somut deneyime uygun etkinlikler; küçük grupla veya bireysel çalışma, örnek olay inceleme, senaryo ile öğretim, fotoğraf, belge inceleme biçiminde özetlenebilir (Lewin, 2000; Peirce, 2000).

Öğrenme döngüsünün ikinci aşamasını oluşturan yansıtıcı gözlem, öğrenilenler ve gözlenenler üzerinde düşünerek farklı bakış açıları geliştirmenin önem kazandığı öğrenme durumudur. Kolb, yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireylerin olay ve olguların temelindeki düşünceleri anlama çabasında olduklarını belirtmektedir. Bu aşamada, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin nasıl oluştuğunu sorgulama ve belli kararlara ulaşma söz konusudur (Kolb, 1999:5).

Yansıtıcı gözlemlerde, neden ve niçin soruları önem kazanmaktadır. Bu nedenle konular farklı bakış açıları ile sunulmalıdır. Öğrenme konusuna ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymaya olanak veren tartışma, bu aşamada kullanılması önerilen yöntemlerden biridir. Tartışma sürecinde öğrenciler hem kendi düşüncelerini yansıtmakta hem de diğerlerinin görüşlerini anlama fırsatı bulmaktadırlar (Lewin, 2000; Peirce, 2000). Nitekim bu aşamada konunun çeşitli açılardan incelenmesine olanak sağlandığında öğrencilerin daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Canipe, 2001: 6- 7)

Yansıtıcı gözlem aşaması, somut deneyimdeki etkinliklerin devamı niteliğinde planlanmalıdır. Somut deneyim aşamasında ortaya konan çeşitli durumların analizi ve varsa sorunla ilgili çözümlerin bulunmaya çalışıldığı aşama olarak da düşünülmelidir. Bu bağlamda, beyin fırtınası, problem çözme gibi etkinliklerin bu aşamaya uygun olduğu belirtilmektedir. Yansıtıcı gözlem aşamasında zaman zaman öğretmenin anlatım yapması, öğrencileri sorularla yönlendirmesi de etkili olmaktadır (Peirce, 2000).

Deneyimsel öğrenme döngüsünün üçüncü aşaması soyut kavramsallaştırma aşamasıdır. Bu aşamada somut deneyimlerle öğrenmenin tersine, mantık, düşünce ve kavramlara odaklanma söz konusudur. Diğer bir anlatımla, duygulardan çok düşünceler önem kazanmaktadır. Kolb (1984: 69), bu yolla öğrenen bireylerin planlama yapma, olay ve olgular üzerinde düşünerek öğrenme becerilerinin gelişmiş olduğunu vurgulamaktadır.

Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına gereksinim duymaktadır. Diğer bir deyişle, bu aşama öğrenme konusu hakkındaki teorik bilginin belli bir düzen içinde verilmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmen tarafından yapılan özetlemeler, anlatımlar uygun görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilere bireysel çalışma olanağı verilmesi, okuyarak öğrenmeleri için ortam yaratılması önerilmektedir. Soyut kavramsallaştırma aşamasında öğrenmeyi kolaylaştıran diğer

etkinlikler laboratuvar çalışmaları, bilgisayar destekli ğretim ve projeler olarak sıralanmaktadır (Healey ve Jenkins 2000:186; Kolb, 1984: 69).

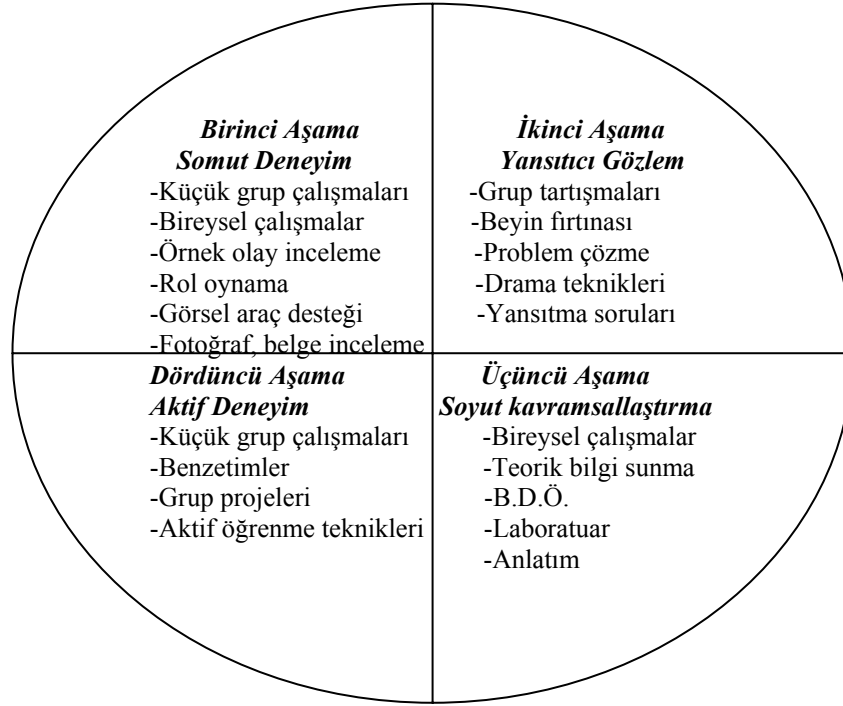
ğrenme döngüsünün ilk aşamasında öğrenme konusuyla ilgili somut deneyimler yaşayan ğrenci, ikinci aşamada edindiği deneyimlere sorgulayıcı bir yaklaşımla farklı bakış açıları kazanmakta, nc aşamada ise deneyimleriyle edindiği bilgilerin mantıksal yapısını kavramaktadır. ğrenme döngüsünün son aşaması, aktif deneyimdir.

Aktif deneyimlerle öğrenen bireyler, uygulamalara dayalı olarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Kurama göre, bu aşamada öğrencilerin uygulamalarla öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağlanmalıdır. Gözlem yapmak ve dinlemek yerine etkinliğe katılmak önem kazanmaktadır. Bu ğrenme yolunu tercih eden öğrenciler öğrendiklerini uygulamaktan, diğer bir deyişle öğrendiklerinin işe yaradığını görmekten hoşlanmaktadır (Hein ve Budny, 2000: 26-30; Kılıç, 2002:16; Kolb, 1984: 69).

Aktif deneyim öğrenme aşamasında kk gruplarla çalışma olanağı oluşturulması ve aktif öğrenme tekniklerinden yararlanılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu aşamada öğrencilere yaptıkları uygulamalarla ilgili geri bildirim verilmesi gerekliliği de vurgulanmaktadır (Hein ve Budny, 2000: 26-30; Kılıç, 2002: 16; Raschick, Maypole ve Day, 1998).

Genel olarak, somut deneyim bireylerin etkinliğe tamamen katılmasını, yansıtıcı gözlem farklı bakış açıları geliştirilmesini, soyut kavramsallaştırma teorik bilginin edinilmesini, aktif deneyim bilginin uygulanmasını gerektirmektedir. Sınıf ortamında öğrenme döngüsünün uygulanması, kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli görülmektedir (Bahar ve Bilgin, 2003: 51; Svinicki ve Dixon, 1987: 142).

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramında ortaya konan öğrenme yollarına göre tercih edilen öğrenme etkinlikleri Şekil 1.6'daki gibi özetlenebilir.



Şekil 1.6 Deneyimsel Öğrenme Döngüsüne Uygun Etkinlikler (Raschick, Maypole ve Day, 1998; Peirce, 2000; Lewin, 2000; Kılıç, 2002:16) yararlanılarak oluşturulmuştur).

Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim etkinliklerinin sadece yukarıda belirtilenlerle sınırlı olduğu düşünülmemelidir. Bu noktada önemli olan, bireylerin öğrenme yollarının özelliklerine uygun eğitim ortamı oluşturmaktır. Deneyimsel öğrenme kuramında öğrenme stilleri, yukarıda değinilen dört temel öğrenme yolunun bileşenleri olarak ifade edilmektedir. Buna göre, değiştirme (diverging), özümseme (assimilating), ayırıştırma (converging) ve yerleştirme (accomodating) öğrenme stillerini oluşturan öğrenme yolları aşağıda özetlenmektedir.

Değiştirme öğrenme stili, somut deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara farklı bakış açıları ile yaklaşmaktadır. Herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler. Çeşitli olaylar arasındaki ilişkileri anlamlı bir biçimde organize edebilirler (Kolb, 1999: 7). Değiştirme öğrenme stiline

sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sabırlı ve dikkatli olup beyin fırtınası tekniğinde olduğu gibi farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırlar (Ekici, 2003: 48).

Öğrenme konularını yapılandırırken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alan bu kişilerin yaratıcı yönlerinin de gelişmiş olduğu vurgulanmaktadır (Ridin ve Rayner, 1998: 40-43). Hayal gücünü kullanabilme, algılama, problemleri tanımlama ve farklı bakış açıları ile değerlendirme, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin güçlü yönleri olarak belirtilmektedir. Zayıf yönleri ise seçenekler arasında seçim yapmakta zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman öğrenme fırsatlarını değerlendirmede yetersiz kalma biçiminde sıralanmaktadır (Ergür, 1998: 26; Kolb, 1984: 77).

Bu öğrencilerin çeşitli ortamlarda karar verme ve bu kararı uygulayabilecekleri etkinliklerle kendilerini geliştirmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir. Grup çalışmaları ve kişisel geri bildirimler, öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı etki yapmaktadır (Ergür, 1998: 26; Kolb, 1984: 77-78; 1999: 7).

Özümseme öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrencilerin, planlama yapma ve problemleri belirleme becerileri gelişmiş olmakla birlikte, uygulamalı çalışmalarda sistematik bir yaklaşım izlemede çoğu zaman yetersiz kaldıkları gözlenmiştir (Kolb, 1981: 78; 1999: 7).

Bu öğrenme stiline sahip bireylerin, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, sadece var olan durumları değil olasılıkları da göz önüne alma gibi konularda kendilerini geliştirmeye gereksinim duydukları ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecine bireysel katılımlarının gerçekleşmesi için cesaretlendirilmelerinin gerekli olduğu da vurgulanmaktadır (Ergür, 1998:26).

Kolb (1984: 78), özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde aktif ve somut deneyim öğrenme yollarını kullanarak öğrenme döngüsüne etkin biçimde katılmalarının, onların öğrenme hızlarını artıracaklarını, kişiler arası etkinliklerde aktif rol aldıkları takdirde, duygularını dile getirme yeteneklerinin gelişeceğini vurgulamaktadır. Özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanmalarının yanı sıra, öğretmeni en önemli bilgi kaynağı olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda, bilgiyi öğretmen ve diğer uzman kişilerden almayı tercih ederler. Dinleyerek ve izleyerek öğrenme eğiliminde olduklarından, özümseyen öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarında başarı gösterdikleri belirtilmektedir (Hein ve Budny, 2000: 28-35; Kılıç, 2002: 23; Kolb, 1984: 78).

Ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanmakta ve “fikirlere pratik uygulayıcıları” olarak nitelendirilmektedir (Kolb, 1999:7). Tümdengelimci akıl yürütmeye sahip olan bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ettikleri vurgulanmaktadır (Kılıç, 2002: 24; Kolb, 1984: 77; 1999: 7). Uygulamalar ve denemeler yaparak doğru bilgiye ulaşmayı tercih eden ayrıştırma stiline sahip öğrencilerin, öğretmenin rehberliğine ve sık sık geri bildirimlere gereksinim duydukları da belirtilmektedir (Kolb, 1999:7).

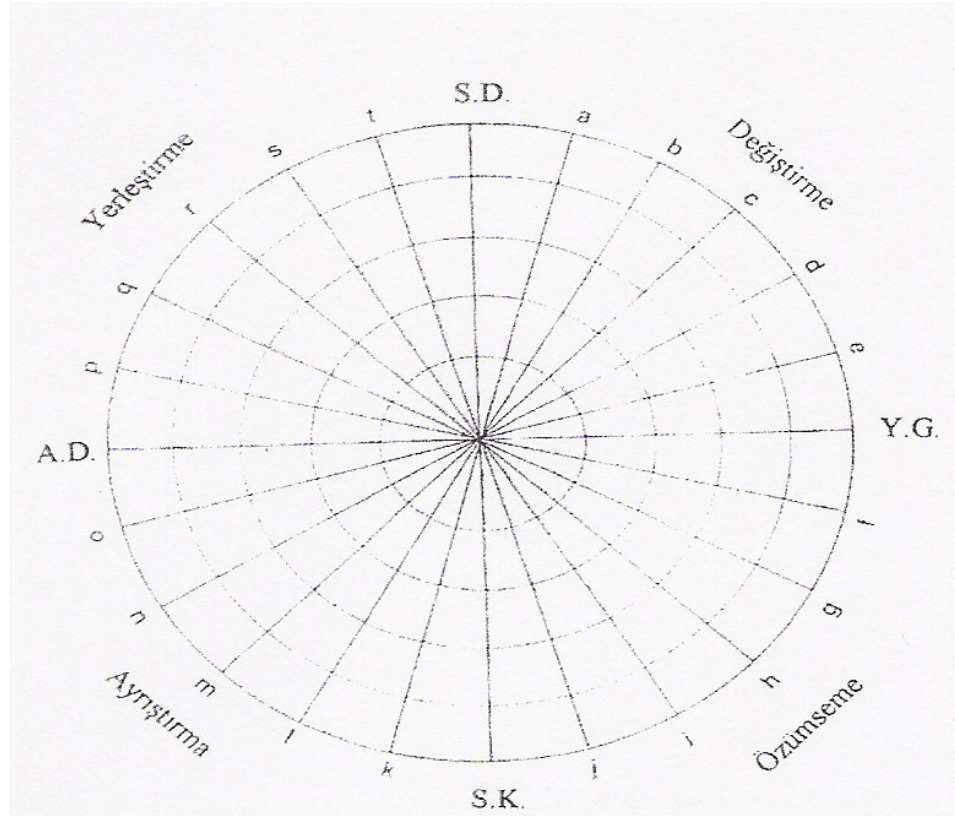
Ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde uygulamaya dönük çalışmalar yapmalarının gerekliliği ve konulara farklı bakış açılarıyla yaklaşma yeteneklerini geliştirecek eğitim etkinlikleri yaşamalarının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha önce dikkate almadıkları soru ve olasılıkları fark etmelerini sağlamak için, küçük grup çalışmaları önerilmektedir (Ergür, 1998: 27; Kolb, 1984: 77).

Yerleştirme öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özellikleri, daha önce edindikleri yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahip olmalarıdır (Kolb, 1984: 78). Liderlik özelliğine sahip olan bu

öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümler yerine, kişiler arası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedir. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stiline sahip öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993: 39; Kolb, 1999: 7).

Kolb (1984:78), yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarına uygun etkinliklerle, çalışmalarının sonuçlarıyla ilgili bilgi toplama ve çözümlenme, öğrenme sürecinde zihinsel olarak daha etkin rol alma, diğer öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerini gözleyerek bunlardan kendilerine uygun çıkarımlar sağlama gibi durumlarla daha başarılı olacaklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin grup etkinliklerinde özellikle özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerle birlikte çalışmalarını önermektedir.

Kolb (1984: 96), bireylerin öğrenme yollarının ve öğrenme stillerinin özelliklerine dayalı olarak bir yeterlik çemberi (competency circle) oluşturmuştur. Bu çemberin, bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarını ve eğitimcilerin de öğrencilerinin özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmelerini sağlayacağı belirtilmektedir. Yeterlik çemberinde, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak ortaya koyduğu öğrenme stillerinin öne çıkan özellikleri özetlenmektedir. Deneyimsel öğrenmede, bireylere öğrenme stillerine uygun eğitim vermenin yanı sıra, geliştirilmesi gereken yönlerinin de dikkate alınması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin öğrenme stillerine bağlı özellikleri dikkate alındığında, geliştirilmesi gereken yönler de ortaya çıkmaktadır. Kolb'un Yeterlik Çemberi Şekil 1.7'de sunulmaktadır.



Şekil 1.7. Yeterlik Çemberi (Kolb, 2000: 28).

Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme
a.Hislere duyarlılık	f.Bilgi organize etme	k.Yaratıcı düşünme	p.Hedeflere adanma
b.Değerlere duyarlılık	g.Kavramsal modelleme	l.Yenilikleri deneme	q.Fırsat değerlendirme
c.Önyargısız dinleme	h.Kuram test etme	m.En iyi çözüm yolu seçme	r.Liderlik
d.Bilgi toplama yeterliği	ı.Deney tasarlama	n.Hedef belirleme	s.Bireysel katılım
e.Sonuç tahmin edebilme	j.Nitel veri analizi	o.Kendi kararını alma	t.Çevreye ilgi

Kolb (1984: 93-95; 2000: 28-29)'a göre değiştirme öğrenme stili, diğer bireylerin hislerine karşı duyarlılık, ön yargısız dinleme, öğrenme konusuyla ilgili bilgi toplama, karmaşık durumların sonuçlarını tahmin/hayal etme gibi değer verme becerilerini; özümseme öğrenme stili bilgileri organize etme, kuram ve düşünceleri test etme, deneyler planlama, nitel verileri değerlendirme gibi düşünme becerilerini; ayrıştırma öğrenme stili, yeni düşünceler ve bunları eyleme geçirme yolları oluşturma, yeni düşünceleri deneme, en iyi çözüm yolunu seçme, hedef belirleme

gibi karar verme becerilerini; yerleştirme öğrenme stili, kendini hedefe adama, yeni öğrenme fırsatlarını değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım, diğer bireylerle ilgilenme gibi harekete yönelik becerileri çağrıştırmaktadır.

Kolb'un öğrenme stilleri sınıflaması ve öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini oluşturduğu kabul edilen Jung'un kişilik kuramında belirtilen kişilik tipleri arasında benzerlik olduğu belirtilmektedir. Kolb (1984: 83-84), Jung'un kişilik kuramında dışadönük duygusal tip özelliklerinin gerçekçilik, çevreye kolay uyum sağlama, güçlü algı, ön yargısız düşünce, açık görüşlülük biçiminde sıralandığını ve bu yönden yerleştirme öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleriyle benzer olduğunu ifade etmektedir. Değiştirme öğrenme stili ise, sessiz, değerlerine bağlı, duygularını göstermeyen, anlayışlı, baskı kurmaktan hoşlanmayan bireyler olan içedönük duygusal tipleri çağrıştırmaktadır.

Jung'un kuramında, kendi sezgilerine güvenerek hareket etme, kararlılık, düşünceleri uygulamada görmeye isteklilik gibi özelliklere sahip olan içedönük sezgisel tip, Kolb'un modelindeki özümseme öğrenme stili ile ilişkilendirilmektedir. Jung'un Kişilik Kuramında dışadönük düşünen tip özellikleri nesnellik, planlamaya önem verme, sistemli çalışma olarak sıralanmakta ve bu özelliklerin ayırıştırma öğrenme stilini çağrıştırdığı belirtilmektedir (Kolb, 1984: 85).

Kolb, deneyimsel öğrenme kuramı ile ortaya koyduğu öğrenme stilleri sınıflamasında, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirterek, en uygun öğrenme şartları hakkında bilgiler vermektedir. Deneyimsel öğrenme kuramı ders etkinliklerinin sırasıyla; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarına uygun olarak hazırlanmasını gerektirmektedir. Diğer bir deyişle bu kuram, eğitimcilere her bir ders için çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma aşamalarını göstermekte, kalıcı ve bireysel öğretimin gerçekleşmesinde alternatif bir çözüm olarak görülmektedir.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak düzenlenen eğitim etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan birçok

araştırma bulgusu mevcuttur (Brenenstuhl ve Catanello, 1980; Johns, 1999; Kılıç, 2002; Mc Neal ve Dwyer, 1999; Williams, 1990). Ancak, öğrencilerin sosyal bireyler, etkin ve katılımcı vatandaşlar olarak yetişmelerinde en önemli derslerden biri olduğu vurgulanan Sosyal Bilgiler programının başarı ile uygulanmasında, programın hedeflerinin gerçekleşmesinde deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, diğer bir anlatımla öğrenme stillerine dayalı eğitimin etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eldeki araştırmanın amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyini belirlemek, öğrencilerin öğrenme stilleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile söz konusu programın hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin, hedeflere erişim ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek biçiminde özetlenebilir.

Problem durumunda değinildiği gibi, eğitim programlarının sürekli ve dinamik oluşu, program geliştirme çalışmalarının da sürekliliğini gerektirmektedir. Program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde gösterdiği ilerlemeyi ve programda belirlenen standartlara hangi oranda ulaştığını ortaya koyma açısından önemlidir.

Bir eğitim programının temel amacı, hedeflenen özellikleri uygun içerik ve eğitim durumu düzenlemeleri ile öğrencilere kazandırmaktır. Hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesinin gerekliliği, farklı program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin birleştiği noktadır. Bir programın uygulanmasına, değiştirilmesine veya sonlandırılmasına karar vermede temel ölçütlerden biri, öğrencilerin programın hedeflerine erişim düzeyidir (Moris ve Fitz Gibbon, 1998: 3-10).

Sosyal Bilgiler programı, öğrencilerin toplumsal yönden eğitilmelerini ve onlara üyesi oldukları toplumun yönetim düzeni, ekonomik özellikleri, geçmişe ve günümüze ait bilgiler kazandırmayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bireyin

toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ve bu gereksinimlerin giderilmesi için yaptıkları v.b. konuları içermektedir (Saracaloğlu, 1992: 15). Diğer bir anlatımla, öğrencinin sosyalleşmesinde ve toplumsal değerleri kazanmasında önemli bir görevi yerine getirmektedir. Öğrencinin çevresini bilinçli olarak tanınması, kendi davranışlarını toplumun özelliklerine göre düzenlemesi, Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile ilişkili görünmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyinin belirlenmesi, programın işlevselliğinin ortaya konması açısından önemlidir.

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, öğrenci erişimleri değerlendirilerek ortaya konmaktadır. Bunun yanı sıra son yıllarda üzerinde önemle durulan öğrenme stilleri ve duyuşsal özelliklerden derse yönelik tutum ile Sosyal Bilgiler dersi hedeflerine erişim düzeyi arasındaki ilişkiler araştırılmaktadır. Türkiye’de Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini öğrencilerin öğrenme stilleri ve derse yönelik tutumları açısından inceleyen bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenme stillerinin, öğrenciler için avantaj ya da dezavantaj oluşturup oluşturmadığı yönünden mevcut durumun belirlenmesinin, gelecekteki program geliştirme çalışmalarına önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde, eğitim alanyazınında önemli bir yere sahip olan Kolb’un, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak oluşturduğu öğrenme stilleri sınıflaması kullanılmıştır. Ülkemizde Kolb’un öğrenme stilleri sınıflamasının temele alındığı bazı çalışmalar mevcuttur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Kılıç, 2002; Özsoy, Yağdırın ve Öztürk, 2004). Ancak bu çalışmaların tümü orta ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca söz konusu araştırmalarda Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin ikinci versiyonu olan Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Eldeki çalışmada ise, Kolb (1999) tarafından yenilenen envanterin üçüncü versiyonunun Türkçe’ye uyarlanması yapılmıştır. Bu bağlamda, Kolb’un geliştirip yenilediği son öğrenme stilleri envanterinin dilimize

kazandırılmış olması, çalışmanın önemini artıran bir diğer yöndür. Yukarıda değinildiği gibi, ilköğretim düzeyindeki ilk uygulama eldeki araştırma ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını, onların öğrenme stilleri açısından irdeleyen her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eldeki araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu bulgunun, duyuşsal özellikler ile ilgili yapılması planlanan diğer çalışmalara önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya koyan bir diğer yön, Türkiye’de bir dersin hedeflerine erişme düzeyinde deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmaya rastlanmamasıdır. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde Sanat Eğitimi, Finans ve Yönetim, Fen Bilgisi, Coğrafya derslerinde ve internet ortamında eğitim alanlarında, Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin denendiği çalışmaların bulunduğu görülmüş (Monroe, 1992; Mc Neal ve Dwyer, 1999; Ruksasuk, 2000; Williams, 1990) ancak Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramı ve öğrenme stilleri sınıflaması ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların büyük oranda betimsel olduğu dikkat çekmektedir. Eldeki çalışmada ise öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından mevcut durumları ortaya konmuş ve daha sonra deneyimsel öğrenme kuramına uygun Sosyal Bilgiler eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Böylece bu alanda betimsel ve deneysel boyutun birbirini tamamladığı ilk çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda söz edilenlerden hareketle, eldeki çalışmanın erişime dayalı olarak Sosyal Bilgiler programının etkililiği hakkında bilgi vermesi bakımından bu alanda gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunması, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı gerçekleştirilen eğitim ile Sosyal Bilgiler öğretimine yeni bir bakış açısı getirmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra, ülkemizde

az sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği öğrenme stilleri ve eğitim sürecindeki önemi konusuna dikkat çekeceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyi, onların öğrenme stillerine ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına göre farklılık göstermekte midir? Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi erişimlerine, derse yönelik tutumlarına ve hatırlama düzeylerine etkileri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyi, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflere erişimi düzeyleri, onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön ölçüm son ölçüm sonuçları onların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
6. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön ölçüm son ölçüm sonuçları, onların öğrenme stillerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi bilgi düzeyindeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

8. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi kavrama düzeyindeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
9. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
10. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin ön ölçüm son ölçümlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
11. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimleri üzerindeki etkileri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
12. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitim, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
13. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitim, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri onların öğrenme stillerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4. Tanımlar

Öğrenme Stili: Bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem (Kolb, 1984: 24-29).

Deneyimsel Eğitim: Öğrenme öğretme sürecinin her bir öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen eğitim etkinlikleriyle somut deneyimden yansıtıcı gözleme ve sonra soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmasıdır (Kolb, 1984: 63; 1999:5).

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Sosyal Bilgiler programının uygulandığı son sınıf olması nedeniyle ilköğretim yedinci sınıf düzeyinde sürdürülmüştür.
2. Araştırma, İzmir ili merkez ilçede bulunan ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyi 2003/2004 öğretim yılını kapsamaktadır.
4. Deneysel öğrenme kuramına dayalı Sosyal Bilgiler eğitiminin erişimi, hatırlama düzeyi ve tutum üzerindeki etkisi 2004/2005 öğretim yılında belirlenmiştir.

1.6. Sayıtlar

1. Öğrenciler, araştırma süresince uygulanan ölçekleri içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Deneysel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında kontrol dışı değişkenler aynıdır.

1.7. Kısaltmalar

S.D.	: Somut deneyim
Y.G.	: Yansıtıcı gözlem
S.K.	: Soyut kavramsallaştırma
A.D.	: Aktif deneyim
D.K.	: Deneysel eğitim grubundaki kız öğrenciler
D.E.	: Deneysel eğitim grubundaki erkek öğrenciler
G.K.	: Geleneksel eğitim grubundaki kız öğrenciler
G.E.	: Geleneksel eğitim grubundaki erkek öğrenciler
KÖSE	: Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri
Başarı Testi 1	: Sosyal Bilgiler dersi birinci ve ikinci dönem başarı testi
Başarı Testi 2	: 19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti, Osmanlı Kültür ve Uygarlığı üniteleri başarı testi.
B.D.Ö.	: Bilgisayar destekli öğretim.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eldeki araştırmanın konusu ile ilgili yayın ve araştırmalar yer almaktadır. Çalışmalar; Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı ve öğrenme stilleri sınıflaması, Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyi ile ilgili araştırmalar olarak sınıflanmış, her biri yurt dışında ve Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar olarak alt başlıklara ayrılarak incelenmiştir.

2.1. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Brenenstuhl ve Catanello (1980) öğrenme stillerini belirlemenin program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olacağı gerekçesiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, örneklem grubunu oluşturan 500 üniversite öğrencisinin öğrenme stilleri ile "Yönetim İlkeleri" dersindeki başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ile ön ölçüm ve son ölçüm puanları elde edilmiş, araştırma sonucunda değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin, söz edilen derste daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Söz konusu programın ve uygulanan yöntemlerin diğer öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de daha yararlı olacak biçimde düzenlenmesi yönünde öneriler geliştirilmiştir.

Kolb (1981) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çeşitli meslek gruplarından 800 kişinin öğrenme stili belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ticaret alanında çalışanların yerleştirme, mühendislerin ayrıştırma, tarih, psikoloji ve politik bilimlerle ilgili iş alanlarında çalışanların değiştirme, matematik, kimya, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dunn (1982), öğretmenler ile okul yöneticilerinin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmasında, 747 kişiden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmıştır. Örnekleme 407 ilköğretmeni, 66

ilkokul yöneticisi, 182 ortaöğretim öğretmeni, 21 ortaöğretim okulu yöneticisi ve 71 yüksek öğretim kurumunda görevli eğitimciler yer almıştır. Araştırma sonucunda genel olarak eğitimcilerin soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yollarını benimsedikleri (ayırıştırma öğrenme stili), öğretmenler ile okul yöneticilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonucun, eğitimcilerin çok sayıda benzer deneyimler yaşamış olmalarından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Mentkowski ve Strait (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tarih ve felsefe bölümlerinde okuyan 750 üniversite öğrencisinin bilişsel gelişim düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin ilk yıl ve son yılda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer farklılık öğrenme stillerinde de görülmüştür. Buna göre, öğrenciler ilk yıl daha çok somut yaşantı öğrenme yolunu tercih ederken, son yıl soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarını tercih etmişlerdir. Tüm öğrencilerin, okula başladıkları ilk yıldan son yıla doğru, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlemden (değiştirme öğrenme stili), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıya (ayırıştırma öğrenme stili) doğru bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu ifade, bir bakıma öğrenme stillerinin deneyimle ve geçirilen yaşantılar sonucunda şekillenip değişebildiği biçiminde de yorumlanabilir.

Garvey ve arkadaşlarının (1984) Eczacılık fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin, yaş ve cinsiyet ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, örnekleme 445 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %51'inin ayırıştırma, %19'unun özümseme, %17'sinin yerleştirme, %13'ünün değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri ve yaş değişkeni arasında önemli bir ilişki olmadığı, ancak öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre; bayan öğrenciler daha çok somut yaşantı, erkek öğrenciler ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu benimsemektedir.

Baker, Simon ve Bazeli (1987) örneklem sayısının 207 olduğu çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemişlerdir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %44'ü özümseme, %31'i ayırıştırma, %13'ü değiştirme ve %13'ü yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Araştırmacılar, küçük bir öğrenci grubunda bile birçok farklı öğrenme stiline olduğunu, bu yüzden eğitim durumu düzenlemede çok çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Magolda (akt. Whitcomb, 1999: 36), yaşları 17 ile 22 arasında değişen 101 üniversite öğrencisinin cinsiyetleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmasında, öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, hem bayan hem erkek öğrencilerin genel olarak yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı öğrenme yollarını benimsediği belirlenmiştir

Williams (1990), gerçekleştirdiği deneysel araştırmada, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına uygun olarak düzenlenen 'İnsan İlişkileri' dersinin, erişimi ve söz konusu derse yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 103, kontrol grubunda 99 öğrencinin yer aldığı çalışmada altı haftalık uygulama sonucunda yapılan istatistiksel çözümlenelerde, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerin İnsan İlişkileri dersi başarı puanları ve söz konusu derse yönelik tutum puanlarının geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı da saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğretimde alternatif bir yaklaşım olarak kullanılması önerisi getirilmiştir.

Pinto ve Geiger (akt. Whitcomb, 1999: 36) öğrencilerin öğrenme stilleri, cinsiyet ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, ekonomi bölümünde okuyan 55 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarının, diğer öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Weger (1991) yaptığı araştırmada, öğrenme stilleriyle okula devam arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Üniversitede farklı bölümlerde eğitim alan öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin genel olarak özümseme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiş, öğrencilerin öğrenme stilleri ile okula devam durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Ancak, benzer çalışmaların farklı eğitim kademelerinde de gerçekleştirilmesi önerilmiş, bu yönde bulunacak ilişkilerin program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olabileceği vurgulanmıştır.

Monroe (1992)'nin yüksekokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile Fen programının etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, örneklemini 174 kişi oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri gruplarına dengeli biçimde dağıldığı görülmüştür. Fen programının etkililiğinin öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrenciler, program hedeflerine ulaşmada, özümseme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha başarısız olmuştur. Araştırmacı, öğrenme stillerinin belirlenmesinin program geliştirmede dikkate alınması gerektiğini, mevcut Fen programının yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkili olmadığını vurgulamıştır.

White (1994) tarafından yapılan araştırmada, ekonomi bölümünden mezun kişilerin bireysel özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örneklemini oluşturan 234 kişinin yaş ortalaması 34'dür. Araştırmaya göre, bayan ve erkeklerin öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkekler daha çok soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etmektedirler. Akademik başarı ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi gerekliliğini vurgulayan yazar, bu yöndeki çalışma sayısının artırılması gerekliliğini ifade etmiştir.

Foney (1994)'in gerçekleştirdiği çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin demografik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örnekleimde yer alan 273 öğrenciden 91'inin yerleştirme, 67'sinin değiştirme, 50'sinin ayırıştırma, 45'inin özümseme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır.

Ancak, öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir düzeyi gibi demografik özellikleriyle öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Gusentine ve Keim (1996), Avustralya’da sanat eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyi amaçlayan betimsel araştırmalarında 200 öğrenciden oluşan örneklem grubu üzerinde çalışmışlardır. Örneklem grubunun %44’ünün özümseme, %22’sinin yerleştirme, %19’unun ayırıştırma ve %16’sının değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir.

Fox ve Ronkowski (1997) siyasal bilimlerde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini cinsiyet değişkeni açısından incelemişlerdir. 243 kişiden oluşan örneklemin %32’sinin (n=78) özümseme, %23’ünün (n=55) yerleştirme, %22’sinin (n=53) ayırıştırma, %24’ünün (n=57) değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkeklerin genellikle özümseme; bayanların ise yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirtilmiştir.

Davis (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, tıp fakültesi öğrencileri ile tıp fakültesi mezunlarının öğrenme stillerini belirlenmiştir. Tüm gruplarda genel olarak soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunun baskın olarak tercih edildiği ortaya konmuştur. Bunun yanısıra okula devam eden öğrencilerin, mezunlara göre daha çeşitli öğrenme stillerine (özümseme, ayırıştırma) sahip olduğu da saptanmıştır. Yaş ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna göre bayanların somut yaşantı, erkeklerin ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu farklılıkların program geliştirme çalışmalarında göz önüne alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Mc Neal ve Dwyer (1999)’in Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim uyguladıkları deneysel araştırmalarının örneklem grubunu, hemşirelik bölümünde okuyan 154 öğrenci oluşturmuştur. İki deney, bir kontrol grubunun oluşturulduğu çalışmada, birinci deney grubunda öğrenme stillerine uygun, ikinci deney grubunda ise öğrenme stillerine uygun olmayan eğitim verilmiştir. Kontrol

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

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

Whitcomb (1999), öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, yaşları 17-22 arasında değişen 481 üniversite öğrencisini örneklem grubu olarak belirlemiştir. Araştırmada, öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık, bayanların daha çok somut yaşantı, erkeklerin ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etmesinden kaynaklanmıştır. Öğrenme stillerinin yaş ile ilişkisi incelendiğinde, yaş arttıkça yansıtıcı gözlem öğrenme yolunun tercih edilme oranının azaldığı, aktif yaşantı öğrenme yolunun tercih edilme oranının ise arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri ve yansıtıcı gözlem, ilişkisel düşünme yetenekleri ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarını tercih etmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Severiens ve Dam (Whitcomb,1999:39), öğrenme stilleri, cinsiyet ve yaş ilişkisini irdeleyen 16 çalışma üzerinde meta analitik bir araştırma yapmışlardır. Buna göre, bayanların daha çok somut yaşantı, erkeklerin ise soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca,

bayanların yaşları ile soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih etme durumları arasında negatif bir ilişki olduğu da belirtilmiştir.

Philbin ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada (Whitcomb,1999:41), çeşitli meslek gruplarından 70 kişilik örneklem grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bayanların genellikle değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu durumun istatistiksel açıdan önemli bir farklılık oluşturmadığı vurgulanmıştır. Yazar, öğrenme stilleri ve cinsiyet ilişkisinin araştırılmasının, öğrenme stilleri kavramının genetik ve biyolojik özelliklerini belirlemede etkili olacağını vurgulamıştır.

Noveal (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı Coğrafya eğitiminin, lise öğrencilerinin (n=62) başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemiştir. Denel işlemlerin dokuz hafta sürdüğü çalışmada, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Coğrafya dersindeki başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, bunun yanı sıra deneyimsel eğitimin öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin de istatistiksel açıdan önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin başarı puanlarındaki artışın onların öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Payne (2000), üniversitede görevli öğretim elemanlarının öğretim stilleriyle öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli disiplinlere ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. %56'sı bayan, 169 öğrenciden oluşan örneklemin %58'i değiştirme, %28'i özümseme, %10'u yerleştirme, %5'i ayrıştırma öğrenme stiline sahiptir. Bu dağılım: fen bilimleri sınıflarında; %55 değiştirme, %19 özümseme, %9 yerleştirme, %2 ayrıştırma, sosyal bilimler sınıflarında ise %17 değiştirme, %9 özümseme, %4 ayrıştırma ve beşeri bilimler sınıflarında; %26 değiştirme, %19 özümseme, %5 yerleştirme, %2 ayrıştırma biçiminde farklılaşmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim stili ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasının, örneklem sayısının yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Ruksasuk (2000) tarafından yapılan araştırmada, Tayland'da web ortamında uzaktan eğitim alan öğrencilerin başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemi 200 öğrenci oluşturmuştur. Bir öğrencinin kurstan ayrılması ile istatistiksel çözümler 199 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleriyle başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, uygulanan programın ve eğitim etkinliklerinin özümseme, yerleştirme, değiştirme ve ayrıştırma stillerinin her birine uygun olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

Yoon (2000) tarafından yapılan araştırmada, Kore'deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklemi 791 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin %40,7'sinin değiştirme, %34,1'inin özümseme, %10,6'sının ayrıştırma, %14,5'inin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin Coğrafya dersindeki başarıları ile öğrenme stilleri ilişkisi incelendiğinde özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en başarılı grup olduğu, bunu ayrıştırma, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin izlediği ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, Kore'de uygulanan programın ve kullanılan öğretim yöntemlerinin özümseme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğu fakat diğer öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Whicker, (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı tıp eğitiminin, doktor adaylarının (n=111) başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Denel işlemlerin on hafta sürdüğu çalışmada, kontrol grubunda herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stillerine uygun eğitim verilen gruptaki öğrencilerin başarılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yükseldiği ve bu olumlu değişimin öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Lukow (2002) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyetleri ve teknoloji kullanmaya yönelik tutumları arasındaki

ilişkiler incelenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan 422 öğrencinin %56,9'unu (n=240) bayanlar oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin %31,9'unun yerleştirme, %27,2'sinin değiştirme, %26,0'ının özümseme, %14,9'unun ayrıştırma öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri, cinsiyet ve teknoloji kullanmaya yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öğrenme stilleri ile teknoloji kullanımı arasında bir ilişki bulunmaması, hızla gelişen teknolojiye ulaşım olanaklarının artması nedeniyle teknolojiyle iç içe yaşandığı ve genel olarak teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirildiği biçiminde yorumlanmıştır.

Brokov ve Merz (Tower, 2002), ekonomi bölümünde okuyan 132 öğrencinin Matematik ve Fen başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden özümseme stiline sahip olan öğrenciler diğer öğrencilere oranla daha başarılı bulunmuştur. Bu bulgunun yazar tarafından beklenen bir sonuç olduğu belirtilmiş, söz edilen derslerde soyut düşünmenin önemine dikkat çekilmiştir.

Dille ve Mezack (Tower, 2002), uzaktan eğitim alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma örneklemini 151 kişi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, özümseme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin başarıları, diğer öğrencilerden önemli farklılık göstermiştir. Bu bulgu, uzaktan eğitimin özellikle aktif deneyim ve somut yaşantı öğrenme yollarını tercih eden öğrencilere uygun olmadığı biçiminde yorumlanmış, uzaktan eğitim uygulamasında öğrenme stillerine uygun olarak yeni düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

Tower (2002), internet kursu alan 136 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin %31,7'sinin özümseme, %21,6'sının ayrıştırma, %20,9'unun yerleştirme, %18,7'sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin söz edilen derste başarılarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Nichols (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, deneysel öğrenme kuramına dayalı Biyoloji eğitiminin, lise öğrencilerinin (n=62) başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deneysel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Biyoloji dersi başarılarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; deneysel eğitimin öğrencilerin Biyoloji dersine yönelik tutum üzerindeki etkisinin de istatistiksel açıdan önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramı ve Öğrenme Stilleri Sınıflaması İle İlgili Türkiye'de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun, 62 bayan 41 erkek toplam 103 kişinin öğrenme stilleri ve alanları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örneklemin %65'inin özümseme, %17'sinin ayırıştırma, %11'inin değiştirme ve %7'sinin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenme stilleri alanlara göre incelendiğinde bazı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Buna göre, sosyal bilimcilerin %73'ü ve fen bilimcilerin %74'ü özümseme; mühendislik bilimindekilerin ise %83'ü ayırıştırma stiline sahiptir. Araştırma, Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeğinin ikinci versiyonunun Türkiye'de ilk kez uygulandığı çalışma olması bakımından da önemlidir.

Ergür'ün (1998), Hacettepe Üniversitesi öğretim üyelerinin ve lisans programlarındaki öğrenci ve öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmasında, örneklemi 569 öğrenci ve 310 öğretim üyesi oluşturmuştur. Öğrencilerin 169'unun ayırıştırma, 146'sının özümseme, 140'inin değiştirme, 114'ünün yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle onların yaşları arasında önemli bir ilişki bulunmamasına karşın, akademik başarıları, ortaöğretim başarı puanları, lise türü, üniversite giriş puan türleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Çalışmada, bayan öğrencilerin genel olarak değiştirme ve ayırıştırma, erkek öğrencilerin ayırıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip oldukları, bunun yanısıra özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin 91'i özümseme, 81'i değiştirme, 69'u ayırıştırma, 69'u yerleştirme öğrenme stiline sahiptir. Bayan öğretim üyelerinin genel olarak yerleştirme ve özümseme, erkek öğretim üyelerinin ise özümseme ve değiştirme öğrenme stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin ünvanlarına, bölümlerine, doktorayı yurt içinde veya yurt dışında yapmış olmalarına göre farklılaştığı da araştırmanın diğer bulgularındandır.

Kılıç (2002) tarafından gerçekleştirilen, web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmada örneklemini 118 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %43,8'inin özümseme, %22'sinin ayırıştırma, %20,3'ünün değiştirme, %14,5'inin yerleştirme öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stillerine uygun web etkinliklerinin düzenlendiği 2 hafta süren deneme sonrasında, tüm öğrencilerin başarı düzeylerinin anlamlı derecede arttığı, başarının öğrenme stiline göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda her bir öğrenme stiline uygun eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

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

Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004)'ün çalışmasında, onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile onların geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Balıkesir'deki bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 79 öğrenci,

örnekleme oluşturmuştur. Kolb'un Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan envanterinin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin genellikle özümseme (%39,24) ve ayrıştırma (%46,84) öğrenme stiline sahip olduğu ve baskın öğrenme stiline cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri ile onların öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

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

2.3. Öğrenme Stillere İlişkin Diğer Sınıflamalar İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Washington, Janosky ve Ann (1990), tıp fakültesi öğrencilerinin (n=138) öğrenme stilleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında Myer-Briggs tarafından geliştirilen ve öğrenme stillerini duyuşal, sezgisel ve her iki yolu kullanarak öğrenenler biçiminde sınıflandıran öğrenme stilini belirleme envanterini kullanmışlardır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmadığı çalışmada, sezgisel öğrenenlerin daha çok yalnız çalışmayı tercih ettikleri, grup çalışmalarından hoşlanmadıkları belirlenmiştir.

Mathews (1991), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin (n=796) öğrenme stilleri ile onların başarı puanları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, Canfield tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterini kullanmıştır. Genel olarak,

bağımsız uygulamalı öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin başarı puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal öğrenme stili ile bağımsız uygulamalı öğrenme stiline sahip olan kız öğrencilerin başarılarının diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, sosyal-uygulamalı ve sosyal kavramsal öğrenme stiline sahip erkek öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Caine (1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenme stillerine dayalı eğitimin, öğrencilerin (n=51) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri, araştırmacı tarafından geliştirilen envanter ile belirlenmiş ve görsel, işitsel, hareketsel olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenme stillerine uygun olarak sürdürülen beş haftalık uygulama sonunda, öğrencilerin söz konusu derse yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin daha çok görsel öğrenme stiline sahip oldukları ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Shih ve Gamon (1999)'ın, Iowa State üniversitesine bağlı olarak internet üzerinden öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme stilleri ile motivasyon, öğrenme stratejisi kullanma durumu ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında örnekleme 99 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların %39'unun erkek, %61'inin bayan olduğu çalışmada, motivasyon düzeyi, öğrenme stratejisi kullanma durumu ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stratejisi kullanmaları, motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon çözümlemesine göre, öğrenme stilleri, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin, öğrenmenin yaklaşık %35'ini açıkladığı ifade edilmiştir.

Roberts (1999), doküman ve hareketsel öğretim kaynaklarının öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarısı, tutumu ve bilgileri hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri (n=80) üzerinde yürütülen çalışmada Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stili envanteri kullanılmıştır. Dört hafta

süren deney sonrasında, deney grubunda yer alan dokunsal ve hareketsel öğrencilerin başarı puanlarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Genel olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin söz konusu ders başarılarının, bilgileri hatırlama düzeylerinin ve tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

White (1999), öğrenme stillerine dayalı eğitimin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada beşinci sınıf öğrencileri (n=44) üzerinde çalışmıştır. Yedi hafta süren deney sonrasında, öğrenme stillerine dayalı eğitimin gerçekleştirildiği grupta yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir. Deney grubu (n=21) kendi içinde incelendiğinde, görsel ve işitsel öğrencilerin hareketsel ve dokunsal öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Collinson (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, California eyaletinde öğrenim gören üçüncü (n=31), dördüncü (n=40) ve beşinci (n=39) sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada Dunn, Dunn ve Price (1996) tarafından ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak geliştirilen ve öğrenme stillerini çevresel, sosyolojik, duygusal ve fiziksel boyutlarda inceleyen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, geleneksel sınıf düzenlemesi ve öğrenme ortamını tercih eden öğrencilerin başarı düzeylerinin anlamlı biçimde düşük olduğu, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin başarı düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğle saatlerinde ders çalışmayı tercih eden öğrencilerin de daha düşük başarı puanına sahip olduğu saptanmıştır. Genel olarak, yüksek başarı gösteren öğrencilerin öğrenme çevresinden çok fazla etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ramburuth ve Mc Cormick (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada amaç, aynı üniversitede öğrenim gören Asya (n= 78) ve Avustralya (n= 110) kökenli öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme süreçlerini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmesinde etkili olan bilişsel ve çevresel bileşenleri

belirlemek üzere, Briggs tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin kullanıldığı çalışmada Asya kökenli öğrencilerin daha çok içsel, Avustralya kökenli öğrencilerin ise daha çok dışsal motivasyona gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bunun yanısıra Asya ülkelerinden olan öğrencilerin, karma öğrenme stiline sahip olmaları bakımından farklılaştığı ortaya konmuştur.

Park (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, etnik köken ile öğrenme stili arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin Ermeni (n=302), Afrika (n=141), İspanyol (n=288), Çin-Vietnam-Tayland (n=136), Kore (n=305), Meksika (n=738), İngiliz (n=355) kökenli olduğu çalışmada, Reid tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenme stilleri ile etnik köken, cinsiyet, mezuniyet puanı arasında önemli ilişkiler olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada; İspanyol öğrencilerin daha çok işitsel ve hareketsel; Çin-Vietnam-Tayland, Kore ve Ermeni kökenli öğrencilerin daha çok görsel öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca, Çin-Vietnam-Tayland kökenli öğrencilerin dokusal öğrenme stiline sahip olmaları bakımından diğer öğrencilerden farklılaştığı saptanmıştır. Öğrenme stili ve akademik başarı ilişkisi incelendiğinde, görsel öğrenenlerin daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Kız öğrencilerin hareketsel, erkek öğrencilerin ise dokusal öğrenenler olduklarının belirlenmesi de araştırmanın diğer önemli bulgusu olarak ifade edilmiştir.

Farkas (2002), yedinci sınıf (n=105) öğrencilerinin öğrenme stilleri, empati becerileri, öğretim yöntemlerine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dunn, Dunn ve Price (2000) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda tüm duyu organlarına yönelik öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı ve empati becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde arttığı, öğretim yöntemlerine yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği biçiminde özetlenebilir.

Minotti (2002) öğrenme stillerine dayalı ev ödevlerinin, New York'daki ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve ev ödevlerine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilere Okuma, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenme stillerine uygun ev ödevleri verilmiştir. İstatistiksel çözümlenmeler, öğrenme stillerine uygun çalışmalar yapan öğrencilerin akademik başarılarının ve ev ödevi yapmaya yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermiştir.

Burke ve Dunn (2002), Amerika'da öğrenim gören Afrika kökenli öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilerden daha düşük olduğuna dikkat çekmişler ve bu durumun öğrenme stiline dayalı eğitim ile değiştirilebileceğini vurgulamışlardır. Bu amaçla, Dunn ve Dunn tarafından ortaya konan öğrenme stilleri sınıflamasına göre her bir öğrenme stiline uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmiş ve bir öğretim dönemi süresince uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenme stiline uygun eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı düzeyde yükseldiği gözlenmiştir.

2.4. Öğrenme Stillerine İlişkin Diğer Sınıflamalar İle İlgili Türkiye'de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Mahiroğlu (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin (n=3700) öğrenme stilleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin büyük oranda görsel öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Görsel öğrenme stilinden sonra işitsel ve yaparak öğrenme stillerinin baskın olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri mezun oldukları lise değişkeni açısından incelendiğinde, meslek lisesi mezunlarının öğrenme stillerinin görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralandığı ve görselliğin diğer stillerden anlamlı düzeyde farklılaştığı, akademik lise mezunlarının öğrenme stillerinin de görsel, işitsel ve yaparak biçiminde sıralandığı ancak baskın stiller arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altınok (2003), ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları ile öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan çalışmasını Konya ilinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile İngilizce dersi başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Altıncı sınıflarda görsel, işitsel öğrenenlerin; yedinci sınıflarda görsel öğrenenlerin; sekizinci sınıflarda işitsel öğrenenlerin diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları saptanmış, hareketsel öğrenenlerin başarı düzeyinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, tüm gruplarda çalışma alışkanlıkları ve başarı düzeyi arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacı, öğrenme stiline dayalı eğitimin öğrenci başarısını artırmada etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Fer (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile tercih ettikleri öğrenme etkinlikleri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Yıldız Teknik (%38), Boğaziçi (%28) ve Marmara (%34) Üniversitelerinin Matematik, Fizik ve Kimya öğretmenliği öğrencileri (n=106) oluşturmuştur. Katılımcıların %49'u kız, %51'i ise erkek öğrencidir. Araştırmada kullanılan Felder ve Silverman öğrenme stilleri ölçeğine göre öğrencilerin öğrenme stilleri aktif, yansıtan, sezgisel, duyumsal, görsel, bütünsel ve ardışık biçimde gruplanmıştır. Öğrencilerinin çoğunluğunun bütünsel ve ardışık öğrenme stilinde yoğunlaştığı, sahip olunan öğrenme stiline cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme stillerine göre tercih edilen öğrenme etkinlikleri incelendiğinde, aktif öğrenenlerin sırasıyla; anlatım, soru cevap, grup çalışması, yansıtan öğrenenlerin; anlatım, beyin fırtınası, problem çözme, sezgisel öğrenenlerin; anlatım, beyin fırtınası, grup çalışması, duyumsal öğrenenlerin; anlatım, beyin fırtınası, soru cevap, problem çözme, görsel öğrenenlerin; anlatım, soru cevap, grup çalışması, problem çözme, bütünsel öğrenenlerin anlatım, beyin fırtınası, ardışık öğrenenlerin ise problem çözme etkinliklerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, ders etkinliklerinin tüm öğrencilere uygun olacak biçimde çeşitlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve başarıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Örneklemi Bolu (n=157) ve Mardin (n=83)'de bulunan iki ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha öğrenme stilleri ölçeğine göre katılımcı, bağımlı ve bağımsız öğrenenler biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi başarıları, onların karne notlarına göre belirlenmiştir. Tüm derslerde katılımcı ve bağımsız öğrenme stili ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu ve bu durumun araştırmada seçilen her iki ilde de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökdağ (2004), işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada, öğrenme stillerini görsel, işitsel, hareketel olarak sınıflayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeği kullanılmıştır. Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler programı “Avrupa’da Yenilikler” ve “17. ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti” ünitelerinde sürdürülen uygulama sonunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, işbirlikli ve geleneksel öğretimin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri üzerinde görsel boyut dışında anlamlı farklılık oluşturmadığı, işbirlikli öğrenme grubunda görsel öğrenen öğrenciler ile işitsel ve hareketel öğrenenler arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

2.5. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Kraus (1990), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla meta-analitik bir çalışma yapmıştır. 13 araştırmanın incelendiği çalışmada, tutumların öğrenme ve davranışlar üzerinde önemli etkisi olduğu, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf atmosferinin Sosyal Bilgiler dersi tutumunun önemli belirleyicileri olduğu ortaya konmuştur. Ailenin eğitim seviyesi yükseldiğinde ve uygun sınıf atmosferi oluşturulduğunda öğrencilerin daha olumlu tutum geliştirdikleri ifade edilmiştir.

Fauts (1990), lise öğrencilerinin (n=686) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile derse yönelik ilgi, sınıf içi ilişkiler, öğretmen desteği, sınıf içi rekabet ve sınıf kuralları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf içi kuralların netliği, derse yönelik ilgi düzeyi ve öğretmen desteği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin söz konusu derse yönelik tutumlarının “olumlu” olduğu da saptanmıştır.

Al-Kyayyatt (1990) Kuveyt’de gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında, araştırma yöntemi ve geleneksel yöntemin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerileri, başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Erkek öğrencilerin (n=150) öğrenim gördüğü iki ortaöğretim okulunda gerçekleştirilen çalışmada, araştırma yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ve başarılarında etkili olduğu ancak tutumlarında anlamlı bir değişim oluşturmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Howe (1990), öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisinin ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İlköğretim düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında okuduğunu anlama yeteneği yüksek olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için öncelikle okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Haldyna ve arkadaşları (1992), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla dört, yedi ve dokuzuncu sınıfa devam eden bir grup öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, öğrencileri etkileyen içsel (bireysel) ve dışsal faktörler, öğretmenden kaynaklanan faktörler ve öğrenme ortamından kaynaklanan faktörler olmak üzere dört boyut incelenmiştir. Özellikle küçük sınıflarda öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici özellikler taşımasının öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. Büyük sınıflarda ise

özgüven, ilgi, motivasyon gibi bireysel faktörlerin Sosyal Bilgiler tutumu üzerinde belirleyici role sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarının genel olarak olumlu olduğu da araştırmanın diğer bulgusudur.

Mc Kinney ve Jones (1992), tesadüfi olarak seçtikleri beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, ders kitaplarının Sosyal Bilgiler başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bir grup öğrenci geleneksel ders kitaplarıyla, bir grup öğrenci yeni düzenlenen ders kitaplarıyla, diğer grup ise yeni ders kitapları ve ev ödevleriyle çalışmışlardır. Çalışma sonunda farklı türdeki ders kitaplarının akademik başarı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra tüm öğrencilerin tutumlarında artış olduğu da gözlenmiştir.

Morrow (1993), Sosyal Bilgiler programlarının geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla Avustralya'daki ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin (n=158) söz konusu derse yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde olumlu olduğu, aile eğitim düzeyinin ve özellikle anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Genel olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarının orta düzeyde olduğu, iyi vatandaş yetiştirme amacındaki bu derse yönelik tutumların olumlu hale getirilmesi için önlem alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Ferguson (1993) Sosyal Bilgiler dersinde edebi metin kullanımının tutum ve başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubunu 73 ortaöğretim öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, edebi metin kullanımının başarı ve tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun genel olarak orta düzeyde olduğu, bunun yanısıra kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu da diğer bulgulardır.

Swift (1993) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada, geleneksel ve öğrenciye uygun olarak düzenlenen ders kitaplarının üçüncü sınıf öğrencilerinin (n=75) Sosyal Bilgiler tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön ölçüm son ölçüm

sonuçlarına göre, farklı türdeki ders kitaplarının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları anlamlı düzeyde yükselmiştir. Araştırmada, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ifade edilmiştir.

Pahl (1995) 7 ve 12. sınıf öğrencilerinin (n=888) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile İngilizce ve Fen derslerine yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. 10. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yerine İngilizce dersini tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna varılan çalışmada Sosyal Bilgiler tutum puanlarının Fen dersi tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Söz konusu farklılık İngilizce dersinde gözlenmemiştir.

Moroz (1996) Avustralya'da çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören 3132 öğrencinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerini incelemiştir. Öğrencilerin genel olarak bu derse yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak geleneksel tarih konularından hoşlanmadıkları, programda yer alan güncel ve işlevsel konuların Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Söz konusu araştırmada özellikle yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi konularını ilgi çekici bulmadıkları, bu eğitim düzeyindeki öğrencilerinin tutum puanlarının diğer öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu vurgulanmıştır.

Corbin (1997) çalışmasında lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve olumlu tutumun akademik başarıyı yükselttiğini vurgulamıştır. Ayrıca kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Aynı yazar diğer bir çalışmada (1997), lise öğrencilerinin (n=1886) demografik ve kültürel özellikleri, alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler tutumlarını araştırmış ve Sosyal Bilgiler tutumunu diğer alanlara (Matematik, İngilizce, Fen, Yabancı Dil) yönelik tutum ile karşılaştırmıştır.

Araştırmada Sosyal Bilgiler tutumunun mezuniyet notuna, Matematik ve Fen tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutum puanlarının etnik kökene göre anlamlı bir değişim gösterdiği, buna göre zenci öğrencilerin en olumlu, İspanyol kökenli öğrencilerin ise en olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmanın diğer bulguları, kız öğrencilerin ve ev ödevleriyle ilgilenen ailelere sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutum puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğudur. Nitekim regresyon çözümlemesinde ailenin ilgisi ve eğitim düzeyinin Sosyal Bilgiler tutumunun %29'unu açıkladığı belirtilmiştir.

Hempstead (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=149) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ön ölçüm-son ölçüm sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin tutumlar üzerindeki etkisi de irdelenmiştir. Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen eğitim etkinliklerinin, Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin tutum puanlarının düşük düzeyde olması nedeniyle, programda yeniden yapılanma gerektiği vurgulanmıştır.

Morrow (1997), tarafından gerçekleştirilen meta-analitik araştırmada, Amerika ve Avustralya'daki ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını inceleyen 15 çalışma irdelenmiştir. Amerika'daki öğrencilerin en az hoşlandıkları dersin Sosyal Bilgiler ve bu derse yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, Avustralya'daki öğrencilerin ise daha olumlu tutum geliştirdikleri ve genel olarak Sosyal Bilgiler dersinden hoşlandıkları belirlenmiştir. Bu farklılığın programların içeriğinden ve uygulanış biçiminden kaynaklanmış olabileceği sonucuna varılmıştır.

Bennett ve Scholes (2001), öğretmen adaylarının (n=42) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve bilgisayar kullanımının derse yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Ön ölçümde öğrencilerin %87'sinin olumlu veya çok olumlu tutuma sahip olduğu, son ölçümde bu oranın %94'e yükseldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin %82'sinin teknoloji kullanmaya yönelik tutumlarının da olumlu olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun olumlu hale getirilmesinde

kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olduğu, yeni araştırmalar ile sosyal yaşam ve vatandaşlık açısından önem arz eden bu dersin ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Hobbs ve Moroz (2001), ğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olan faktörleri belirlemek amacıyla Avustralya'daki bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören sekiz (n=79), dokuz (n=60) ve onuncu (n=64) sınıf öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmada öğrencilerin tutumlarının genel olarak olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersinin gerekli bir ders olduğuna inandıkları ancak ilerideki çalışma yaşamlarında fazla yararı olmayacağını dşdndkleri ortaya konumştur.

Chiodo ve Byford (2004) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, 8 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 48 ğrencinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler tutumunun okul ortamı, okul kuralları, disiplin değişkenlerinden bağımsız olduğu, ğretim yöntemi, derse yönelik ilgi, aile eğitim düzeyi ve cinsiyetin tutumu etkilediği ortaya konmuştur. Özellikle projeye dayalı öğrenme yönteminin olumlu tutum geliştirilmesinde önemli olduğu, aile eğitim düzeyinin yüksek olmasının Sosyal Bilgilere yönelik tutumu olumlu etkilediği, kız öğrencilerin söz konusu derse ilgilerinin daha yüksek ve tutumlarının da daha olumlu olduğu diğer bulgular olarak belirtilmiştir.

Mather (2004), makale türü çalışmasında, A.B.D.'deki ilköğretim okullarında öğrenim gören bir grup öğrencinin %92'sinin Sosyal Bilgiler dersini ilgi çekici bulmadıkları ya da çok az ilgi çekici buldukları yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Yazar, bu durumun nedenini Sosyal Bilgiler programının öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişki kuramaması, programda büyük oranda soyut ve geçmişe dönük konuların yer almasına bağlamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin iyi vatandaş yetiştirmedeki önemine değinen Mather, programın yeniden yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

2.6. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Altınışik (2001), çoklu ortamın öğrencilerin (n=46) Sosyal Bilgiler dersi başarısı ve bu derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Denel işlemin, yedinci sınıf Sosyal Bilgiler programı “Yurdumuz” ünitesinde uygulandığı çalışmada, çoklu ortamın öğrenci başarısında ve derse yönelik tutumda geleneksel öğretim ortamına göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur. Genel olarak, yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde olumlu bulunmuştur.

Şahin, Şahin ve Çakır (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yordayan değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, Türkiye’deki altı coğrafi bölgeden seçilen ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin (n=624) Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının akademik benlik kavramını, akademik benlik kavramının söz konusu ders başarısını anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu saptanmıştır.

Deveci (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, probleme dayalı öğrenme uygulamasının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney (n=23) ve kontrol (n=23) grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları, araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175’dir. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları deney grubunda 117,86; kontrol grubunda 121,82 olarak belirlenmiştir. Son test puanları incelendiğinde, deney grubunun puanı 144,26’ya yükselirken, kontrol grubunun puanında önemli bir artış görülmemiştir ($\bar{X}=121,91$). Bu bağlamda probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ölçeğinden alınan puanlar genel olarak incelendiğinde,

dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının “olumlu” olduğu sonucuna varılabilir.

Otluoğlu (2002), ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde, yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın öğrencilerin bilişsel davranış ve duyuşsal özellikleri kazanmalarındaki etkisini araştırmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri (n=70) ile yürüttüğü çalışmada, yazılı edebiyat ürünleri kullanmanın bilişsel yeterlilikleri kazanmada anlamlı düzeyde etkili olmadığı ancak duyuşsal özellikleri kazanma düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Öğrenciler, ‘dersten hoşlanma’, ‘dersi ilgi çekici bulma’, ‘derste kendini rahat hissetme’ gibi tutumları belirten ifadelerle %97,1 ile %80 arasında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının “oldukça olumlu” düzeyde bulunduğu söylenebilir.

Çiftçi (2002), Sosyal Bilgiler dersinde materyal kullanımının öğrenci başarıları ve tutumuna etkisini araştırmıştır. İlköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri (n=230) ile yürütülen çalışmada, dört hafta süren uygulama sonunda deney gruplarının başarı ve tutumları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, deney gruplarında yer alan öğrencilerin tutum puanları “çok olumlu”, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ise “orta düzeyde olumlu”dur.

Güven (2003), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin (n=18) başarılarının, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden (n=18) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, denel işlemin her iki gruptaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler, en yüksek 175 puan alabilecekleri tutum ölçeğinden ortalama 118 puan almışlardır. Buna göre, araştırmaya katılan beşinci sınıf

öğrencilerinin (n=36) Sosyal Bilgiler dersi tutumlarının “orta düzeyde olumlu” olduğu saptanmıştır.

Özkal, Güngör ve Çetingöz (2004) tarafından İzmir ilinde gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin (n= 1055) Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları onların cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri okul türü açısından, sınıf öğretmenlerinin (n=148) söz konusu derse ilişkin görüşleri de cinsiyet ve kıdem değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin özel okul öğrencilerinden anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüşlerinin genelde olumlu olduğu ve mesleki kıdem ile olumlu tutum arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özkal ve Çetingöz (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bigiler dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumları açısından incelemiştir. Araştırmaya İzmir ilinde yer alan ilköğretim okullarının altıncı (n=164), yedinci (n=265) sekizinci (n=253) sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin yedi ve sekizinci sınıflara devam eden öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

2.7. Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişi İle İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Absent ve Williams (1997), Amerika’da altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden bir grup öğrencinin (n=527) Sosyal Bilgiler program hedeflerini hangi düzeyde kazandığını belirlemek amacıyla öğretim yılı başında ve sonunda başarı testi uygulamışlardır. Çalışma sonunda program hedeflerinin yaklaşık %75 düzeyinde

gerçekleştiği, öğrencilerin hedeflere erişim düzeyinin onların cinsiyetine göre farklılaşmadığı, çalışmalarında aile desteği alan öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Hedeflerin gerçekleşme düzeyinin tatmin edici olduğu ancak %25 gibi oranın da azımsanmaması gerektiği, tam öğrenmenin oluşması için önlem alınmasının bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır.

Mülhen (1999), Almanya'da gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin iyi birer vatandaş olarak yetişmesinde önemli rolü olduğunu vurguladığı Sosyal Bilgiler programının genel ve özel hedeflerinin gerçekleşme düzeyini araştırmıştır (n=283). Bu amaçla geliştirdiği başarı testinin ön ölçüm ve son ölçüm sonuçlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda program hedeflerinin genel olarak istenilen düzeyde gerçekleştiği ancak farklı etnik kökenlere sahip olan öğrencilerin devam ettiği okullarda programın etkililiğinin daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, hedeflerin gerçekleşme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan önemli bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı, kültürlerarası eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması gerekliliğini vurgulamış, programın daha etkili hale getirilmesi için çözüm yolu olabileceğini ifade etmiştir.

Jason (1999), Missouri ilköğretim okullarında uygulanan Sosyal Bilgiler programının etkililiğini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile program hedeflerine ulaşma düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin (n=318) kendilerine ait odalarının ve bilgisayarlarının olması, anne-babalarının eğitim ve gelir düzeyinin yüksek olması, ev ödevlerini yaparken aileden yardım almaları, onların hedeflere ulaşma düzeyini artırmaktadır. Araştırmacı, programın istenilen düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sanders (2001), Amerika Birleşik Devletleri'nde yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (n=417) Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilere öğretim döneminin başında ve sonunda erişim testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin

erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, genel bir değerlendirme yapıldığında ise programın yeterli düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Collin ve Ryan (2001), Carolina eyaletinde altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (n=272) Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerini belirlemiştir. Erişim testi ve akademik benlik algısı ölçeğinin uygulandığı çalışmada, akademik benlik algısı olumlu olan öğrencilerin hedeflere erişim düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Hedeflere erişim ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bunun yanı sıra söz konusu sınıflarda en başarılı grubun yedinci sınıflar olduğu ortaya konmuştur. Nitel araştırmalar ile bunun sebebinin belirlenmesi gerekliliğine değinilmiş ve hedeflere erişim ile duyuşsal özellikler arasındaki diğer ilişkilerin araştırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

2.8. Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişim İle İlgili Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Candan (1990), Bolu ilinde gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada, Sosyal Bilgiler programındaki hedeflerin yaklaşık %61 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Programdaki hedef ve davranışların yaş grubuna uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve hedeflerin gerçekleşme düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Beyazıtöğlü (1991), ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan kavramların kazandırılma ve kazandırılan kavramların kalıcılık düzeyini araştırmıştır. Ankara’da bulunan beş ilköğretim okulunun örnekleme alındığı çalışma, 320 öğrenci ile sürdürülmüştür. Belirli zaman aralıkları ile üç kere uygulanan başarı testinden alınan puanlara göre, birinci yarıyıl için öngörülen kavramların yeterli düzeyde kazandırıldığı, öğrencilerin %95’inin tam öğrenme alt sınırı olan %70 oranında başarıya ulaştığı saptanmış, ancak kalıcılık uygulamasında kavramların kalıcı olmadığı belirlenmiştir.

Mentiş (1997), ilköğretim birinci aşama Sosyal Bilgiler dersi programının duyuşsal hedeflerinin gerçekleşme düzeyini bazı değişkenler açısından incelemiş ve programın duyuşsal hedeflerine ulaşmada genel olarak yeterli başarının sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler programının duyuşsal hedeflerine ulaşmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra günde 1-2 saat ve genellikle belgesel /haber programı izleyen öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin daha olumlu olduğu da belirlenmiştir. Bu bağlamda, aile ve medyanın öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Şahan (2000), Sosyal Bilgiler programını bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. 309 sınıf öğretmeni ve 126 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşlerinin alındığı çalışmada, programın içeriğinin ve uygulanan ders içi ve ders dışı etkinliklerin bilimsel davranışları kazandırabilecek özelliklere “kısmen” sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, bu derste bilimsel davranışların kazandırılabilmesi için içeriğin hayata uygulanacak biçimde düzenlenmesinin ve ders içi uygulamalarda öğrencilerin düşünme yeteneğini geliştirici etkinliklere yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Yılmaz (2000), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyi öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada; program hedeflerinin genel olarak %58 düzeyinde gerçekleştiği, 6. ve 7. sınıflarda bu düzeyin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, programın ekonomik yaşama fikri ve yetenekleri geliştirme başlığı altındaki hedeflerin %57, yurttaşlık görev ve sorumlulukları başlığındaki hedeflerin %50 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Okur (2000), öğrencilerin Sosyal Bilgiler programında yer alan “Atatürkçülük İle İlgili Konular”a ilişkin hedeflerine ulaşma düzeyini araştırmıştır. Niğde ilinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen görüşleri (n=12) anketi ve öğrenciler (n=310) için geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Öğretmenler, Atatürkçülük konularıyla ilgili kaynak ve araç gereç yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi

nedenlerden, söz konusu hedeflerin istenilen düzeyde davranışa dönüşmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyinde derse hazırlık yaparak gelmeleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve ailelerinin eğitim düzeyinin etkili olduğu saptanmıştır. Derse hazırlık yapan, uygun stratejileri kullanan ve aile eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarıları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Koçak (2000), Kastamonu il merkezindeki 20 ilköğretim okulunu örneklem olarak seçtiği çalışmasında, ilköğretim Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyi ile ilgili öğretmen ve müfettiş görüşlerini değerlendirmiştir. 65 sınıf öğretmeni, 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 30 okul yöneticisi ve 14 ilköğretim müfettişi olmak üzere 129 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmada, Sosyal Bilgiler programındaki düşünme, akıl yürütme yeteneğini geliştirmeye yönelik hedeflerin yetersiz, diğer hedeflerin ise orta düzeyde gerçekleştirilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun, hedeflerin davranış ifadesinin bulunmamasından ve hedeflerde binişik ifadelerin yer almasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Akar (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyi, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uşak ilinde görevli sınıf öğretmenlerinin (n=132) ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (n=32) örnekleme oluşturduğu çalışmada, katılımcıların yaklaşık %50'sinin program hedeflerine erişilemediği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, bu durumun içeriğin güncel olmaması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, okul yöneticilerinin ilgisizliği gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Kumral (2001), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin “İlimizi ve Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin bilişsel hedeflerine ulaşma düzeylerini araştırmıştır. Denizli ili merkez, merkez ilçe ve köy okulu olmak üzere üç okul seçilmiş, geliştirilen başarı testi ünite başlangıcında ve sonunda uygulanmış, il merkezinde yaşayan öğrencilerin hedef davranışlara ulaşmada daha başarılı oldukları

saptanmıştır. Yerleşim alanlarının yarattığı erişim farklılıklarının azaltılması için gezi ve inceleme çalışmalarına önem verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Çetin (2002), dördüncü sınıf öğrencilerinin (n=72) Sosyal Bilgiler Programının “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitesinin bilişsel hedeflerine erişim düzeylerini araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun bilişsel erişim düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyi ve sahip oldukları meslek ile gelir düzeyinden bağımsız olduğu saptanmıştır.

Karakaş (2002), Manisa ilinde gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Vatan ve Millet” ünitesi ile “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?” ünitelerinin hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyini araştırmıştır. Araştırmada alt, orta ve üst olmak üzere farklı sosyo ekonomik çevrelerde yer alan okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri (n=119) örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyi üst sosyo ekonomik düzeydeki okulda %58, orta sosyo ekonomik düzeydeki okulda %56, alt sosyo ekonomik düzeydeki okulda %51 olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra aile eğitim düzeyi yüksek olan ve kütüphane gibi okul dışındaki öğrenme ortamlarından yararlanan öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyinin diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Koçyiğit (2002), ilköğretim dört ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler programının hedeflerinin gerçekleşme düzeyini öğretmen görüşleri açısından incelemiştir. Örnekleme Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesinde görev yapan 48 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenler, Sosyal Bilgiler programının Milli Eğitim’in ve dersin özel amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olduğu görüşüne %75 oranında “kısmen” katılmışlardır. Öğretmenlerin %73’ü programda yer alan hedeflerin davranışa dönüşme oranını “az” olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Sosyal

Bilgiler ders saatlerini yetersiz bulan katılımcıların oranı %40, program hedeflerinin öğrenci gelişim düzeyine uygun bulmayanların oranı ise %77 olarak belirlenmiştir.

Özcan (2002), ilköğretim Sosyal Bilgiler programı genel hedeflerinin gerçekleşme durumunu öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Kilis ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri (n=104) ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri (n=32) oluşturmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre programda yer alan duyuşsal hedefler yeterli düzeyde kazandırılırken, bilişsel ve devinimsel hedefler istenen düzeyde kazandırılmamaktadır.

Sarı (2003) tarafından İzmir ilinde gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler programının bilişsel hedeflerinin gerçekleşme düzeyi etkili öğretmen özellikleri ve diğer bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Örneklemi 1233 öğrencinin oluşturduğu çalışmaya göre; bilişsel alanın bilgi düzeyindeki hedefleri %56, kavrama düzeyindeki hedefleri %50; bilişsel hedeflerin toplamı %54 düzeyinde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyinin onların cinsiyetine göre farklılaşmadığı, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerden daha başarılı olduğu, öğretmeni bayan ve 20 yıl üstü kıdeme sahip olan öğrencilerin hedeflere ulaşmada daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Şentürk (2003), ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler programının “İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin hedeflerinin gerçekleşme düzeyini incelediği çalışmasında, İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 9 ilköğretim okulunda öğrenim gören 289 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmaya göre, programın hedeflerinin gerçekleşme düzeyi öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Üst sosyo ekonomik düzeyde olan, öğrenciler ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan ve anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, hedeflere ulaşmada diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Tekin (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Sosyal Bilgiler program hedeflerinin gerçekleşme düzeyi öğrenci görüşleri anketi ile belirlenmeye

çalışılmıştır. İzmir ili Kiraz ilçesinde 187 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada, program hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin orta düzeyde olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra hedeflere ulaşma düzeyi baba mesleğine göre istatistiksel farklılık göstermiştir. Bu farklılık babası memur olan öğrencilerin lehinedir.

Oran (2003), birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyini araştırmıştır. Örneklemi Erzurum il merkezinden iki, köylerden üç olmak üzere beş okulda öğrenim gören 92 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ön ölçüm puanlarının bağımsız sınıflarda okuyan öğrenciler lehine farklılaştığı, bu öğrencilerin ön bilgi seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son ölçümde de benzer sonuca ulaşılmış, bağımsız sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki hedeflere ulaşmada daha başarılı oldukları saptanmıştır. Sosyal Bilgiler programının birleştirilmiş sınıflarda da etkili olabilmesi için, bu okulların fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve öğretmen eğitiminde birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yer verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, denekler, deney deseni, işlem yolu, deney planı, denel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel ve deneysel yöntem birlikte kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişim düzeylerinin belirlenmesi boyutu araştırmanın betimsel yönünü oluşturmaktadır. Çalışmanın bu yönü, genel tarama modelleri içinde yer alan “ilişkisel tarama” modelindedir. Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2000:79). İlişkisel tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir” (Karasar, 2000:81).

Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinde Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, derse yönelik tutum, erişim ve kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli uygulanmıştır. Bu modelde, “yansız atama ile iki grup oluşturulmakta, bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır” (Karasar, 2000:97).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında İzmir ili metropol alanda bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Tablo 3.1’de 2003-2004 öğretim yılında İzmir ili metropol alan sınırları içinde bulunan 381 ilköğretim okulunun buldukları ilçelere ve okul türlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3.1
Araştırma Evrenindeki İlköğretim Okullarının İlçelere ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

İlçeler	Okul Türü			%
	Resmi	Özel	Toplam	
Balçova	6	-	6	1,57
Bornova	66	5	71	18,64
Buca	48	2	50	13,12
Çiğli	24	1	25	6,56
Gaziemir	13	1	14	3,67
Güzelbahçe	6	3	9	2,36
Karşıyaka	66	3	69	18,12
Konak	116	12	128	33,60
Narlidere	8	1	9	2,36
Toplam	353	28	381	
%	92,65	7,35		100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi evrendeki 381 ilköğretim okulunun 353’ü resmi (%92,65), 28’i (%7,35) özel ilköğretim okuludur. Tablo 3.1’e göre evrende bulunan ilköğretim okullarının sayısı Konak, Bornova, Karşıyaka ve Buca ilçelerinde daha fazla (%33,60 , %18,64 , %18,12 , %13,12); Çiğli (%6,56), Gaziemir (%3,67), Güzelbahçe (%2,36), Narlıdere (%2,36) ve Balçova (%1,57) ilçelerinde ise daha azdır.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma örnekleme alınan ilköğretim okulları, oranlı küme örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Örneklemin temsil etme gücünü artırmak amacıyla okullar; buldukları ilçe, sosyo ekonomik çevre ve okul türü gibi değişkenler bakımından evrende buldukları oranda araştırma örnekleme alınmıştır. Eldeki araştırmanın örnekleme oranı %5’dir.

Tablo 3.2’de evren ve örnekleme yer alan ilköğretim okullarının buldukları ilçelere, sosyoekonomik çevreye ve okul türlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3.2
Evren ve Örneklemdeki İlköğretim Okullarının Buldukları İlçe, Sosyoekonomik Çevre ve Okul Türüne Göre Dağılımı

İlçeler	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Balçova	6	1,57	-	0
Bornova	71	18,64	3	20,0
Buca	50	13,12	2	13,33
Çiğli	25	6,56	1	6,67
Gaziemir	14	3,67	1	6,67
Güzelbahçe	9	2,36	-	0
Karşıyaka	69	18,12	3	20,0
Konak	128	33,60	5	33,33
Narlidere	9	2,36	-	0
Toplam	381	1,57	15	100

Sosyoekonomik Çevre	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Alt	110	38,87	5	33,33
Orta	157	41,21	6	40,0
Üst	114	29,92	4	26,67
Toplam	381	100	15	100

Okul Türü	Evren		Örneklem	
	n	%	n	%
Resmi Okullar	353	92,65	14	93,33
Özel Okullar	28	7,35	1	6,67
Toplam	381	100	15	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, örneklem kapsamına alınan 15 ilköğretim okulunun buldukları ilçeye, sosyo ekonomik çevreye ve okul türlerine göre yüzde dağılımının, evrendeki yüzde dağılımına uygun olduğu görülmektedir. Okul sayısına ilçeler açısından bakıldığında, en fazla sayıda okulun Konak (%33,60) ilçesinde bulunduğu görülmektedir. Bu duruma uygun olarak örneklemde yer alan 15 okulun %33,33'ünü Konak ilçesinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Diğer ilçelerdeki okullar da evrendeki orana uygun olarak örnekleme alınmıştır. Örneklem %20,0'sini Bornova, %20,0'sini Karşıyaka, %13,33'ünü Buca, %6,67'sini Çiğli ve %6,67'sini Gaziemir'de bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Balçova, Güzelbahçe ve Narlıdere ilçeleri en az okul sayısına sahiptir ve bu durum oransal olarak örnekleme yansımış, adı geçen ilçelerde bulunan okullar örnekleme girmemiştir.

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2003-2004 öğretim yılı için hazırlanmış olan İzmir İli Okul Rehberi Kitapçığı ile Okulların buldukları

sosyoekonomik çevreye göre oluşturulan Okullar Listesinin incelenmesi ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli iki şube müdürü ile yapılan görüşme sonrası oluşturulan listeye göre, evrendeki ilköğretim okullarının %38,87'sinin alt, %41,21'inin orta, %29,92'sinin de üst sosyoekonomik çevrede yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum oransal olarak örnekleme yansımış ve örnekleme alınan 15 okulun %33,33'ü alt, %40,0'ı orta, %26,67'si üst sosyoekonomik çevreden seçilmiştir.

Tablo 3.2'ye göre evrendeki ilköğretim okullarının %92,65'i resmi, %7,35'i özel okullardır. Oranlı küme örnekleme yoluyla belirlenen örneklemedeki 15 okulun da evrendeki yüzde dağılımlarına uygun biçimde, %93,33'ü resmi, %6,67'si özel ilköğretim okullarıdır. Buna göre, evrendeki dağılıma uygun olarak belirlenen 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 612 yedinci sınıf öğrencisi örnekleme oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan okullar Ek- 1'de sunulmaktadır.

3.4. Denekler

Denel işlemler, 2004-2005 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 19 Mayıs İlköğretim Okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla 7-A, 7-B ve 7-C sınıflarında öğrenim gören öğrencilere 'Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri-III' (KÖSE-III) ve araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 7-A ve 7-C sınıflarında okuyan öğrencilerin birbirlerine yakın özellikler taşıdığı görülmüştür. Yansız atama yöntemi ile 7-A ve 7-C sınıfları arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucu 7-C sınıfı deneyimsel eğitim, 7-A sınıfı geleneksel eğitim grubu olarak belirlenmiştir.

3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkliği

Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarındaki öğrencileri belirli özellikler bakımından denkliğini belirlemede sekiz sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (Ek-2) ile elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Tablo 3.3'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri sunulmaktadır.

Tablo.3.3
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Özellik	Deneyimsel Eğitim Grubu		Geleneksel Eğitim Grubu	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyet</i>				
Kız	12	48,0	11	44,0
Erkek	13	52,0	14	56,0
<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>				
Okumaz-Yazmaz	4	16,0	6	24,0
İlkokul	18	72,0	16	64,0
Ortaokul	2	8,0	2	8,0
Lise	1	4,0	1	4,0
Fakülte/Yüksekokul	-	-	-	-
<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>				
Okumaz-Yazmaz	1	4,0	-	-
İlkokul	15	60,0	16	64,0
Ortaokul	3	12,0	5	20,0
Lise	6	24,0	4	16,0
Fakülte/Yüksekokul	-	-	-	-
<i>Ortalama Aylık Gelir</i>				
250 YTL ve daha az	2	8,0	1	4,0
251-450 YTL	19	76,0	20	80,0
451-650 YTL	3	12,0	2	8,0
651-850 YTL	1	4,0	2	8,0
851-1050 YTL	-	-	-	-
1050 YTL ve üzeri	-	-	-	-
<i>Kardeş Sayısı</i>				
Yok	-	-	-	-
1	3	12,0	2	8,0
2	3	12,0	3	12,0
3	8	32,0	9	36,0
4	5	20,0	5	20,0
5	4	16,0	3	12,0
6 ve daha çok	2	8,0	3	12,0
<i>Çalışma Odası</i>				
Var	-	-	-	-
Yok	25	100	25	100
<i>Bilgisayar</i>				
Var	-	-	-	-
Yok	25	100	25	100
<i>Özel Ders</i>				
Alanlar	-	-	-	-
Almayanlar	25	100	25	100
<i>Öğrenme Stilleri</i>				
Yerleştirme	6	24,0	7	28,0
Değiştirme	4	16,0	3	12,0
Ayrıştırma	5	20,0	6	24,0
Özümseme	10	40,0	9	36,0

Tablo 3.3'e göre deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerin, kişisel bilgi formu ve KÖSE-III ile belirlenen özellikler bakımından birbirlerine denk olduğu söylenebilir. Cinsiyet açısından bakıldığında, her iki grupta da kız ve erkek öğrenci sayısının birbirine yakın ancak erkek öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 3.3'de hem deneyimsel hem geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının büyük oranda ilkököl mezunu olduğu, hiçbir öğrencinin anne babasının fakülte veya yükseköğretim mezunu olmadığı, ortalama aylık gelirin ise 251 YTL ve 450 YTL arasında değiştiği belirtilmektedir.

Tablo 3.3 incelendiğinde öğrencilerin tümünün kardeş sahibi olduğu ve kardeş sayısı üç olan öğrencilerin her iki grupta da daha fazla olduğu, bunun yanı sıra hiçbir öğrencinin çalışma odası ve bilgisayara sahip olmadığı, Sosyal bilgiler dersi ile ilgili özel ders veya kurs almadığı görülmektedir. Gruplardaki öğrenciler öğrenme stilleri bakımından da benzer dağılım göstermektedir. Buna göre öğrenciler genellikle özümseme stiline sahip iken, bunu yerleştirme, değiştirme ve ayırıştırma öğrenme stilleri takip etmektedir.

3.6. Deney Deseni

Araştırmanın deney deseni, Tablo 3.4'de sunulmaktadır.

Tablo 3.4

Araştırmanın Deney Deseni

<i>Grubun Adı</i>	<i>Deney Öncesi</i>	<i>Denel İşlemler</i>	<i>Deney Sonrası</i>
Geleneksel Öğretim Grubu	Başarı Testi Tutum Ölçeği Öğrenme Stilleri Envanteri	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	Başarı Testi Tutum Ölçeği Öğrenme Stilleri Envanteri
Deneyimsel Öğretim Grubu	Başarı Testi Tutum Ölçeği Öğrenme Stilleri Envanteri	Deneyimsel Öğrenme Kuramına Uygun Öğretim Yöntemleri	Başarı Testi Tutum Ölçeği Öğrenme Stilleri Envanteri

3.7. İşlem Yolu

1. İlgili makamdan izin alınması (Ek-3)
 2. Veri toplama araçlarının hazırlanması
 3. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi
 4. Denel işlemi uygulayacak öğretmenin yetiştirilmesi.
- Yetiştirme Programı Tablo 3.5’de sunulmaktadır.

Tablo 3.5.
Denel İşlemleri Uygulayan Öğretmeni Yetiştirme Programı

<i>Konu</i>	<i>Süre</i>
Öğrenme Stilleri ve Eğitimdeki Önemi	1 saat
Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı	1 saat
Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim	2 saat
Deneyimsel Öğrenme Kuramına Uygun Etkinlikler	2 saat
Deneyimsel Öğrenme Kuramına Uygun Uygulama	4 saat
Uygulamanın Değerlendirilmesi	1 saat
Toplam	11 saat

5. Araştırmacı tarafından ders planlarının ve materyallerinin hazırlanması
6. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, KÖSE-III, 19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi ile Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi başarı testinin (Başarı Testi 2) ön test olarak deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarına uygulanması.
7. Denel işlemin uygulanması
8. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, KÖSE-III ve Başarı Testi 2’nin son test olarak deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarına uygulanması.

3.8. Deney Planı

Denel işlemler 2005 yılı Mart ve Nisan aylarında deneyimsel öğretim ve geleneksel öğretim gruplarında haftada üçer ders saati olmak üzere Sosyal Bilgiler

derslerinde gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da MEB Sosyal Bilgiler ders kitabı kullanılmıştır.

19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesinde işlenen konular, yapılan etkinlikler, uygulanan yöntem-tekniklerin ders sürelerine dağılımı Tablo 3.6'da sunulmaktadır.

Tablo 3.6

19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesindeki Konular, Uygulanan Yöntem-Teknikler ve Yapılan Etkinliklerin Ders Sürelerine Dağılımı

<i>Tarih</i>	<i>Süre</i>	<i>Konu Adı</i>	<i>Uygulanan Yöntem-Teknikler, Yapılan Etkinlikler</i>
03.03.2005	40+40	Fransız İhtilalinin Neden ve Sonuçları	Örnek Olay, Beyin Fırtınası, Anlatım, Kum Saati
04.03.2005	40	Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine Etkileri (Sırp ve Yunan İsyancıları)	Örnek Olay, Soru Cevap, Anlatım, Balık Kılıcı
10.03.2005	40+40	Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine Etkileri (Mısır-Boğazlar Sorunu, Osmanlı Rus Savaşı)	'Doğru mu?Yanlış mı?', Tartışma, Anlatım, Bulmaca
11.03.2005	40	19. Yüzyılda Yapılan Yenilikler ve Demokratikleşme Çabaları (II. Mahmut Dönemi Yenilikleri)	Rol Oynama, Soru-Cevap, Anlatım, Bilgi Haritası
17.03.2005	40+40	Tanzimat ve İslahat Fermanları I. ve II. Meşrutiyet	Rol oynama, Tartışma, Anlatım, Bilgi Haritası
18.03.2005	40	20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Yıkılış (Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşı)	'Doğru mu?Yanlış mı?', Tartışma, Anlatım, Balık Kılıcı
24.03.2005	40+40	Birinci Dünya Savaşı (Osmanlı Devletinin Savaşa Girmesi ve Savaştığı Cepheleler)	'Doğru mu?Yanlış mı?', Tartışma, Anlatım, Bilgi Haritası
25.03.2005	40	Birinci Dünya Savaşının Sonuçları	'Doğru mu?Yanlış mı?', Tartışma, Anlatım, Kum Saati

Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesinde işlenen konular, yapılan etkinlikler, uygulanan yöntem-tekniğin ders sürelerine dağılımı Tablo 3.7’de sunulmaktadır.

Tablo 3.7
Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesindeki Konular, Uygulanan Yöntem-Teknikler ve Yapılan Etkinliklerin Ders Sürelerine Dağılımı

<i>Tarih</i>	<i>Süre</i>	<i>Konu Adı</i>	<i>Uygulanan Yöntem-Teknikler, Yapılan Etkinlikler</i>
31.03.2005	40+40	Osmanlılarda Devlet Yönetimi (Merkez Yönetimi, Taşra Yönetimi)	Rol Oynama, Tartışma, Anlatım, Bilgi Haritası
01.04.2005	40	Osmanlılarda Devlet Yönetimi (Toprak Yönetimi)	Rol Oynama, Tartışma, Anlatım, Bilgi Haritası
07.04.2005	40+40	Osmanlılarda Devlet Yönetimi (Maliye ve Ordu)	Küçük Grup Çalışması, Beyin Fırtınası, Anlatım, Bulmaca
08.04.2005	40	Osmanlı Devletinde Hukuk Sistemi, Sosyal Yaşam	Rol Oynama, Tartışma, Anlatım, Balık Kılçığı Bilgi Haritası
14.04.2005	40+40	Osmanlı Devletinde Ekonomik Yaşam, Eğitim-Öğretim	‘Doğru mu? Yanlış mı?’, Tartışma, Anlatım, Balık Kılçığı Bilgi Haritası
15.04.2005	40	Osmanlı Devletinde Bilim ve Sanat	‘Doğru mu? Yanlış mı?’, Tartışma, Anlatım, Kum Saati Tekniği

3.9. Denel İşlemler

1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, KÖSE-III ve Başarı Testi 2 ön test olarak deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarına uygulanmıştır.
2. Denel işlem sırasında anlatım, tartışma, örnek olay yöntemleri, soru cevap, beyin fırtınası, rol oynama, ‘doğru mu? yanlış mı?’ teknikleri ile kavram ağı, balık kılçığı bilgi haritası, kum saati ve bulmaca gibi öğretim işleri uygulanmıştır.
3. Yedi hafta süren uygulama sonunda her iki gruba da Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, KÖSE-III ve Başarı Testi 2 son test olarak uygulanmıştır.
4. Deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrenciler araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprakları üzerinde çalışmışlardır.
5. Geleneksel eğitim grubunda dersler, anlatım yöntemiyle işlenmiştir.

3.10. Deney Süresince Uygulanan Yöntem ve Teknikler

Aşağıda; denel işlemler sırasında öğrenme yollarına uygun olarak uygulanan yöntem, teknik ve öğretim işleri hakkında bilgi verilmektedir. Deneyimsel eğitim grubunda uygulanan günlük ders planları Ek-4’de, çalışma yaprakları Ek-5’de sunulmuştur.

Somut Deneyim Aşaması

Somut deneyim öğrenme biçimine sahip bireyler, öğrenme sürecinde özel durum ve örneklere, fotoğraf-resim inceleme gibi yollarla öğrenme konusunu hissetmeye ve bireysel-ikili çalışmalara ihtiyaç duymaktadır. Deney grubunda, öğrenme konusuyla ilgili fotoğraf-resim incelemenin yanı sıra somut deneyim öğrenme biçimine uygun olarak aşağıdaki yöntem ve teknikler uygulanmıştır.

a) Örnek Olay Yöntemi

1. Öğrenme konusuyla ilgili durumu hissettirmek ve somut yaşantı kazandırmak amacıyla uygulanmıştır.

2. Tarihi olayları yansıtan ve araştırmacı tarafından oluşturulan kısa metinler örnek olay olarak yazılı metin biçiminde sunulmuştur
3. Metinde yer alan sorunlar öğrenciler tarafından özetlenmiştir
4. Olası çözüm önerileri listelenmiştir.

b) Rol Oynama Yöntemi

1. Somut yaşantılar yoluyla öğrenme konusuyla ilgili kavram kazandırmak amacıyla uygulanmıştır.
2. Gönüllü öğrenciler seçilmiştir
3. Araştırmacı tarafından hazırlanan rol kartları dağıtılmıştır.
4. Hazırlık için süre verilmiştir.
5. Öğrenciler rol kartlarına uygun olarak oyunu sergilemişlerdir.
6. Oyun sonunda roller ve özellikleri hakkında sınıfça tartışma yapılmıştır

c) Doğru mu? Yanlış mı? Tekniği

1. Bireysel çalışma yoluyla öğrencilerin öğrenme konusuyla ilgili durumu hissetmelerini ve bilgiye bireysel olarak ulaşmalarını sağlamak amacıyla uygulanmıştır.
2. Öğrenme konusuyla ilgili bazı doğru ve yanlış ifadelerin yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılmıştır
3. Öğrencilerin hangi ifadenin doğru, hangisinin yanlış olduğunu bulmaları için süre verilmiştir.
4. İfadelerin doğruluk ve yanlışlıkları sınıfça tartışılmıştır.
5. Öğretmen tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Yansıtıcı Gözlem Aşaması

Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip bireyler, öğrenme konularının çeşitli bakış açılarıyla ele alınmasına, neden ve niçin sorularının yanıtlanmasına ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu öğrenme biçimine uygun olarak tartışma yönteminde; beyin fırtınası tekniği ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Tartıştık Ulaştık” çalışma yaprağı uygulanmıştır.

a) Tartışma Yöntemi

1. Öğrencileri konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, konunun tam anlaşılmasını sağlamak ve geçmiş deneyimleriyle ilgili örnekler sunma olanağı vermek amacıyla kullanılmıştır.
2. Beşer kişilik gruplar oluşturulmuş ve tartışma konusu verilmiştir.
3. Bir süre sonra konuyla ilgili topluca tartışma yapılmıştır.
4. Öğrenciler “Tartıştık-Ulaştık” çalışma yapraklarına tartışma sonuçlarını listelemişlerdir.

b) Beyin Fırtınası Tekniği

1. Konuları netleştirmek, farklı bakış açılarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.
2. İki öğrenciye yazman olarak seçilmiştir.
3. Tartışma konusu sunulmuştur
4. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini söylemişlerdir.
5. Söylenenler tahtaya yazılmıştır.
6. Tahtaya yazılan fikirler üzerinde tartışılmıştır.

Soyut Kavramsallaştırma Aşaması

Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler, öğrenme konusunun mantıksal bütünlük içinde sunulmasına, teorik bilgi verilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bu öğrenme biçimine uygun olarak, anlatım yönteminden yararlanılmıştır.

1. Teorik bilginin verilmesi, özetlenmesi amacıyla kullanılmıştır.
2. Öğretmen konuyla ilgili bilgiler vermiş, özetleme yapmıştır
3. Zaman zaman öğrencilere sorular sorulmuş, cevaplara göre anlatım şekillendirilmiştir.

Aktif Deneyim Aşaması

Aktif deneyim öğrenme biçimine sahip bireyler, öğrenilenler arasında ilişki kurmaya, öğrendiklerini uygulamaya, farklı biçimlerde ifade etmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle dersin son bölümünde; kavram ağı, kum saati tekniği, balık kılçığı bilgi haritası ve bulmaca çalışma yaprakları uygulanmıştır.

a) Kum Saati Tekniği

1. Ön öğrenmeler ile yeni öğrenilenler arasında ilişki kurmak amacıyla uygulanmıştır.
2. Tahtaya asılan boş kum saatinin ortasına öğrenilecek konu yazılmıştır
3. Konuyla ilgili daha önce öğrenilenler kum saatinin üst kısmına yazılmıştır.
4. Konu işlendikten sonra yeni öğrenilenler kum saatinin alt kısmına yazılmıştır.

b) Bilgi Haritası

1. Öğrenilenleri gözden geçirme ve öğrenilenler arasında ilişki kurulmasını sağlamak amacıyla uygulanmıştır.
2. Öğrencilere konuyla ilgili temel bilgilerin bulunduğu çalışma yaprakları verilmiştir.
3. Öğrencilere çalışma yapraklarında yer alan bilgi veya fikirlerle ilgili bildiklerini hatırlamaları için süre verilmiştir.
4. Öğrenciler hatırladıkları bilgileri çalışma yapraklarına eklemiştir.
5. Birkaç öğrenci, ellerindeki çalışma yaprağında yazılı bilgiler hakkında konuşma yapmıştır.

c) Balık Kılıçığı Bilgi Haritası

1. Tarihi olayların nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.
2. Öğrencilere boş balık kılıçığı çalışma yaprakları verilmiştir.
3. Öğrencilerden balık kılıçığının üst kısmına olayların nedenlerini, alt kısmına sonuçlarını yazmaları istenmiştir.
4. Çalışma yapraklarına yazılanlar hakkında konuşmalar yapılmıştır.

d) Bulmaca

1. Araştırmacı tarafından konuyla ilgili olarak hazırlanan bulmacalar verilmiştir.
2. Öğrenciler bulmacaları cevaplandırmıştır.
3. Bulmacaların cevabı sınıfça tartışılmıştır.

3.11. Kontrol Grubunda Dersin İşlenmesi

Kontrol grubunda derslerin işlenmesinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

1. Öğretmen konuyu öğrencilere anlatmıştır.
2. Öğrenciler konuyla ilgili bölümü ders kitabından okumuştur
3. Birkaç öğrenci konuyu sınıfa anlatmıştır.
4. Soru ve cevaplarla ders sürdürülmüştür
5. İlgili konularda harita ve atlas kullanılmıştır.
6. Öğretmen konuyu özetlemiş ve dersi sonlandırmıştır

3.12. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyini belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler dersi birinci ve ikinci dönem başarı testi (Başarı Testi 1), öğrencilerin erişim ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla “19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti”, “Osmanlı Kültür ve Uygarlığı” üniteleri başarı testi (Başarı Testi 2), derse yönelik tutum düzeylerini saptamak amacıyla “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve öğrenme stillerini belirlemek amacıyla “KÖSE-III” kullanılmıştır.

Aşağıda, veri toplama araçlarının geliştirilmesi için gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır.

3.12.1. Başarı Testleri

a) Başarı Testi 1

(Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Birinci ve İkinci Dönem Üniteleri Başarı Testi)

İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersi başarı testini geliştirmek amacıyla öncelikle Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanan ve halen uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler dersi yedinci sınıf programı incelenmiş, programın hedefleri Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Eğitim Bilimleri Bölümlerinden altı uzman görüşüne başvurularak her

hedef için kritik davranışlar belirlenmiş (Ek-6), yedinci sınıf programındaki yedi ünite için belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek-7).

Belirlenen kritik davranışların kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymak amacıyla, her bir kritik davranış için iki adet çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sırasında Sosyal Bilgiler ders kitapları, yardımcı kitaplar, liselere giriş sınavlarına hazırlık kitaplarından, www.ogretmenlersitesi.com ve www.sosyalbilgievi.com internet sitelerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan soruların öğrenci seviyesine uygunluk ve bilimsel içerik açısından doğruluğunu belirlemek için Karşıyaka Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulu ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Ön deneme formları, uygulama kolaylığı sağlaması açısından iki üniteyi kapsayacak şekilde hazırlanmış, bu ünitelerde ölçülmek istenen aynı kritik davranış için hazırlanan sorular da iki ayrı test olarak birer ders saati aralıkla yedi ve sekizinci sınıflara verilmiştir. Toplam 200 maddeden oluşan ön deneme testlerinin her biri, Karşıyaka Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulunda öğrenim gören 150 ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okulunda öğrenim gören 150 öğrenci olmak üzere 300 öğrenciye uygulanmıştır.

Başarı testlerinin madde ve test istatistikleri ön deneme sonuçlarına göre hesaplanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda, her bir hedef için madde ayrıcılık indeksi (r) 0,31 ve üzeri olarak hesaplanan, madde güçlük düzeyi (p) 0,20 ve 0,79 arasında olan maddeler seçilerek 91 maddelik başarı testi oluşturulmuştur. Hedeflere ulaşabilme düzeyinin belirlenmesinde her bir hedefin ölçülmesi gerektiği (Ertürk, 1994) ve 91 maddelik başarı testinin yedinci sınıf öğrencilerine bir oturumda uygulanmasının düzeye uygun olmayacağı düşüncesinden hareketle başarı testi, birinci ve ikinci dönemlik testler olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Bu bağlamda programdaki ilk üç ünitenin hedeflerini kapsayan birinci dönem başarı testinde 46, son dört ünitenin hedeflerini kapsayan ikinci dönem başarı testinde 45 soru bulunmaktadır (Ek-8). Birinci ve ikinci dönem başarı testlerinin

güvenirlilik katsayıları KR_{20} formülü ile hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı birinci dönem başarı testi için 0,87, ikinci dönem başarı testi için 0,89, her iki test için 0,88 bulunmuştur (Ek-9).

b) Başarı Testi 2

(19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi ve Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi)

19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi başarı testini geliştirmek amacı ile öncelikle ünite analizi yapılmış, Sosyal Bilgiler programı doğrultusunda hedef ve davranışlar belirlenmiş (Ek-10) ve belirtke tablosu hazırlanmıştır (Ek-11). Hedef davranışlar doğrultusunda hazırlanan 40 maddelik çoktan seçmeli testin, öğrenci düzeyine uygunluğu ve bilimsel içerik açısından doğruluğunu belirlemek için Karşıyaka Şehit Nazım Bey ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okullarında görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Sosyal Bilgiler Programı doğrultusunda hedef ve davranışları belirlenen (Ek-12) Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesine ait belirtke tablosu hazırlanmış (Ek-13) ve hedef davranışlar doğrultusunda oluşturulan 40 maddelik test Karşıyaka Şehit Nazım Bey ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okullarında görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur.

Önerilen değişikliklerin yapılmasının ardından iki ünite için hazırlanan ön deneme formları söz edilen okullarda öğrenim gören yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (n=207). Ön deneme sonuçlarına göre madde ayırıcılık indeksi 0,30 ve üzerinde olan maddeler (Ek-14) teste alınmış, 50 adet çoktan seçmeli maddeden oluşan başarı testi elde edilmiştir (Ek-15). Testin güvenirlilik katsayısı (KR_{20}) 0,72 olarak hesaplanmıştır.

3.12.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri ve bu dersin program hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Ölçek maddelerini belirleme aşamasında, öncelikle tutum ölçeği geliştirme aşamaları ile ilgili kaynaklar ve tutum konusuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Tutum ölçeğinin geliştirilmesi için, Buca Ötüken İlköğretim Okulunda öğrenim gören 35 kişilik bir öğrenci grubundan Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili görüş, duygu ve düşüncelerini açıklayan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlar incelenerek tutum ifadeleri maddeleştirilmiş, konuya ilişkin alanyazın incelemesi yapılmış, ilgili kaynak ve benzer nitelikteki veri toplama araçları incelenmiştir. Bu sürecin sonunda, araştırmacı tarafından 48 maddelik beşli Likert tipi ölçek hazırlanmıştır.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Eğitim Bilimleri Bölümlerinden 12 uzman görüşüne başvurularak ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan ölçek, Buca Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda öğrenim gören 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, öğrenciler tarafından anlaşılamayan maddeler belirlenmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda oluşturulan 36 maddelik beş dereceli Likert tipi ölçek hakkında, Karşıyaka Şehit Nazım Bey ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

36 maddeden oluşan ölçek, Karşıyaka Şehit Nazım Bey ve Konak 19 Mayıs İlköğretim Okullarında öğrenim gören 351 ikinci kademe öğrencisine 2002/2003 öğretim yılında uygulanmıştır. Madde ve test istatistiklerine göre, madde toplam korelasyonları 0,40'ın altında olan bir madde ölçekten çıkarılmış, ölçek 16 madde olumsuz, 19 madde olumlu önerme olmak üzere 35 maddede toplanmıştır (Ek-16).“Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” seçenekleri olan beş dereceli Likert tipi ölçekte olumlu maddeler 5’den 1’e; olumsuz maddeler ise 1’den 5’e puanlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden en az 35, en fazla 175 puan alınabilmektedir. Tutum ölçeğinin yorumlanması aşamasında 35-58 arasındaki puanlar “çok olumsuz”, 59-91 arasındaki puanlar “olumsuz”, 92-124 arasındaki

puanlar “orta düzeyde olumlu”, 125-157 arasındaki puanlar “olumlu”, 156-175 arasındaki puanlar “çok olumlu” biçiminde değerlendirilmiştir. Ölçekten Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda maddelerin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin faktör yükleri ve madde test korelasyonları Ek-17’de sunulmaktadır.

3.12.3. Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)

Öğrenme Stilleri ile ilgili yerli ve yabancı alanyazın incelemesinde, D.A.Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına uygun olarak geliştirdiği öğrenme stilleri envanterinin, bu alanda etkin bir biçimde kullanıldığı ve kabul gördüğü belirlenmiştir. Kolb’un öğrenme stilleri envanterinin üç versiyonu bulunmaktadır. Aşağıda öncelikle bu versiyonlar, daha sonra da izin alma ve ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları hakkında bilgi verilmektedir.

KÖSE-I: Envanterin ilk versiyonu Kolb tarafından 1971’de geliştirilmiştir. Dokuz adet dizinde yer alan dörder kelime, bireylerin öğrenme tercihlerini ortaya koyacak biçimde sıralanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar, Deneyimsel Öğrenme Kuramına göre “Somut Deneyim”, “Yansıtıcı Gözlem”, “Soyut Kavramsallaştırma” ve “Aktif Deneyim” öğrenme tercihlerine bağlı olarak; “Ayrıştıran”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” biçiminde gruplanmaktadır. İlk versiyonla ilgili araştırmalarda, güvenilirlik ile ilgili çalışmaların sürdürülmesi gerektiğine karar verilmiştir.

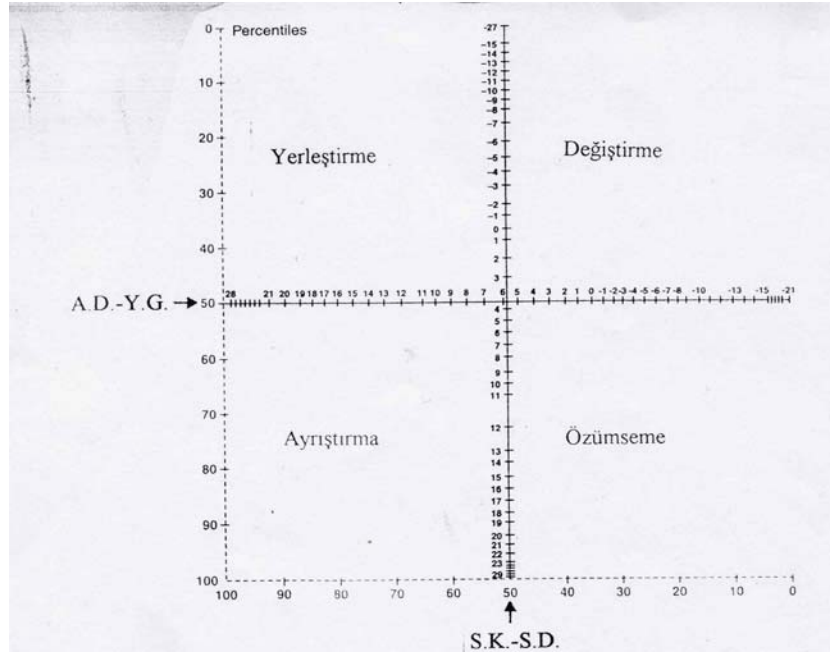
KÖSE-II: Envanter yeni bir biçim ve puanlama sistemi oluşturularak 1981’de yenilenmiştir. Bu envanter 12 adet tamamlamalı tip maddeden oluşmaktadır. Maddelerin anlaşılabilirliğini artırmak için ilk versiyonda yer alan kelimeler yerine cümleler kullanılmış, ifadelerin somutlaştırılmasına çalışılmıştır. Araştırmalar, envanterin güvenilirlik katsayısının ve iç tutarlığının önceki versiyona göre önemli oranda yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini

göstermiştir. Söz konusu envanter, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

KÖSE-III: Son versiyonu 1999 yılında hazırlanan envanterin, somutlaştırılması için ifade değişiklikleri yapılmış olmakla birlikte, önemli farklılık değerlendirme ve kodlama işlemlerindedir. Ayrıca ölçeğin son şeklinde stil adları “Ayrıştırma”, “Değiştirme”, “Özümseme” ve “Yerleştirme” biçiminde değiştirilmiştir. Kolb, bu değişiklik için “küçük ama önemli bir değişiklik” ifadesini kullanmaktadır. Bu farklılık, ölçeğin yorumlanması aşamasında öne çıkmaktadır. Ölçekte, önceki versiyonda olduğu gibi 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır.

Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) - Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K. - S.D. ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD. - YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir.

Birleştirilmiş puanlar, Şekil 3.1'de gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. A.D. - Y.G. işlemiyle elde edilen sayı x eksenine, S.K. - S.D. işlemiyle elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir.



Şekil 3.1. KÖSE III Koordinat Sistemi (Kolb, 1999: 6)

KÖSE III'ü kullanma iznini almak üzere, 14.04.2003 tarihinde D.A. Kolb ile internet yoluyla bağlantı kurulmuş, araştırmanın amacı ve örneklem hakkında bilgi verilmiştir. Yazar, araştırma önerisinin komite tarafından incelenmesi gerektiğini bildirmiştir. Araştırma önerisi 22.04.2003 tarihinde gönderilmiş, 22.05.2003 tarihinde önerinin komite tarafından kabul edildiğini, ölçeğin kullanılabilceğini belirten elektronik posta araştırmacıya ulaşmıştır (Ek-18)

Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri'nin güvenilirlik hesaplamaları, yaşları 17 ile 60 arasında değişen 1052 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise örneklem grubunu 13-14 yaşlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Yazar ile yapılan yazışmada, örneklem grubu hakkında bilgi verilmiş, envanterin bu yaş grubunda da uygulanabileceğine dair geribildirim alınmıştır. Böylelikle, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine dönük olarak uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu süreçte, sırasıyla aşağıdaki işlem basamakları gerçekleştirilmiştir.

a) Dil Eşdeğerliği

Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı tarafından KÖSE-III'ün İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi

yapılmıştır. Elde edilen çeviriler sonucu hazırlanan ölçme aracı, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanları tarafından (n=4) incelenmiştir. Ölçeğin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisinde ikinci versiyon çevirisinden de (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993) yararlanılmıştır.

Manisa'da yabancı dilde eğitim veren bir özel okulda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (N=40) ölçme aracının önce İngilizce formu, bir hafta sonra Türkçe formu uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerle, ölçekte yer alan her madde için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. KÖSE III İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3.8'de sunulmaktadır.

Tablo 3. 8
KÖSE III İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki
Madde Korelasyon Katsayıları

Madde		Korelasyon Katsayısı	Madde		Korelasyon Katsayısı
1	a.	0,80	7	a.	0,74
	b.	0,86		b.	0,73
	c.	0,81		c.	0,73
	d.	0,76		d.	0,72
2	a.	0,79	8	a.	0,75
	b.	0,89		b.	0,80
	c.	0,88		c.	0,78
	d.	0,80		d.	0,71
3	a.	0,75	9	a.	0,73
	b.	0,76		b.	0,80
	c.	0,81		c.	0,75
	d.	0,70		d.	0,80
4	a.	0,75	10	a.	0,77
	b.	0,71		b.	0,76
	c.	0,78		c.	0,78
	d.	0,74		d.	0,81
5	a.	0,81	11	a.	0,79
	b.	0,76		b.	0,73
	c.	0,80		c.	0,76
	d.	0,83		d.	0,70
6	a.	0,85	12	a.	0,79
	b.	0,79		b.	0,75
	c.	0,71		c.	0,77
	d.	0,77		d.	0,78
Toplam Korelasyon 0,77					

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları toplam korelasyon katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında, katsayının 0,70 ile 1.00 olması yüksek, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta ve 0,00 ile 0,30 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olduğu biçiminde yorumlanmaktadır (Köklü ve Büyüköztürk, 2000: 123; Büyüköztürk, 2002: 32). Bu bağlamda İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki katsayının 0,89 bulunmuş olması, bu iki formun dil açısından eşdeğer kabul edilebileceğini göstermektedir.

b) Güvenirlilik Katsayıları

Envanterin güvenilirlik katsayısının hesaplanması amacıyla Manisa ili merkez ilçede bulunan Mesir, Ali Rıza Çevik ve Organize Sanayi İlköğretim Okullarında öğrenim gören yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (n=320) uygulama yapılmıştır. Envanterin İngilizce formunun güvenilirlik katsayıları Tablo 3.9’da (n=1052) sunulmaktadır.

Tablo 3.9	
<i>KÖSE III İngilizce Formu Güvenirlilik Katsayıları</i>	
<i>Öğrenme Yolları</i>	<i>Cronbach-alpha</i>
Somut Deneyim	0,81
Yansıtıcı Gözlem	0,73
Soyut Kavramsallaştırma	0,83
Aktif Deneyim	0,78
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	0,88
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	0,81

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi, envanterin İngilizce formunun güvenilirlik katsayıları 0,73 ile 0,88 arasında değişmektedir. Türkçe formun güvenilirlik katsayıları (n=320) Tablo 3.10’da sunulmaktadır.

Tablo 3.10**KÖSE III Türkçe Formu Güvenirlik Katsayıları**

<i>Öğrenme Yolları</i>	<i>Cronbach-alpha</i>
Somut Deneyim	0,76
Yansıtıcı Gözlem	0,71
Soyut Kavramsallaştırma	0,80
Aktif Deneyim	0,75
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	0,84
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	0,79

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi Türkçe form ile elde edilen güvenilirlik katsayıları, envanterin İngilizce formundan daha düşük olmakla birlikte, tatmin edici düzeydedir. Türkçe formun güvenilirlik katsayısının daha düşük bulunması, örneklem grubunun yaş olarak daha küçük olmasından veya kültürel farklılıktan kaynaklanmış olabilir.

c) Korelasyon Katsayıları

KÖSE III’ün boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Envanterin İngilizce formunun korelasyon katsayıları Tablo 3.11’de (n=1052), Türkçe formun korelasyon katsayıları ise Tablo 3.12’de verilmektedir (n=320).

Tablo 3.11**KÖSE III İngilizce Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları**

	S. D.	Y. G.	S. K.	A. D.	S.K.- -S.D.	A.D.- Y. G.
S. D.						
Y. G.	-0,32					
S. K.	-0,42	-0,15				
A. D.	-0,22	-0,33	-0,30			
S.K.-S.D.	-0,85	0,10	-0,84	-0,05		
A.D.-Y. G.	0,05	-0,80	-0,10	0,83	-0,09	

Tablo 3.11'deki puanlar, soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim öğrenme biçimleri ($r = -0,42$, $p < 0,01$) ve aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri ($r = -0,33$, $p < 0,05$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan soyut kavramsallaştırma-somut deneyim ile aktif deneyim-yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri arasında ($r = -0,09$) çok düşük bir ilişki olduğu biçiminde açıklanmaktadır (Kolb, 1999).

Tablo 3.12
KÖSE III Türkçe Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları

	S. D.	Y. G.	S. K.	A. D.	S.K.-S.D.	A.D.- Y. G.
S. D.						
Y. G.	-0,29					
S. K.	-0,61	-0,27				
A. D.	-0,17	-0,45	-0,32			
S.K.-S.D.	-0,95	0,30	-0,90	-0,11		
A.D.-Y. G.	0,11	-0,91	-0,17	0,88	-0,19	

Envanterin Türkçe formundan elde edilen katsayıların verildiği Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, orijinal forma benzer sonuçlar elde edilmiştir. Soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim öğrenme biçimleri ($r = -0,61$, $p < 0,01$) ve aktif deneyim ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri ($r = -0,45$, $p < 0,01$) arasında güçlü negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan soyut kavramsallaştırma-somut deneyim ile aktif deneyim-yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri arasında düşük bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,19$).

d) Öğrenme Yolları Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

KÖSE III'de yer alan öğrenme yollarının, İngilizce formdaki ortalamaları ve standart sapma puanları ($n = 1446$) Tablo 3.13'de verilmektedir.

*Tablo 3.13**KÖSE III İngilizce Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

Öğrenme Yolları	Ortalama	Standart Sapma
Somut Deneyim	26,00	6,8
Yansıtıcı Gözlem	29,94	6,5
Soyut Kavramsallaştırma	30,28	6,7
Aktif Deneyim	35,37	6,9
S.K.-S.D.	4,28	11,4
A.D.-Y. G.	5,42	11,0

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi, öğrenme yolları puanları ortalamaları 26,00 ile 35,37; standart sapmaları ise 6,5 ile 6,9 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlarda ise, S.K. - S.D. için ortalama 4,28; standart sapma 11,4; A.D. - Y. G. için ortalama 5,42 , standart sapma 11,0 olarak hesaplanmıştır.

*Tablo 3.14**KÖSE III Türkçe Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

Öğrenme Yolları	Ortalama	Standart Sapma
Somut Deneyim	27,76	7,93
Yansıtıcı Gözlem	27,96	7,58
Soyut Kavramsallaştırma	30,31	7,55
Aktif Deneyim	33,92	7,81
S.K. - S.D.	2,55	15,15
A.D. - Y.G.	5,96	15,08

Tablo 3.14’e göre Türkçe formda öğrenme yolları puanları ortalamaları 27,76 ile 33,92 , standart sapmaları ise 7,55 ile 7,93 arasında değişmektedir. Birleştirilmiş puanlarda, S.K.-S.D. için ortalama 2,55 , standart sapma 15,15 , A.D.-Y. G. için ise ortalama 5,96 , standart sapma 15,08 hesaplanmıştır.

Yukarıda söz edilen işlemler sonucunda, KÖSE III’ün Türkiye’deki ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleme amacıyla kullanılabileceğine karar verilmiştir (Ek-19).

3.13. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada verilerin çözümlenmesi için SPSS 11.00 paket programı kullanılmış, veri girişleri araştırmacı tarafından, çözümlene işlemleri Hacettepe (n=1) ve Dokuz Eylül (n=1) Üniversitelerinde görevli Ölçme Değerlendirme uzmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada önem denetim düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler Bulgular ve Yorum bölümünde açıklanmıştır.

1. Verileri sınıflandırmak için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.
2. Alınan puanların ortalamasını belirlemek için aritmetik ortalama hesaplanmıştır.
3. Dağılımdaki değerlerin aritmetik ortalamaya uzaklığını belirlemek için standart sapma hesaplanmıştır.
4. İki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002:142).
5. İki bağımsız grup ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002:39).
6. İki'den fazla bağımsız grup ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002:44).
7. Varyans çözümlemesinde ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için Scheffe testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002:44).
8. Ön ölçüm puanlarının gruplar arasında farklılık gösterdiği durumlarda, ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal bir regresyon yöntemiyle ortadan kaldıran tek faktörlü kovaryans çözümlemesi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002:105).

9. Kovaryans çözümlemesinde ortalamalar arasında farklılık belirlendiğinde farklılığın kaynağını saptamak için Bonferroni testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002:107).
10. Tekrar eden durumlarda (farklı zamanlarda) iki veya daha fazla grupta meydana gelen değişmeler açısından gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır (Alpar, 2003:170).
11. Farklı deneysel işlem koşullarında, farklı kategorik özelliklerde olma ile zamana bağlı değişimi belirlemek için yapılan ölçümlerdeki farklılığın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla iki faktörlü varyans çözümlemesi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2001: 76; Davidson ve Sharma, 1994: 595; Potvin ve Schutz, 2000: 349).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri, öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin KÖSE III’den aldıkları puanların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

<i>Tablo 4.1</i>		
<i>Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>		
Öğrenme Stili	f	%
Yerleştirme	156	26,8
Değiştirme	112	19,2
Ayrıştırma	121	20,8
Özümseme	194	33,3
Toplam	583	100,0

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin %33,3’ünün özümseme, %26,8’inin yerleştirme, %20,8’inin ayrıştırma ve %19,2’sinin değiştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Özümseme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarının bileşenidir. Dinleyerek ve izleyerek öğrenmenin tercih edildiğini göstermektedir. Tablo 4.1’e göre, her bir stil grubundaki öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu, diğer bir anlatımla öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilere ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

Tablo 4.2
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin
Ki-Kare Testi Sonuçları

Öğrenme Stili	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme	Toplam
Cinsiyet					
n	79	62	68	103	312
Kız	% 25,3	19,9	21,8	33,0	100,0
n	77	50	53	91	271
Erkek	% 28,4	18,5	19,6	33,6	100,0
n	156	112	121	194	583
Toplam	% 26,8	19,2	20,8	33,3	100,0

$$X^2=1,035 \text{ sd}=3 \text{ p}=0,793$$

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı [$X^2_{(3)}=1,035$, $p>0,05$] görülmektedir. Tablo 4.2’ye göre hem kız hem de erkek öğrenciler (%33,0; %33,6) genellikle özümseme öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrencilerde bunu yerleştirme (%25,3), ayrıştırma (%21,8) ve değiştirme (%19,9) öğrenme stilleri izlemektedir. Erkek öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde benzer bir dağılımın olduğu, özümseme öğrenme stiline ardından yerleştirme (%28,4), ayrıştırma (%19,6) ve değiştirme (%18,5) öğrenme stillerinin sıralandığı görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi düzeyi, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen problemin çözümü için, öğrencilerin öğretim yılının başında ve sonundaki başarı düzeyleri Başarı Testi 1 ile elde edilen ölçümlerle belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla öncelikle ön ölçüm sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış, t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3
Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	312	11,14	3,85	581	1,54	0,12
Erkek	271	10,69	3,05			

Tablo 4.3’e göre, kız öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalaması ($\bar{X}=11,14$) erkek öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=10,69$) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Buna göre Başarı Testi 1 ön ölçüm sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(581)} = 1,54$; $p>0,05$].

Öğrencilerin son ölçümde elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.4
Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi 1 Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kız	312	55,62	15,13	581	1,57	0,11
Erkek	271	53,66	14,61			

Tablo 4.4 incelendiğinde kız öğrencilerin erişim puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=55,62$) erkek öğrencilerin erişim puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=53,66$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin erişim puanlarının ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan önemli değildir [$t_{(581)} = 1,57$; $p>0,05$]. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin, onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim düzeyleri, onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin yedinci sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan bilgi düzeyindeki hedeflere erişim puanlarının, onların öğrenme stillerine göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle Başarı Testi 1 ön ölçüm puanları açısından aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş, sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Stili	n	\bar{X}	S
Yerleştirme	156	6,91	2,40
Değiştirme	112	7,46	2,48
Ayrıştırma	121	7,14	2,70
Özümseme	194	9,45	3,01

Tablo 4.5’de öğrencilerin Başarı Testi 1 bilgi düzeyindeki ön ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı görülmektedir. En yüksek puan alan öğrencilerin özümseme ($\bar{X}=9,45$), en düşük puan alan öğrencilerin yerleştirme öğrenme stiline sahip olanlar ($\bar{X}=6,91$) olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.5’de değiştirme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puanlarının birbirine yakın ($\bar{X}=7,46$ ve $\bar{X}=7,14$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	3	710,533	236,844	32,511	0,00
Gruplar içi	579	4218,006	7,285		
Toplam	582	4928,539			

Tablo 4.6’daki, varyans çözümlemesi sonuçlarına göre Başarı Testi 1 bilgi düzeyindeki ön ölçüm puanlarının ortalamaları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(3,579)}=32,511$; $p<0,05$]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayırıştırma	Özümseme
Yerleştirme				Fark Önemli *
Değiştirme				Fark Önemli *
Ayırıştırma				Fark Önemli *
Özümseme				

Tablo 4.7’de sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin Başarı Testi 1 ön ölçüm puanları, yerleştirme, değiştirme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin Başarı Testi 1’den aldıkları ön ölçüm- son ölçüm puanlarının onların öğrenme stillerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile veriler tek faktörlü kovaryans çözümlemesi ile incelenmiştir. Kovaryans çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.8
Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyindeki Hedeflere İlişkin Erişi Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenme Stili	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yerleştirme	156	26,53	27,93
Değiştirme	112	29,01	29,64
Ayırıştırma	121	30,00	31,07
Özümseme	194	37,89	35,73

Tablo 4.8’de öğrencilerin Başarı Testi 1 ön ölçüm son ölçüm sonuçlarına göre ortalama puanları incelendiğinde; yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 26,53 , değiştirme stiline sahip öğrenciler için 29,01 , ayırıştırma stiline sahip öğrenciler için 30,00 ve özümseme stiline sahip öğrenciler için 37,89 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde, düzeltilmiş ortalama puanları öğrenme stili yerleştirme olan öğrenciler için 27,93 , değiştirme olan öğrenciler için 29,64 , ayırıştırma olan öğrenciler için 31,07 ve özümseme olan öğrenciler için 35,73 olarak hesaplanmıştır.

Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre en yüksek puan özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerdedir ve bunu sırasıyla ayırıştırma, değiştirme ve yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puanları izlemektedir. Ortalama

puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9
Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Bilgi Düzeyi Erişi Puanları Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Ön Ölçüm	8283,229	1	8283,229	249,499	0,000
Öğrenme Stili	5086,980	3	1695,660	51,075	0,000
Hata	19189,294	578	33,199		
Toplam	619099,000	582			

Tablo 4.9’da sunulan kovaryans çözümlemesi sonuçları Başarı Testi 1 ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-578)} = 51,075$; $p < 0,01$]. Grupların düzeltilmiş son ölçüm puanları arasındaki farklılığın nedenini saptamak amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10
Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Bilgi Düzeyi Erişi Puanları ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme				Fark Önemli *
Ayrıştırma				Fark Önemli *
Özümseme				

Öğrencilerin öğrenme stilleri açısından Başarı Testi 1 bilgi düzeyindeki erişim puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puanları ($\bar{X}=35,73$), yerleştirme ($\bar{X}=27,93$), değiştirme ($\bar{X}=26,64$) ve ayrıştırma ($\bar{X}=31,07$) stiline sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir anlatımla Sosyal Bilgiler programının bilgi

düzeyindeki hedeflerine erişme düzeyi en yüksek olan grubu, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, yerleştirme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında da, yerleştirme stiline sahip öğrenciler aleyhinde bir farklılık olduğu gözlenmektedir.

Öğrencilerin kavrama düzeyindeki hedeflere erişme puanlarının, onların öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, öncelikle Başarı Testi 1 ön ölçümler açısından aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş, sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Stili	n	\bar{X}	S
Yerleştirme	156	5,05	2,53
Değiştirme	112	5,01	2,71
Ayrıştırma	121	7,60	5,15
Özümseme	194	7,54	4,44

Tablo 4.11’de öğrencilerin Başarı Testi 1 kavrama düzeyindeki ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin ayrıştırma ($\bar{X}=9,45$), bunu izleyen grupların özümseme ($\bar{X}=7,54$), yerleştirme ($\bar{X}=5,05$) ve değiştirme ($\bar{X}=5,01$) öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kavrama düzeyindeki ön ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	3	338,339	112,780	21,149	0,00
Gruplar içi	579	3048,683	5,265		
Toplam	582	3387,022			

Tablo 4.12'deki varyans çözümlemesi sonuçlarına göre Başarı Testi 1 kavrama düzeyindeki ön ölçüm puanlarının ortalamaları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(3,579)}=21,149$; $p<0,05$]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.13'de sunulmuştur.

Tablo 4.13
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayrıştırma				
Özümseme				

Tablo 4.13'de sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre, ayrıştırma ve özümseme stiline sahip olan öğrencilerin Başarı Testi 1 kavrama düzeyi ön ölçüm puanları yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kavrama düzeyi ön ölçüm son ölçüm puanlarının onların öğrenme stillerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediği, kovaryans çözümlemesi ile incelenmiştir. Kovaryans çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.14 ve 4.15'de sunulmuştur.

Tablo 4.14
Başarı Testi 1 Kavrama Düzeyindeki Hedeflere İlişkin Erişi Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenme Stili	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yerleştirme	156	16,37	17,77
Değiştirme	112	16,59	18,05
Ayrıştırma	121	31,87	30,59
Özümseme	194	27,08	25,91

Tablo 4.14’de, öğrencilerin Başarı Testi 1 kavrama düzeyi ön ölçüm son ölçüm sonuçlarına göre ortalama puanlarının; yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencileri için 16,37 , değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 16,59 , ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 31,87 , özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 27,08 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş ortalama puanları, öğrenme stili yerleştirme olan öğrenciler için 17,77 , değiştirme olan öğrenciler için 18,05 , ayrıştırma olan öğrenciler için 30,59 , özümseme olan öğrenciler için 25,91 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre en yüksek puan ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerdedir ve bunu sırasıyla özümseme, değiştirme, yerleştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler izlemektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15
Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Kavrama Düzeyi Erişi Puanı Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Ön Ölçüm	9063,803	1	9063,803	240,424	0,00
Öğrenme Stili	14197,755	3	4732,585	125,353	0,00
Hata	21790,203	578	37,699		
Toplam	368815,000	583			

Tablo 4.15’de sunulan kovaryans çözmlemesi sonuçları, Başarı Testi 1 ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-578)} = 125,353$; $p < 0,05$]. Grupların düzeltilmiş son ölçüm puanları arasındaki farklılığın nedenini saptamak amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16
Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Kavrama Düzeyi Erişi Puanı ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayrıştırma				Fark Önemli *
Özümseme				

Tablo 4.16 incelendiğinde kavrama düzeyi erişimi puanlarının ayrıştırma ($\bar{X}=30,59$) ve özümseme ($\bar{X}=25,91$) öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin yerleştirme ($\bar{X}=17,77$) ve değiştirme ($\bar{X}=18,05$) öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme stili ayrıştırma olan öğrenciler ile öğrenme stili özümseme olan öğrenciler arasında da, ayrıştırma öğrenme stiline sahip olanların lehine farklılaşma olduğu gözlenmektedir. Bir başka ifadeyle, ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin kavrama düzeyi erişimi puanları diğer öğrencilerden daha yüksektir.

Öğrencilerin bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki hedeflere ilişkin erişimi puanlarının öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Başarı Testi 1 ön ölçümler açısından aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiş, Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Stili	n	\bar{X}	S
Yerleştirme	156	10,02	2,28
Değiştirme	112	10,62	2,30
Ayrıştırma	121	12,11	3,82
Özümseme	194	14,12	3,47

Tablo 4.17’de öğrencilerin Başarı Testi 1 ön ölçümlerinin aritmetik ortalamalarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin özümseme ($\bar{X} = 14,12$), bunu izleyen grupların ayrıştırma ($\bar{X} = 12,11$), değiştirme ($\bar{X} = 10,62$) ve yerleştirme ($\bar{X} = 10,02$) öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	3	1694,218	564,739	59,690	0,00
Gruplar içi	579	5483,559	9,471		
Toplam	582	7177,77			

Tablo 4.18’de sunulan varyans çözümlemesi sonuçlarına göre Başarı Testi 1 ön ölçüm puanlarının ortalamaları, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(3,579)}=59,690$ $p<0,05$]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Başarı Testi 1 Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayrıştırma				Fark Önemli *
Özümseme				

Tablo 4.19’da sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin Başarı Testi 1 ön ölçüm puanları, yerleştirme, değiştirme ve ayrıştırma öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra, ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin puanları, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde farklıdır.

Bu nedenle öğrencilerin Başarı Testi 1’den aldıkları ön ölçüm son ölçüm puanlarının ortalamalarının onların öğrenme stillerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile veriler tek faktörlü kovaryans çözümlemesi ile incelenmiştir. Kovaryans çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.20 ve Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.20
Başarı Testi 1 Erişi Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenme Stili	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yerleştirme	156	42,90	46,29
Değiştirme	112	45,61	47,94
Ayrıştırma	121	61,88	61,57
Özümseme	194	64,97	61,10

Tablo 4.20’de öğrencilerin Başarı Testi 1 ön ölçüm son ölçüm sonuçlarına göre ortalama puanları incelendiğinde, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan

öğrenciler için 42,90 , değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 45,61 , ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 61,88 , özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 64,97 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş ortalama puanları, öğrenme stili yerleştirme olan öğrenciler için 46,29 , değiştirme olan öğrenciler için 47,94 , ayrıştırma olan öğrenciler için 61,57 ,özümseme olan öğrenciler için 64,97 olarak hesaplanmıştır.

Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre en yüksek puan özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerdedir ve bunu sırasıyla ayrıştırma, değiştirme, yerleştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler izlemektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21
Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Erişi Puanı Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Ön Ölçüm	17227,178	1	17227,178	174,784	0,00
Öğrenme Stili	24162,074	3	8054,025	81,715	0,00
Hata	56969,169	578	98,563		
Toplam	1879624,00	582			

Tablo 4.21’de sunulan kovaryans çözümlemesi sonuçları, Başarı Testi 1 ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-578)} = 81,715$; $p < 0,05$]. Grupların düzeltilmiş son ölçüm puanları arasındaki farklılığın nedenini saptamak amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22

Başarı Testi 1 Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Erişi Puanı ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayrıştırma				
Özümseme				

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimi puanlarındaki farklılık, özümseme ($\bar{X}=61,10$) ve ayrıştırma ($\bar{X}=61,57$) öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler ile yerleştirme ($\bar{X}=46,29$) ve değiştirme ($\bar{X}=47,94$) öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler arasındadır. Diğer bir anlatımla, öğrenme stilleri özümseme ve ayrıştırma olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki hedeflerine erişimi puanları diğer öğrencilerden daha yüksektir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön ölçüm son ölçüm sonuçları onların cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanlarının onların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış, t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23
Kız ve Erkek Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	312	138,58	19,66	581	7,08	0,00
Erkek	271	125,29	24,85			

Tablo 4.23'e göre, kız öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=138,58$), erkek öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamalarından ($\bar{X}=125,29$) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır [$t_{(581)}=7,08$; $p<0,005$]. Bu nedenle, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm son ölçüm puanlarının onların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediği, kovaryans çözümlemesi ile incelenmiştir. Kovaryans çözümlemesine ilişkin tablolar 4.24 ve 4.25'de sunulmuştur.

Tablo 4.24
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kız	312	140,52	135,54
Erkek	271	127,62	136,51

Tablo 4.24'de öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm son ölçüm sonuçlarına göre ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrenciler için 140,52 , erkek öğrenciler için 127,62 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş ortalama puanlarının kız öğrenciler için 135,54 , erkek öğrenciler için 136,51 olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.25'de verilmiştir.

Tablo 4.25
Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Ön Ölçüm	269454,563	1	269454,563	134862,1	0,00
Cinsiyet	0,88	1	0,88	0,44	0,834
Hata	1158,840	580	1,998		
Toplam	10845810,0	583			

Tablo 4.25’de Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanlarının, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-578)} = 0,44$; $p > 0,005$].

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön ölçüm son ölçüm sonuçları, onların öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Yukarıda belirtilen problemin çözümü için, öncelikle Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının ön ölçüm sonuçlarının, öğrenme stilleri açısından, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.26 sunulmuştur.

Tablo 4.26
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme Stili	n	\bar{X}	S
Yerleştirme	156	113,32	18,63
Değiştirme	112	117,25	17,62
Ayrıştırma	121	144,41	18,88
Özümseme	194	149,03	12,96

Tablo 4.26’da öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin özümseme ($\bar{X}=149,03$) ve ayırıştırma ($\bar{X}=144,41$), bunu izleyen grupların değiştirme ($\bar{X}=117,25$) ve yerleştirme ($\bar{X}=113,32$) öğrenme stiline sahip olan öğrenciler oldukları görülmektedir. Öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans çözümlemesi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	3	153615,1	3	186,360	0,00
Gruplar içi	579	159088,1	579		
Toplam	582	312703,2	582		

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, varyans çözümlemesi sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanlarının ortalamaları, öğrencilerin öğrenme stilleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(3,579)} = 186,360$; $p < 0,01$]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayırıştırma	Özümseme
Yerleştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Değiştirme			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Ayırıştırma				
Özümseme				

Tablo 4.28’de sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre, özümseme ve ayrıştırma öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanları, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön ölçüm son ölçüm puanlarının onların öğrenme stillerine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla veriler tek faktörlü kovaryans çözümlemesi ile incelenmiştir. Kovaryans çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.29 ve Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.29
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrenme Stili	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Yerleştirme	156	115,92	134,40
Değiştirme	112	119,99	134,66
Ayrıştırma	121	145,99	137,37
Özümseme	194	150,73	134,64

Tablo 4.29’da öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanları kontrol edildiğinde düzeltilmiş ortalama puanlarının, öğrenme stili yerleştirme olan öğrenciler için 134,40 , değiştirme olan öğrenciler için 134,66 , ayrıştırma olan öğrenciler için 137,37 ve özümseme olan öğrenciler için 134,64 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30

Ön Ölçüm Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Kovaryans Çözümlemesi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Ön Ölçüm	149100,004	1	149100,004	74996,477	0,00
Öğrenme Stili	9,810	3	3,270	1,645	0,178
Hata	1149,118	578	1,988		
Toplam	10845810,0	583			

Tablo 4.30’da Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3,579)} = 1,645$; $p > 0,05$]. Diğer bir anlatımla, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun öğrenme stilleri değişkeninden bağımsız olduğu saptanmıştır.

4.7 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi 2 bilgi düzeyindeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış ve t testi yapılmıştır.

Tablo 4.31

Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 1 Bilgi Düzeyi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deneyimsel Eğitim	25	8,16	1,52	48	0,88	0,379
Geleneksel Eğitim	25	7,76	1,66			

Tablo 4.31'e göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm puanlarının ortalamaları ($\bar{X}=8,16$), geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamalarından ($\bar{X}=7,76$) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(48)}=0,88$; $p>0,005$]. Bu sonuçlar, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları bakımından birbirlerine benzer olduğunu göstermektedir.

Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.32'de sunulmuştur.

Tablo 4.32

Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Bilgi Düzeyi Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm			Kalıcılık Ölçümü			Toplam		
	N	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deneyimsel Eğitim	25	8,16	1,52	25	19,68	1,97	25	17,12	2,32	25	14,98	5,81
Geleneksel Eğitim	25	7,76	1,66	25	17,84	2,51	25	13,76	2,33	25	13,12	6,52
Toplam	50	7,96	2,92	50	18,76	4,36	50	15,44	4,71	50	14,05	9,43

Tablo 4.32'ye göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 8,16 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 19,68 ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 17,12'dir. Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 7,76 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 17,84 , kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 13,76'dır. Tablo 4.32'de, her iki grupta yer alan öğrencilerin başarı testi son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının, ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bunun

yanısıra her iki grupta yer alan öğrencilerin kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında son ölçüm puanlarına göre düşüş olduğu göze çarpmaktadır.

Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının ön, son ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın test edilmesi için tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.33’de sunulmuştur.

Tablo 4.33

Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Bilgi Düzeyi Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	428,91	49			
Grup	130,67	1	130,67	21,04	0,000
Gruplarıçi	298,24	48	6,21		
Ölçümler	3060,21	2	1530,11	448,71	0,000
Grup*ölçüm	54,77	2	27,39	8,03	0,0005
Toplam	3871,57	149			

Tablo 4.33 incelendiğinde, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümünden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F_{(2-48)}=448,71$; $p<0,05$]. Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının son ölçüm puanları incelendiğinde, deneyimsel eğitim grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=19,68$) geleneksel eğitim grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=17,84$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların ortak etkileşim değeri de deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümü puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir [$F_{(2)}=8,03$; $p<0,05$]. Kalıcılık ölçüm puanları incelendiğinde, her iki grubun aritmetik ortalama puanlarında düşüş olduğu görülmektedir. Ancak geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanlardaki düşüş, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından daha fazladır ve bu fark istatistiksel açıdan önemlidir.

4.8 Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi kavrama düzeyindeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış, t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.34’de sunulmuştur.

Tablo 4.34

Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi 2 Kavrama Düzeyi Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deneyimsel Eğitim	25	6,36	1,25	48	1,72	0,379
Geleneksel Eğitim	25	5,88	1,85			

Tablo 4.34’e göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi kavrama düzeyi ön ölçüm puanlarının ortalamaları ($\bar{X} = 6,36$), geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamalarından ($\bar{X} = 5,88$) yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(48)} = 1,72$; $p > 0,005$].

Tablo 4.35’de deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.35
Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Kavrama Düzeyi Ön, Son ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm			Kalıcılık Ölçümü			Toplam		
	N	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deneyimsel Eğitim	25	6,36	1,25	25	20,00	1,83	25	17,04	2,24	25	14,46	4,32
Geleneksel Eğitim	25	5,88	1,85	25	11,76	4,22	25	8,08	2,98	25	8,57	6,05
Toplam	50	6,12	1,58	50	15,88	5,26	50	12,56	5,22	50	11,52	5,85

Tablo 4.35'e göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi kavrama düzeyi ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 6,36; son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 20,00 ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14,46'dır. Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi kavrama düzeyi ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 5,88 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 11,76 , kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 8,08'dir.

Tablo 4.35'de, her iki grupta yer alan öğrencilerin başarı testi son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasına göre yüksek olduğu, ancak deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin puanlarındaki artışın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra her iki grupta yer alan öğrencilerin kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında düşüş olduğu, bu düşüşün geleneksel eğitim grubunda daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerin kalıcılık ölçümünden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, ön ölçümden elde ettikleri puana yakındır.

Tablo 4.35'de aritmetik ortalamalar arasında görülen farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla verilere tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Kavrama
Düzeyi Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Yönlü
Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	1920,11	49			
Grup	1302,43	1	1302,43	101,2	0,0001
Gruplarıçi	617,68	48	12,87		
Ölçümler	2462,56	2	1231,28	345,87	0,0001
Grup*ölçüm	552,69	2	276,35	77,63	0,0001
Toplam	5277,44	149			

Tablo 4.36 incelendiğinde, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümünden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2-48)} = 101,2$; $p < 0,05$]. Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının son ölçüm puanları incelendiğinde, deneyimsel eğitim grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 20,00$) geleneksel eğitim grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 11,76$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların ortak etkileşim değeri de deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümü puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir [$F_{(2)} = 77,63$; $p < 0,05$].

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi ön ölçüm puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Tablo 4.37’de t testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 4.37
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Toplam Düzeydeki Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deneyimsel Eğitim	25	14,52	1,94	48	1,47	0,147
Geleneksel Eğitim	25	13,64	2,27			

Tablo 4.37'ye göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi bilgi ve kavrama (toplam) düzeyi ön ölçüm puanlarının ortalamaları 14,52 , geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamalarından 13,64 yüksektir. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(48)}=1,47$; $p>0,005$]. Bu sonuçlar, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları bakımından birbirlerine benzer olduğunu göstermektedir.

Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının Sosyal Bilgiler dersi başarı testi toplam düzeydeki ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.38'de sunulmuştur.

Tablo 4.38
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Toplam Düzeydeki Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm			Kalıcılık Ölçümü			Toplam		
	N	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deneyimsel Eğitim	25	14,52	1,94	25	39,68	3,09	25	34,16	3,21	25	29,45	3,01
Geleneksel Eğitim	25	13,64	2,27	25	29,6	6,21	25	21,84	4,27	25	21,66	4,25
Toplam	50	14,08	2,13	50	34,64	7,03	50	28,00	7,26	50	25,57	3,64

Tablo 4.38'e göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi toplam düzeydeki ön ölçüm puanlarının aritmetik

ortalaması 14,52 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 39,68 ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 34,16'dır. Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı testi toplam düzeydeki ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 13,64 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 29,6 , kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 21,84'dir. Tablo 4.38'de, her iki grupta yer alan öğrencilerin başarı testi son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasına göre yüksek olduğu, ancak deneysel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin puanlarındaki artışın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra her iki grupta yer alan öğrencilerin kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında düşüş olduğu, bu düşüşün geleneksel eğitim grubunda daha fazla olduğu gözle çarpılmaktadır.

Tablo 4.38'de görülen farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla verilere tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.39'da sunulmuştur.

Tablo 4.39
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Toplam Düzeydeki Ön Ölçüm, Son Ölçüm ve Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	3488,69	49			
Grup	2258,16	1	2258,16	88,07	0,000
Grupla içi	1230,53	48	25,64		
Ölçümler	11009,49	2	5504,75	638,6	0,000
Grup*ölçüm	918,88	2	459,44	53,3	0,000
Toplam	16244,69	149			

Tablo 4.39 incelendiğinde, deneysel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümünden aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2-48)} = 88,07$; $p < 0,05$]. Grupların ortak etkileşim değeri de deneysel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümü puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir [$F_{(2)} = 53,3$; $p < 0,05$].

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin ön ölçüm son ölçümlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön ölçüm puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için aritmetik ortalamalar, standart sapmalar hesaplanmış ve t testi yapılmıştır. Tablo 4.40’da t testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 4.40
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deneyimsel Eğitim	25	136,76	4,42	48	-1,57	0,121
Geleneksel Eğitim	25	139,28	6,65			

Tablo 4.40’a göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm puanlarının ortalamaları ($\bar{X} = 136,76$), geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin ön ölçüm puanlarının ortalamalarından ($\bar{X} = 139,28$) düşüktür. İki ortalama arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir [$t_{(48)} = -1,57$; $p > 0,005$].

Bu sonuç, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları bakımından birbirlerine benzer olduğunu göstermektedir.

Deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.41’de sunulmuştur.

Tablo 4.41
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçüm, Son Ölçüm Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ön Ölçüm			Son Ölçüm			Toplam		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deneyimsel Eğitim	25	136,76	4,42	25	157,72	2,48	25	147,24	3,78
Geleneksel Eğitim	25	139,28	6,65	25	141,16	6,56	25	140,22	5,74
Toplam	50	138,02	5,73	50	149,44	9,69	50	143,73	11,41

Tablo 4.41’e göre, deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 136,76 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 157,72’dir. Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 139,28 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 141,16’dır.

Tablo 4.41’de, her iki grupta yer alan öğrencilerin tutum ölçeği son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasına göre yüksek olduğu görülmektedir. Ancak geleneksel eğitim grubunda sadece üç puanlık bir artış olduğu, buna karşılık deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanlarındaki artışın yaklaşık yirmi puan olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41’de görülen farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla verilere tekrarlanmış ölçümler için iki yönlü varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine
Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçüm, Son Ölçüm Puanlarının İki Yönlü Varyans
Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplararası	3742,21	49			
Grup	1232,02	1	1232,01	23,56	0,000
Gruplarıçi	25,10	48	52,3		
Ölçümler	3260,41	1	3260,41	776,29	0,000
Grup*ölçüm	2275,29	1	2275,29	541,74	0,000
Toplam	9479,71	99			

Tablo 4.42 incelendiğinde, deneyimsel eğitim ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin tutum ölçeği ön ölçüm, son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2-48)}=23,56$; $p<0,05$]. Grupların ortak etkileşim değeri de grupların ön ölçüm, son ölçüm puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir [$F_{(2)}=541,74$; $p<0,05$].

4.11. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitim, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimleri üzerindeki etkileri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan öğrencilerin ön ölçüm son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları cinsiyete göre hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.43’de sunulmuştur.

Tablo 4.43
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Başarı Testi 2 Ön Ölçüm Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	Ölçüm	n	\bar{X}	S
Deneyimsel Eğitim	Kız	Ön	12	14,75	2,05
		Son	12	39,66	3,17
	Erkek	Ön	13	14,30	1,89
		Son	13	39,69	3,15
Geleneksel Eğitim	Kız	Ön	11	13,63	2,69
		Son	11	28,91	5,61
	Erkek	Ön	14	13,64	1,98
		Son	14	30,14	6,81
Toplam	Kız	Ön	23	14,21	2,39
		Son	23	34,52	7,04
	Erkek	Ön	27	13,96	1,93
		Son	27	34,74	7,17

Tablo 4.43 incelendiğinde, deneyimsel eğitim grubundaki kız öğrencilerin ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasının 14,75 , son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasının ise 39,66 olduğu görülmektedir. Bu değerler, geleneksel eğitim grubundaki kız öğrencilerde 13,63 ve 28,91, deneyimsel eğitim grubundaki erkek öğrencilerde 14,30 ve 39,69 , geleneksel eğitim grubundaki erkek öğrencilerde 13,64 ve 30,14 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.43'e göre, her iki gruptaki kız ve erkek öğrencilere ait ön ölçüm ortalamaları birbirine yakın değerlerdir. Bunun yanı sıra, son ölçüm ortalamaları ön ölçüm ortalamalarına göre artış göstermiştir. Söz konusu artışın deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.44'de sunulmuştur.

Tablo 4.44
Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarındaki Öğrencilerin Erişi Puanlarının Cinsiyete Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Grup	756,01	1	756,01	51,11	0,000
Cinsiyet	10446,09	3	3482,03	235,4	0,000
Grup*cinsiyet	537,25	3	179,08	12,11	0,000
Hata	1360,84	92	14,79		
Toplam	13219,04	99			

Tablo 4.44'e göre, deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait Sosyal Bigiler testi erişim puanları ortalamaları arasındaki fark önemlidir [$F_{(3,92)}=12,11$; $p<0,05$]. Varyans çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.45'de sunulmuştur.

Tablo 4.45
Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarındaki Kız ve Erkek Öğrencilerin Başarı Testi 2 Puanlarına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	(D.K.)	(D.E.)	(G.K.)	(G.E.)
Deneyimsel Kız (D.K.)			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Eğitim Erkek (D.E.)			Fark Önemli *	Fark Önemli *
Geleneksel Kız (G.K.)				
Eğitim Erkek (G.E.)				

Tablo 4.45'deki Scheffe testi sonucuna göre, deneyimsel eğitim grubundaki kız öğrenciler ile geleneksel eğitim grubundaki kız öğrenciler, deneyimsel eğitim grubundaki erkek öğrenciler ile geleneksel eğitim grubundaki erkek öğrenciler arasındaki farkın önemli olduğu belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla deneyimsel eğitim grubundaki kız öğrenciler geleneksel eğitim grubundaki kız öğrencilerden, deneyimsel eğitim grubundaki erkek öğrenciler geleneksel eğitim grubundaki erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onikinci alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo sonuçlar Tablo 4.46’da sunulmuştur.

Tablo 4.46
Deneyimsel Eğitim ve Geleneksel Eğitim Gruplarının Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Ölçümlerine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Deneyimsel Eğitim	12	157,33	2,53	13	158,07	2,47	25	157,72	2,48
Geleneksel Eğitim	11	140,27	6,9	14	141,85	6,46	25	141,16	6,56
Toplam	23	149,17	10,04	27	149,66	9,58	50	149,44	9,7

Tablo 4.46’da deneyimsel eğitim grubunda yer alan kız öğrencilerin tutum ölçeği son ölçüm ortalamalarının 157,33 , geleneksel eğitim grubundaki kız öğrencilerin ortalamalarının 140,27 olduğu görülmektedir. Bu değer, deneyimsel eğitim grubundaki erkek öğrenciler için 158,07 , geleneksel eğitim grubundaki erkek öğrenciler için ise 141,85 olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da erkek öğrencilerin tutum puanı kız öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra, deneyimsel eğitim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları geleneksel eğitim grubundaki kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin ortalama puanları arasında gözlenen farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki yönlü varyans çözümlemesi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4.47’de sunulmuştur.

Tablo 4.47

Deneyimsel ve Geleneksel Eğitim Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Son Ölçümlerinin Cinsiyete Göre İki Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Grup	3433,37	1	3433,37	135,98	0,000
Cinsiyet	16,8	1	16,8	0,67	0,417
Grup*cinsiyet	2,19	1	2,19	0,09	0,765
Hata	1161,49	46	25,25		
Toplam	4608,32	49			

Tablo 4.47’ye göre, deneyimsel ve geleneksel eğitim gruplarındaki kız ve erkek öğrencilere ait Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği son ölçüm puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F_{(1,46)}=0,09$; $p>0,05$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri, onların cinsiyetin göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

4.13. Araştırmanın Onüçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onüçüncü alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları üzerindeki etkisi, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Onüçüncü alt problemin çözümü için öncelikle deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin ön, son ve kalıcılık ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları öğrenme stillerine göre hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo.4.48

Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Ölçüm			Son Ölçüm			Kalıcılık Ölçümü		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
Yerleştirme	6	14,83	2,40	6	39,00	3,30	6	32,66	2,73
Değiştirme	4	14,50	2,88	4	39,50	1,91	4	35,00	2,00
Ayrıştırma	5	14,40	1,67	5	40,80	3,03	5	34,80	1,78
Özümseme	10	14,40	1,64	10	39,60	3,62	10	34,40	4,30

Tabloda görüldüğü gibi, deneyimsel eğitim grubunda yer alan ve öğrenme stili yerleştirme olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi ön ölçüm puanlarının ortalaması 14,83 iken, bu değer son ölçümde 39,00 ve kalıcılık ölçümünde 32,66 olmuştur. Değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için bu değerlerin sırasıyla, 14,50 , 39,50 ve 35,00 , ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için 14,40 , 40,80 ve 34,80 , öğrenme stili özümseme olan öğrenciler için 14,40 , 39,60 ve 34,40 olduğu belirlenmiştir.

Bu bağlamda her bir öğrenme stili grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasına göre artış gösterdiği, bunun yanı sıra kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında düşüş olduğu görülmektedir.

Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi ön, son ve kalıcılık ölçüm puanları ortalamaları arasında görülen farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin iki faktörlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.49'da verilmiştir.

Tablo 4.49
Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Deneklerarası Grup	275,253	24			
Hata	11,953	3	3,984	0,318	0,182
Denekleriçi Ölçüm	263,300	21	12,538		
Hata	8123,567	50			
Grup*ölçüm	7831,780	2	3915,890	598,353	0,000
Hata	16,920	6	2,820	0,431	0,854
Toplam	274,867	42	6,544		
	8398,82	74			

Tablo 4.49 incelendiğinde, öğrencilerin ön, son ve kalıcılık ölçümü puanlarında gözlenen farklılığın anlamlı olduğu ($F_{(2,42)}=598,353$, $p<0,001$) görülmektedir. Ancak bu farklılık, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir değişim göstermemektedir. Diğer bir deyişle, farklı öğrenme stillerine sahip olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Sosyal Bilgiler başarı testi puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F_{(6, 42)}=0,431$, $p>0,005$).

Öğrencilerin ön, son ve kalıcılık ölçüm puanları arasında gözlenen farklılığın nedenini belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.50’de sunulmuştur.

Tablo 4.50
Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanları Bonferroni Testi Sonuçları

Ölçümler	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	Kalıcılık Ölçümü
Ön Ölçüm		Fark Önemli*	Fark Önemli*
Son Ölçüm			
Kalıcılık Ölçümü			

Tablo 4.50’deki Bonferroni testi sonucuna göre, öğrencilerin son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları, ön ölçüm puanlarından farklılık göstermektedir. Buna göre,

öğrencilerin son ölçüm ve kalıcılık ölçümü puanlarının ortalaması, ön ölçüm puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme stillerine göre Sosyal Bilgiler başarı testi ön, son ve kalıcılık ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.51’de sunulmaktadır.

Tablo.4.51
Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	n	Ön Ölçüm		n	Son Ölçüm		n	Kalıcılık Ölçümü	
		\bar{X}	S		\bar{X}	S		\bar{X}	S
Yerleştirme	6	14,50	3,21	6	26,33	4,27	6	20,33	2,34
Değiştirme	3	12,00	2,00	3	26,66	6,11	3	20,66	3,05
Ayrıştırma	5	14,00	2,45	5	28,00	5,47	5	20,80	3,03
Özümseme	11	13,45	1,64	11	32,90	6,47	11	23,45	5,50

Tablo 4.51’de görüldüğü gibi, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin ön, son ve kalıcılık ölçümü puanlarının ortalaması sırasıyla 14,50; 26,33, 20,33 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin öğrenme stili değiştirme olan öğrenciler için 12,00 , 26,66 , 20,66 , öğrenme stili ayrıştırma olan öğrenciler için 14,00 , 28,00 , 20,80 ve öğrenme stili özümseme olan öğrenciler için 13,45 , 32,90 ve 23,45 olduğu görülmektedir.

Her bir öğrenme stili grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamasına göre artış gösterdiği, bunun yanı sıra kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamalarında düşüş olduğu görülmektedir. Son ölçüm puanlarına göre, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=32,90$) diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrenme stili özümseme olan öğrencilerin kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların ortalamasındaki düşüşün diğer öğrencilere göre daha az olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi ön, son ve kalıcılık ölçüm puanları ortalamaları arasında görülen farklılığın onların öğrenme stillerine göre anlamlı bir

değişim gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.52
Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Deneklerarası	955,28	24			
Grup	154,635	3	51,45	1,352	0,285
Hata	800,645	21	38,126		
Denekleriçi	2809,73	50			
Ölçüm	2273,890	2	1136,945	118,780	0,000
Grup*ölçüm	133,822	6	22,304	4,33	0,057
Hata	402,018	42	9,572		
Toplam	3765,01	74			

Tablo 4.52 incelendiğinde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarı testi ön, son ve kalıcılık ölçüm puanların ortalamaları arasında gözlenen farklılığın anlamlı olduğu ($F_{(2,42)}= 118,780$, $p<0,001$) görülmektedir. Ölçümler arasında gözlenen farklılık, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir değişim göstermemekle birlikte, hesaplanan p değerinin 0,05 anlamlılık sınırında olduğu görülmektedir ($F_{(6,42)}=4,33$, $p<0,005$). Öğrencilerin ön, son ve kalıcılık ölçüm puanları arasında gözlenen farklılığın nedenini belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.53’de sunulmuştur.

Tablo 4.53
Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testi 2 Ön, Son, Kalıcılık Ölçümü Puanları Bonferroni Testi Sonuçları

Ölçümler	Ön Ölçüm	Son Ölçüm	Kalıcılık Ölçümü
Ön Ölçüm		Fark Önemli*	Fark Önemli*
Son Ölçüm			Fark Önemli*
Kalıcılık Ölçümü			

Tablo 4.53’deki Bonferroni testi sonucuna göre, öğrencilerin son ölçüm ve kalıcılık ölçüm puanları ile ön ölçüm puanları arasında farklılık olduğu

belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kalıcılık ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında da önemli bir farklılık olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerin son ölçüm ve kalıcılık ölçümü puanlarının ortalaması, ön ölçüm puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak, öğrencilerin kalıcılık ölçümünden elde ettikleri puanların ortalaması, son ölçüm puanlarının ortalamasına göre önemli bir düşüş göstermiştir.

4.14. Araştırmanın Ondördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ondördüncü alt problemi, “Kolb’un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri, öğrencilerin öğrenme stillerine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Ondördüncü alt problemin çözümü için öncelikle deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm, son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları öğrenme stillerine göre hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.54’de sunulmuştur.

Tablo 4.54
Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Ölçüm		n	Son Ölçüm	
		\bar{X}	S		\bar{X}	S
Yerleştirme	6	133,16	1,33	6	156,66	3,30
Değiştirme	4	135,00	1,83	4	155,50	1,29
Ayrıştırma	5	136,00	1,87	5	158,80	2,58
Özümseme	10	140,00	5,14	10	158,70	1,56

Tablo 4.54’e göre, öğrenme stili yerleştirme olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm puanlarının ortalaması 133,16 iken son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 156,66’dır. Bu değerlerin; öğrenme stili değiştirme olan öğrenciler için 135,00 ve 155,50 , öğrenme stili ayrıştırma olan öğrenciler için 136,00 ve 158,80 ve öğrenme stili özümseme olan öğrenciler için 140,00 ve 158,70

olduğu görülmektedir. Her bir öğrenme stili grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarına göre artış olduğu gözlenmektedir.

Deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanları ortalamaları arasındaki farklılığın, onların öğrenme stiline göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğine ilişkin tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.55’de verilmiştir.

Tablo 4.55
Deneyimsel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillere Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Deneklerarası	430,12	24			
Grup	185,753	3	61,918	5,32	0,107
Hata	244,367	21	11,637		
Denekleriçi	5285,654	25			
Ölçüm	5100,174	1	5100,174	813,24	0,000
Grup*ölçüm	53,780	3	17,927	2,85	0,061
Hata	131,700	21			
Toplam	5715,774	49			

Tablo 4.55’e göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F_{(1,21)}=813,24$, $p<0,001$). Ancak söz konusu farklılık, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı bir değişim göstermemektedir. Bu bağlamda, farklı öğrenme stillerine sahip olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3,42)}=2,85$, $p>0,005$).

Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamaları ve

standart sapmaları öğrenme stillerine göre hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4.56'da sunulmuştur.

Tablo 4.56
Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Ölçüm		n	Son Ölçüm	
		\bar{X}	S		\bar{X}	S
Yerleştirme	6	133,33	1,86	6	135,00	1,41
Değiştirme	3	137,33	0,57	3	139,00	1,00
Ayrıştırma	5	137,40	2,50	5	139,80	2,58
Özümseme	11	140,50	7,36	11	145,73	7,17

Tablo 4.56'ya göre, öğrenme stili yerleştirme olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm puanlarının ortalaması 133,33 iken son ölçüm puanlarının aritmetik ortalaması 135,00'dır. Bu değerlerin öğrenme stili değiştirme olan öğrenciler için 137,33 ve 139,00; öğrenme stili ayrıştırma olan öğrenciler için 137,40 ve 139,80 ve öğrenme stili özümseme olan öğrenciler için 140,50 ve 145,73 olduğu görülmektedir. Her bir öğrenme stili grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının ön ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarına göre artış olduğu gözlenmektedir.

Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanları ortalamaları arasındaki farklılığın, onların öğrenme stiline göre anlamlı bir değişim gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 4.57'de verilmiştir.

Tablo 4.57
Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön, Son Ölçüm Puanlarının Öğrenme Stillere Göre İki Faktörlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	p
Deneklerarası	2080,08	24			
Grup	956,407	3	318,802	5,96	0,004
Hata	1123,673	21	53,51		
Denekleriçi	52,371	25			
Ölçüm	36,051	1	36,051	49,10	0,000
Grup*ölçüm	0,902	3	0,301	4,41	0,038
Hata	15,418	21	0,734		
Toplam	2132,451	49			

Tablo 4.57'ye göre, geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanlarının ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F_{(1,21)} = 49,10$, $p < 0,001$). Bu farklılık öğrencilerin öğrenme stillerine göre de anlamlı bir değişim göstermektedir ($F_{(1,21)} = 4,41$, $p < 0,005$). Bu bağlamda, farklı öğrenme stillerine sahip olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında gözlenen farklılığın nedenini belirlemek amacıyla Bonferroni testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.58'de sunulmuştur.

Tablo 4.58
Geleneksel Eğitim Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Ölçüm Son Ölçüm Puanları ve Öğrenme Stilleri Bonferroni Testi Sonuçları

Gruplar	Yerleştirme	Değiştirme	Ayrıştırma	Özümseme
Yerleştirme				Fark Önemli *
Değiştirme				Fark Önemli *
Ayrıştırma				Fark Önemli *
Özümseme				

Tablo 4.58'deki Bonferroni testi sonuçlarına göre, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları, öğrenme stili yerleştirme, değiştirme ve ayrıştırma olan öğrencilerden farklılık göstermektedir. Tablo 4.56'da görüldüğü gibi, özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması ($\bar{X}=145,73$), diğer öğrencilerin ortalama puanlarından yüksektir ve bu durum söz konusu farklılığın nedenidir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir.

1. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenciler sahip oldukları öğrenme stilleri açısından incelendiğinde, genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, bunu yerleştirme, ayrıştırma ve değiştirme öğrenme stillerinin izlediği belirlenmiştir.

Yurt dışında veri toplama aracı olarak KÖSE'nin kullanıldığı birçok araştırma, bu sonucu destekler niteliktedir. Çeşitli eğitim kademelerinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğrencilerin genellikle özümseme öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Baker, Simon ve Bazeli, 1987; Gusentine ve Keim, 1996; Fox ve Rankowski, 1997; Tower, 2002). Ancak Dunn (1983) ve Garvey (1984) bireylerin daha çok ayrıştırma, Foney (1994) ve Payne (2000) ise değiştirme öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir.

Eldeki araştırma sonucuyla çelişkili görünen bu durum, söz konusu çalışmaların öğretmenler, öğretim elemanları ve okul yöneticilerinden, diğer bir anlatımla yaşça büyük ve mesleki yaşamın içinde olan kişilerden oluşan örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Nitekim ayrıştırma ve değiştirme stilleri, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının öne çıktığı, problem çözme becerilerinin geliştiği durumları ifade etmektedir. Bu becerilerin meslek yaşamında pek çok deneyim yaşayan, ileri yaşlardaki bireylerde daha fazla gelişmiş olması mantıklı görülmektedir.

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarda hem üniversite düzeyinde (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Kılıç, 2002), hem de ortaöğretim düzeyinde (Özsoy, Yağdıran ve Öztürk, 2004) öğrencilerin daha çok özümseme öğrenme stiline sahip oldukları ortaya konmaktadır. Bu bağlamda, eldeki çalışmada Türkiye'deki araştırma bulguları ile tutarlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

2. Örnekleme yer alan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerininin, onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğrenme stilleri ve cinsiyet ilişkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Lukow (2002), Magolda, Pinto ve Geiger (akt. Whitcomb, 1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında önemli bir ilişki olmadığı ortaya konmaktadır. Ancak, örnekleme üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin oluşturduğu diğer bazı çalışmalarda, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir (Davis, 1998; Severines ve Dam'dan aktaran Whitcomb, 1999; White, 1994). Söz konusu araştırma bulgularına göre genel olarak erkekler özümseme, bayanlar ise yerleştirme öğrenme stiline sahiptir.

Ergür (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da hem üniversite öğrencilerinin hem de öğretim elemanlarının öğrenme stillerininin, onların cinsiyetlerine göre önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, kız öğrenciler genel olarak değiştirme ve ayrıştırma, erkek öğrenciler ayrıştırma ve özümseme, bayan öğretim elemanları yerleştirme ve özümseme, erkek öğretim elemanları ise özümseme ve değiştirme öğrenme stiline sahiptir.

Öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirleyen araştırmaların tümünün üniversite öğrencileri ve yetişkinler üzerinde gerçekleştirilmiş olması, eldeki araştırma bulgusu ile çelişkili görünen bu durumun nedeni olabilir. Nitekim Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004) tarafından orta öğretim düzeyinde, diğer bir anlatımla yaş açısından eldeki araştırmanın örnekleme yakın bir grup üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konmaktadır. Bu bağlamda söz konusu araştırma ile tutarlı bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenme stillerinin kalıtsal olma özelliğinden çok, deneyimlerle oluştuğu varsayımına dayanmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde bayan ve erkek öğrencilerin, özellikle küçük yaşlarda benzer deneyimler yaşamaları onların öğrenme stillerinde farklılık gözlenmemesinin nedeni olabilir. Deneyimsel öğrenme kuramının, ileriki yaşlarda öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı değişimler göstermesini de açıkladığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, kurama göre sosyal yaşam ve deneyimlerdeki farklılıklar, bireylerin öğrenme yollarında ve öğrenme stillerinde değişikliğe yol açmaktadır. Öğrenme stillerinin ileriki yaşlarda cinsiyete göre anlamlı değişim göstermesinin, yaşamda edinilen deneyimlerin bayan veya erkek olma özelliğine göre farklılaşabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin, onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuç, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim ve cinsiyet ilişkilerini inceleyen çalışma sonuçları ile tutarlıdır. Nitekim Sarı (2003), Şentürk (2003) ve Tekin (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu ortaya konmaktadır. Yurt dışındaki araştırma bulguları incelendiğinde de öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişimlerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Absent ve Williams, 1997; Collin ve Ryan, 2001; Mülhen, 1999).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin çeşitli derslerdeki başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişkinin sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Bu durum, bireylerin düşünme ve öğrenme süreçlerinde bayan veya erkek olma özelliğinden kaynaklanan herhangi bir değişimin var olup olmadığını ortaya koyma çabası olarak da

görülebilmektedir. Bu amaç ışığında gerçekleştirilen benzer çalışmaların, bu yöndeki bilgi birikiminin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Örneklemede yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının, onların öğrenme stiline göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler programının bilgi düzeyindeki hedeflerine erişim puanı en yüksek olan grubu özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, yerleştirme ve ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında, yerleştirme stiline sahip öğrenciler aleyhinde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsayan özümseme öğrenme stili, dinleyerek ve izleyerek öğrenmenin öne çıktığı durumu belirtmektedir. Kolb (1984:78), özümseme öğrenme stiline sahip olan bireylerin, öğrenme konusu kendilerine mantıksal bir bütün halinde sunulduğunda daha iyi öğrendiklerini, bu kişilerin daha çok geleneksel eğitim etkinliklerini tercih ettiklerini ve geleneksel eğitim ortamında daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Bu bağlamda, genellikle geleneksel eğitime dayalı olarak uygulanan Sosyal Bilgiler programında özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduklarının belirlenmesi, alanyazınla tutarlı bir sonuçtur. Nitekim Brokov ve Merz (aktaran Tower, 2002), Monroe (1992), Pinto ve Geiger (aktaran Whitcomb, 1999), Tower (2002) ve Yoon (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Bilgi düzeyindeki en düşük ortalama, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hesaplanmıştır. Yerleştirme öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşenidir. Başka bir anlatımla, bu öğrenciler kendi somut yaşantıları yoluyla, sürece aktif olarak katılarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda, geleneksel eğitim ortamında yüksek başarı gösterememelerinin şaşırtıcı bir sonuç olmadığı söylenebilir. Mevcut Sosyal Bilgiler programının, somut ve aktif deneyimler ile öğrenmeyi tercih eden yerleştirme ve değiştirme öğrenme

stiline sahip olan öğrencilere, bilgi düzeyindeki hedefleri kazandırmada yeterli olmadığı vargısına ulaşılabilir. Yoon (2000) tarafından ilköğretim Coğrafya dersinde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçların da bu şekilde yorumlandığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler programının kavrama düzeyindeki hedeflerine erişim puanı en yüksek olan gruba, ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler oluşturmaktadır. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunun tercih edildiği ayrıştırma öğrenme stiline öne çıkan özellikleri, soyut konular ve ilkelerin kolaylıkla öğrenilmesi ve mantıksal ilişkilerin kurulabilmesidir (Kolb, 1984:77; Kılıç, 2002:24). Ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan öğrenciler anlatım yönteminin ve geri bildirim kullanıldığı durumlarda daha başarılı olmaktadır. Kavrama düzeyindeki hedeflerin genellikle neden sonuç gibi mantıksal ilişkilerin kurulmasını gerektirdiği düşünülürse, ayrıştırma öğrenme stiline sahip olan bireylerin bu düzeyde daha başarılı olması mantıklı görülebilir. Ancak diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin kavrama düzeyi erişim puanlarının düşüklüğü dikkat çekicidir.

Sosyal Bilgiler programının bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki hedeflerine erişim puanları incelendiğinde, öğrenme stilleri özümseme ve ayrıştırma olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özümseme ve ayrıştırma öğrenme stillerine sahip olan bireyler genellikle dinleyerek ve izleyerek, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan bireyler ise öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Diğer bir anlatımla geleneksel eğitim ortamı, öğrenme stili özümseme ve ayrıştırma olan öğrenciler için uygun iken, öğrenme stili yerleştirme ve değiştirme olan öğrenciler için uygun değildir. Bu bağlamda, mevcut Sosyal Bilgiler programının, somut deneyimler ve uygulamalar ile etkili öğrenmeyi gerçekleştiren yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir.

5. Örnekleme yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları ön ölçüm son ölçüm ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun cinsiyet ile ilişkisini belirlemeye yönelik birçok araştırmada ulaşılan sonuç, bir araştırma dışında (Özkal ve Çetingöz, 2006), kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu yönündedir (Corbin, 1996; Ferguson, 1993; Morrow, 1993; Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004). Bu bulgular, genel olarak kız öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha erken yaşta gelişmesiyle ilişkilendirilmiştir. Eldeki araştırma bulgusuyla çelişkili görünen bu durum söz konusu araştırmaların farklı eğitim düzeylerinde veya kültürlerde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Corbin (1996), Ferguson (1993) ve Morrow (1993) tarafından yapılan çalışmalar lise düzeyinde ve farklı kültürlerde gerçekleştirilmiştir. Özkal, Güngör ve Çetingöz (2004)'ün çalışmalarında ise örnekleme dört ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Şahin, Şahin ve Çakır (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları incelenmiş ve tutum düzeyinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirildiği eğitim kademesi bakımından eldeki araştırmaya en yakın olan bu çalışmada belirtilen bulgular ile paralel bir sonuca ulaşılmıştır.

6. Örnekleme yer alan yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum puanlarının ön ölçüm ve son ölçüm ortalamalarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında, öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, akademik başarı gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmanın bulunduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme stilleri ile çeşitli derslere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Lukow (2002), öğrencilerin teknoloji kullanmaya yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Roberts (1999) de, deneysel eğitim kuramına dayalı eğitimin Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu yönde etkilediğini ancak bu etkinin

öğrencilerin öğrenme stillerine göre herhangi bir değişim göstermediğini ortaya koymuştur. Eldeki araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi tutumunun öğrenme stilleri değişkeninden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bu bulgunun desteklenip desteklenmeyeceği, ileride gerçekleştirilecek çalışmalar ile ortaya konabilecektir.

7. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının “olumlu” düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 175 iken, elde ettikleri puanların ortalaması 133,15’dir. Tutum ölçeğinin yorumlanması aşamasında 35-58 arasındaki puanlar “çok olumsuz”, 59-91 arasındaki puanlar “olumsuz”, 92-124 arasındaki puanlar “orta düzeyde olumlu”, 125-157 arasındaki puanlar “olumlu”, 156-175 arasındaki puanlar “çok olumlu” biçiminde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları “olumlu” düzeydedir. Ancak, elde edilen ortalama puanın “olumlu” olarak değerlendirilen puan aralığının alt sınırına yakın olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırma sonuçları irdelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Fauts, 1990; Al-Kyayyatt, 1990; Haldyna ve ark., 1992; Swift, 1993), sayısı az da olsa, söz konusu derse yönelik tutumun orta düzeyde olumlu (Fergusson, 1993) ve olumsuz (Morrow, 1997) olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Türkiye’de araştırma sonuçları öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genellikle “orta düzeyde olumlu” olduğunu ortaya koymaktadır (Otluoğlu, 2002; Çiftçi, 2002; Güven, 2003). Bunun yanı sıra, Altınışik (2001) ve Deveci (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin Sosyal Bilgiler tutumunun “olumlu” olduğunu belirtilmektedir.

Yukarıda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu ancak ortalama tutum puanının “orta düzeyde olumlu” sınırına yakın olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, eldeki çalışmada ulaşılan sonucun alanyazındaki diğer çalışmalarla tutarlı olduğu düşünülmektedir.

8. Kolb'un deneyimsel kuramına dayalı eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı saptanmıştır. Deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine ulaşma düzeylerinin ve kalıcılık ölçüm puanlarının geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin Yönetim ve Organizasyon (Brenenstuhl ve Catanello, 1980), İnsan İlişkileri (Williams, 1990), Tarih (Colins, 1999; Johns, 1999), Hemşirelik eğitimi (Mc Neal ve Dwyer, 1999), Biyoloji (Nichols, 2003), Coğrafya (Noveal, 2000), Tıp (Whicker, 2001), Web ortamında eğitim (Tower, 2002) gibi alanlarda öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan birçok araştırma bulgusu mevcuttur. Türkiye'de bu konuda yapılan tek çalışma, Kılıç (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deneyimsel öğrenme kuramına uygun web temelli eğitimin öğrenci başarısını artırdığı saptanmıştır.

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramı, ders etkinliklerinin sırasıyla, somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarına uygun olarak hazırlanmasını gerektirmektedir. Diğer bir deyişle bu kuram, eğitimcilere her bir ders için çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma aşamalarını göstermekte, kalıcı ve bireysel öğretimin gerçekleşmesinde alternatif bir çözüm olarak görülmektedir. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilecek olumsuzlukları en aza indirmeyi hedefleyen, her bir öğrenme stiline uygun eğitim ortamı düzenlemeyi gerektiren çağdaş bir yaklaşımdır. Eldeki araştırmada, ilgili alanyazınla tutarlı olarak öğrencilerin başarılarını artırmada etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Kolb'un deneyimsel kuramına dayalı eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırmadaki etkisinin, cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada; deneyimsel eğitim grubunda yer alan kız oğrencilerin geleneksel eğitim grubundaki kız ve erkek oğrencilerden, deneyimsel eğitim grubunda yer alan erkek oğrencilerin geleneksel eğitim grubundaki kız ve erkek oğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda, farklı gruplarda yer almak ve aynı zamanda farklı cinsiyete sahip olmak, Sosyal Bilgiler dersi başarısını etkilemiştir. Deneyimsel eğitim grubu kendi içinde incelendiğinde hem kız hem erkek oğrencilerin başarı düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde deneyimsel oğrenme kuramına dayalı eğitimin etkisini inceleyen bir başka çalışmaya rastlanmadığı için, bu araştırmada ulaşılan sonucun geçerliği ileride gerçekleştirilecek çalışmalarla ortaya konabilecektir.

10. Kolb'un deneyimsel kuramına dayalı eğitimin, oğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırmadaki etkisinin, oğrencilerin oğrenme stillerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Oğrenme stillerine dayalı eğitimin oğrencilerin başarısını artırdığını ve bu artışın oğrenme stillerine göre farklılaşmadığını ortaya koyan bir çok araştırma bulgusu mevcuttur. Williams (1990) İnsan İlişkileri, Colins (1999) Tarih, Noveal (1999) Coğrafya, Whicker (2001) Tıp, Nichols (2003) Biyoloji derslerinde, deneyimsel oğrenme kuramına dayalı eğitimin oğrenci başarısını artırdığını ve bu artışın oğrencilerin oğrenme stillerine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Deneyimsel oğrenme kuramına dayalı eğitimde, her oğrenme stiline uygun etkinlikler gerçekleştirildiği için oğrencilerin oğrenme ortamından yararlanma düzeyleri de en üst seviyede gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, alanyazında ulaşılan bulgular araştırmacılar tarafından beklenen sonuçlardır.

Türkiye'de deneyimsel eğitimin uygulandığı tek çalışma olan Kılıç (2002)'ın araştırmasında da benzer sonuca ulaşılmıştır. Her bir oğrenme stiline uygun eğitim etkinliklerinin düzenlendiği araştırmada, oğrencilerin başarı düzeylerindeki artışın oğrenme stillerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimde, öğrenme öğretme süreci öğrencilerin öğrenme yollarına ve öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmekte ve böylelikle bu sürecin bazı öğrenciler için avantajlı bazıları için ise dezavantajlı olması önlenmektedir. Eldeki çalışmada ulaşılan sonucun, alanyazında gerçekleştirilen diğer araştırmalar ile tutarlı olduğu görülmektedir.

11. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının geleneksel eğitim grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yükseldiği belirlenmiştir.

Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin, çeşitli alanlarda akademik başarının yanı sıra tutum, ilgi gibi duyuşsal özellikleri de olumlu yönde etkilediği birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Brenenstuhl ve Catanello, 1980; Colins, 1999; Johns, 1999; Nichols, 2003; Noveal, 2000).

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin toplumun gereksinimleri, beklentileri doğrultusunda yetişmelerinde ve iyi birer vatandaş olmalarında önemli derslerden biridir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumlu duyuşsal özelliklerin kazandırılmasının gerekliliği açıkça görülmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı, öğrenme stillerine uygun eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya koyan diğer araştırma (Caine, 1997; White, 1999) bulguları ile tutarlıdır.

Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin eğitim ortamından aynı düzeyde yararlanmalarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesini temele almaktadır. Bu nedenle, her öğrenci öğrenmekten hoşlandığı yöntemle karşı karşıya gelmektedir. Nitekim denel işlemlerin sonunda deneyimsel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin, gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşlerinin (Ek- 20), yukarıdaki ifadeye paralel olduğu belirlenmiştir.

12. Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ile geleneksel eğitimin, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun cinsiyet ile ilişkisini belirlemeye yönelik birçok araştırmada kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Corbin, 1996; Ferguson, 1993; Morrow, 1993; Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004). Ancak yukarıda da değinildiği gibi söz konusu çalışmaların örneklemeleri, ilköğretim yedinci sınıf düzeyinde değildir. Eldeki araştırmaya en yakın yaş grubu ile gerçekleştirilen çalışmada Şahin, Şahin ve Çakır (2001) da Sosyal Bilgiler dersi tutum düzeyinin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, deneyimsel eğitim grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının geleneksel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu ancak bu farklılığın öğrencilerin cinsiyetlerinden bağımsız olduğu saptanmıştır.

13. Kolb'un deneyimsel kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin, öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin uygulandığı araştırmalarda, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin de olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamında bulunmaları, derse yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Yukarıda değinildiği gibi, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim sürecinde, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler eğitim ortamından aynı düzeyde yararlanabilmekte ve her öğrenci öğrenmekten hoşlandığı yöntemle karşı karşıya gelmektedir.

Bu çalışmada da, deneysel eğitim grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerden daha olumlu olduğu ve bu farklılığın öğrenme stillerinden bağımsız olduğu saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Colins, 1999; Hempstead, 1996; Nichols, 2003; Noveal, 1999; Williams, 1990; Whicker 2001).

Ancak geleneksel eğitim grubundaki öğrencilerin tutum düzeyleri öğrenme stillerine göre incelendiğinde, özümseme stiline sahip olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmanın betimsel boyutu ile de tutarlıdır. Özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin genel olarak tercih ettikleri yöntem anlatım yöntemidir. Diğer bir anlatımla, geleneksel eğitim ortamı en iyi öğrendikleri ortamlardandır. Bu bağlamda, öğrenme öğretme sürecinden yararlanma düzeyleri de, diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerden daha yüksektir. Geleneksel eğitim uygulamalarının yerleştirme, değiştirme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip olan öğrenciler için uygun olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Örnekleme yer alan öğrencilerin çoğunluğunun (%33,3) özümseme öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak her bir stil grubundaki öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu saptanmıştır (%26,8 yerleştirme, %20,8 ayırıştırma, %19,2 değiştirme). Küçük bir öğrenci grubu üzerinde ulaşılan bu saptama dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin her öğrenci için aynı etkiyi oluşturmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde önemli bir etkisi olan öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeleri için hizmet içi eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

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

3. Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının, öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılaştığı, öğrenme stilleri özümseme ve ayırıştırma olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Özümseme ve ayırıştırma öğrenme stillerine sahip olan bireyler genellikle dinleyerek ve izleyerek öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler programının mevcut uygulamasının öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak öğrenmeyi tercih eden yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan bireyler için yetersiz olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler programının uygulanmasında yerleştirme ve değiştirme öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin deneyimsel öğrenme kuramında açıklanan gereksinimleri de göz önünde bulundurulmalı, somut deneyim, aktif deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarına uygun etkinlikler düzenlenmelidir.

4. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının “olumlu” olarak değerlendirilen puan aralığının alt sınırına yakın olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve toplumsal yaşama uyumlarını gerçekleştirmedeki etkisi, bu derse yönelik duyuşsal özelliklerin olumlu hale getirilmesinin önemini de artırmaktadır.

Bu nedenle genellikle soyut konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenme süreci, öğrenciler açısından zevkli ve çekici hale getirilmelidir. Bu amaçla, eğitim sürecinde çeşitli etkinlikler, konulara ve düzeye uygun temsiller, yarışmalar gerçekleştirilebilir. Öğreneni merkeze alan çağdaş öğretim yaklaşımları ve çeşitli drama teknikleri Sosyal Bilgiler konularını öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularını öğrenmenin

ileride kendilerine sağlayacağı katkılar konusunda yeterince bilinçlendirilmelerinin, onları öğrenmeye daha istekli hale getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, rehberlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

5. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin etkili ve bireysel özelliklere uygun biçimde gerçekleştirilmesinde, öğrenme öğretme sürecinin sırasıyla, somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarına uygun olarak hazırlanmasını gerektiren ve böylece her bir ders için çok çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma aşamalarını gösteren deneyimsel öğrenme kuramından yararlanılmalıdır.

6. Sosyal Bilgiler öğretiminde deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin etkisini araştıran çalışmalar yapılmalı bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile eldeki araştırma sonuçlarının tutarlılığı denetlenmelidir.

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

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

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

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

Kaynakça

- Absent, C. ve G. Williams (1997). Implementing social studies curriculum. <http://www.socialstudies.com/research/evaluation/absent97.htm>. (18.02.2004).
- Açıköz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (3. basım). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıköz, K.Ü. (2002) *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior*. Heidelberg, Springer.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20,1-63.
- Akar, C. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Afyon: Kocatepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akınoğlu, O. (2002). *Gelişim ve öğrenme, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. (7. basım). İstanbul: Alfa Basım Yayın ve Dağıtım.
- Al-Kyayyatt, A.K. (1990). An experimental study comparing the effects of the inquiry method and the traditional method for teaching social studies in two Kwaiti secondary schools for boys. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/810753> (12.03.2004).

- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş*. Ankara: Nobel Yayınları
- Altınışik, S. (2001). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınok, V. (2003). İlköğretim 6.,7.,8. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anıl, H. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993) Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87:37-47.
- Babadoğan, C. (1991). Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taraması. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, 2, 603-619.
- Babadoğan, C. (2002) Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. <http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/babadogan.htm> (28.11.2002).
- Bahar, M. ve İ. Bilgin (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1: 41-66.
- Baker, R.E., Simon, J.R.ve F.P.Bazeli (1987) Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. *Journal of Accounting Education*, Vol 5, 207-226.

- Barsch, J. R. (1996). Barsch learning style inventory. Academic Therapy Publications. http://www.xu.edu/lac/Barsch_paper.htm (20.04.2003).
- Blanton, W. (1996). Social studies research. <http://www.researches/social.studies/blanton.htm>
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Baysal, A. C. ve E. Tekarslan (1996). *Davranış bilimleri* (2.basım). İstanbul: Avcıol Basım.
- Bellon, J.J. ve R.J. Handler (1982). *Curriculum development and evaluation: A design for improvement*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Bennett, L. ve R. Scholes (2001). Goals and attitudes related to technology use in a social studies method course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (Online serial)*, 1 (3). <http://www.citejournal.org>.
- Berberoğlu, G. (1990). Kimyaya ilişkin tutumların ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim*.76,16.
- Beyazıtöğlü, E. N. (1991). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında öngörülen kavramların kazandırılma düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara: Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beyer, B. K. (1995). *How to conduct a formative evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bilgin, İ. ve S. Durmuş (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 381-400.

Binbaşıoğlu, C. (1987). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Brenenstuhl, D.C. ve R.F. Catalanello (1980) Can learning styles be used as curriculum aids? *Journal of Experiential Learning and Simulation*. (1), 29-27.

Burke, K. ve R. Dunn. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores. *Academic Search Premier*, Nov/Dec; 76, 2: 103-106.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı*. Ankara: PegemA Yayınları.

Byford, J. M. (2002). A phenomenological study of middle school and high school students' perceptions of social studies. *Unpublished doctoral thesis*. The University of Oklahoma.

Caine, D. (1997). Learning style based teaching. <http://www.socialstudies.com/research/attitude/caine97.htm> (17.06.2003).

Can, G., Yaşar, Ş. ve E. Sözer (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:581.

Candan, R. (1990). İlkokul 5.sınıf sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Canipe, J. B. (2001). The relationship between self directed learning and learning styles. *Unpublished doctoral thesis*. The University of Tennessee Knoxville.
- Chapin, J. R. ve R.G. Messick (1999). *Elementary social studies, a practical guide*. (Fourth Ed.). Longman.
- Chiodo, J.J. ve J. Byford (2004). Do they really dislike sozcial studies? A study of middle school and high students. *Journal of Social Studies Research*, 28, (1), 16-26.
- Chinien, C. ve D. Hlynka (1993). Formative evaluation of prototypical products. *Educational Research*, 30, (1): 60-87.
- Colins, M. (1999). Kolb's experiential learning theory and history achievement. <http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds> (29.10.2004).
- Collin, M. ve A. Ryan (2001). Gender difference and social studies achievement. <http://www.socialstudies.com/research/attitude/collin.htm> (16.04.2005).
- Collinson, E. (2000). A survey of elementary students' learning style preferences and academic success. *Academic Search Premier*, 71 (4) 00107476
- Corbin, S.S. (1996). Gender difference and high school students' attitudes toward and achievement social studies. *Journal of Social Studies*, 20, (2):12-26.
- Corbin, S.S.(1997). Comparisons with other academic subject and selected influences on high school students' attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, 21, (2): 13-18.
- Çetin, B. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel erişil düzeylerine etkisi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çiftçi, Ü. (2002). Sosyal bilgiler 6., 7. ve 8. sınıf derslerinde materyal kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Konya: Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Davidson, M. L. ve A. L. Sharma (1994). Anova and ancova of pre-and post-test, ordinal data. *Psychometrika*, 59 (4): 593-600.

Davis, N.H.L. (1998) A comparative analysis of the learning style preferences of medical students and practicing physicians using kolb's learning style inventory. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202> (21.10.2003).

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dennison, B. ve R. Kirk (1990). *Do, review, apply: A simple guide to experiential learning.* England: Oxford OX.

Deveci, H. (2002). Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi.* Eskişehir: Anadolu Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doll, R.C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process.* Allyn and Bacon, Boston.

Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum: The all to adventure.* Association for Supervision and Curriculum Development.

- Dunn, M.B. (1982) Preferred learning styles of teachers as determined by Kolb's learning style inventory. *Unpublished doctoral thesis.*, Vanderbilt University.
- Dunn, R. (1983). Can students identify their own learning styles? *Educational Leadership*, 40,(1), 60-62.
- Dunn, R. ve K. Dunn (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership*, 44 (3), 55-62.
- Dunn, R. ve K. Dunn (1993). *Teaching secondary students through their individual Learning styles "practical approaches for grades 7-12"*. Copyright by Ailyn and Bacon, USA.
- Ehreman, M. ve R. Oxford (1990). Adult language learning styles in an intensive setting. *Modern Language Journal*, 74, 38-42.
- Ekici, G (2003) *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Evin (Ercan), İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış*. (10.basım). İstanbul: Evrim Basımevi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. (2.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. ve Y. Akman (1995) *Eğitim psikolojisi "gelişim öğrenme öğretme"*. (2. basım). Arkadaş Yayınları.

- Ergür, D.O. (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1994) *Eğitimde program geliştirme*. (8.basım). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Farkas, R. D. (2002). Effects of traditional versus learning styles instructional methods on seventh grade students' achievement, attitudes, empathy and transfer of skills through a study of the holocaust. <http://wwwlib.umi.com/dissertation/fullcit/3049707>.
- Fauts, J. T. (1990). High school social studies classroom environments and attitudes: A cluster analysis approach. *Theory and Research in Social Education*, 15, 105-114.
- Fer, S. (2003). Matematik, fizik ve kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28, 304,33-43.
- Ferguson, O.W. (1993). The effects of different instructional types on academic achievement in world history and student attitude toward social studies. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9402529> (12.03.2004).
- Fidan, N. ve M. Erden (1995). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Finegold, M. ve Reiner, M. (1985). Student learning behaviours as a means for a cognitive evaluation of a physics program. *Studies in Educational Evaluation*, 11, 1: 105-111.
- Fitz Gibbon,C.T. ve L.L.Morris. (1988) *How to design a program evaluation?* London: Sage Publications.

- Foney, D.S. (1994) A profile of student affair master students: Characretistics and learning styles. *Journal of College Student Development*, (35), 337-345.
- Fox, R.L. ve S.A. Ronkowski (1997) Learning styles of political science students. *Political Science*, 30 (4), 732-738.
- Gagne, R.M., Briggs, L.T ve W.W. Wager (1988) *Principles of instructional design*.(Third Ed). U.S.A. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Garvey, M., Bootman, J.L., McGhan, W.F ve K.Meredith (1984) An assessment of learning styles among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutal Education*, (48), 134-140.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Evrim Matbaacılık.
- Gökdağ, M. (2004). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözütok, D. (1999). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim*. Ankara: T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Basımı.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning style. “differences which the profession must adress”. *Proceeding of 2nd Annual Special Themes in Reading Conference*. The University of Connecticut: Storrs, CT. Curriculum and Instruction, 29-34.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory Into Practice*. 23 (1), 51-56.
- Gregorc, A. F. (1985). *Gregorc style delineator “A self-assessment instrument for adults by Anthony F. Gregorc, Ph.D.”* Connecticut, USA.

- Gronlund, N.E. (1991). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan Publishing C.O.,Inc.
- Guastello, E.F. (1998). Reliability and concurrent validity of global learning style assessment for elementary school students (Grade 2-5). *Unpublished doctoral thesis*. St. John's University, New York.
- Guild, P. B. ve S.Garger (1985). *Marching to different drummers*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, V.A.3
- Gusentine, S. ve D. Keim (1999) The learning styles of community college art students. *Community College Review*, 24 (3), 17-26.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (2.basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Güven, B. (2003). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haldyna, T., Shaughnessy, J. ve A. Redsun (1992). Correlates of attitudes toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, 10, 1-26.
- Hanna, P. R. (1987). *Assuring quality for the social studies in our schools*. California: Hoover Institution Press.
- Hermann, N. (1998). *The creative brain*. North Catoline: Lake Lure.

- Healy, M. ve A. Jenkins (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, Sept/Oct; 99,5:185-195.
- Hein, T.L. ve D.D.Bundy (2000). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. *Frontiers in Education Conference*. San Juan, Puerto Rico.
- Hergenhahn, B.R. ve M.H.Olson (1997) *An introduction to theories of learning*. Prentice Hall, New Jersey.
- Hempstead, J. (1996) Students choice: Impact on students attitudes at three middle schools. Unpublished doctoral thesis, University of Missouri-Kansas City.
- Hobbs, D. ve W. Moroz (2001). Secondary students' growing disenchantment with social studies case study. *A paper presented at the Australia Association for Research in Education 2001 Conference*, Fremantle Western Australia.
- Howe, K. (1990). Children's literature and effects on cognitive and noncognitive behaviors in elementary social studies. *Unpublished doctoral thesis*, University of Nebraska.
- Jacobs, H.H. (2001). New trends in curriculum. *Independent School*, 61:1, 3-18.
- James, W.B. ve M. W. Gabrait (1985). Perceptual learning styles: Implications and techniques for the practitioner. *Lifelong Learning*. 74, 128-130.
- Jansen, W.A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*. 47, 411-435.
- Johns, B. (1999). Effects of learning style based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle schools students. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049708>.

- Jonassen, D. H. ve B. L. Grabowski (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jason, M. C. (1999). Students' demographic characteristics and social studies curriculum achievement. www.socialstudies.com/research/evaluation/jason99.htm (18.02.2004)
- Jung, C. G. (1977). *Psychological types*. RFC Hull Trans. Collected Works of C.G.Jung Vol 6 Bollingen Series XX, Princeton University Press.
- Karakaş, H. (2002). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturulan hedef davranışların erişimi düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Manisa: Celal Bayar Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2000) *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10.basım.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Kazantzakis, N. (1990). *Vsac tutoring manual*. Vermont State.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview in student learning styles, diagnosing and prescribing program*. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, Connecticut, USA.
- Keefe, J.W. ve B. G. Ferrell (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48 (1), 57-61.
- Kılıç, E. (2002). Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, A. Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıncal, Y. R. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kısakürek, M.A.(1981) *Sosyal bilimlerde lisans program modelleri ve programların disipliner analizi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:100.

Koçak, K. (2002). 1998 ilköğretim okulu sosyal bilgiler programının genel amaçlarının gerçekleştirilebilirliğinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 10, No:1, 133-162.

Koçyiğit, Ş. (2002). İlköğretim ikinci kademedeki sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşma derecesi (Şereflikoçhisar ilçesi örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Niğde: Niğde Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kolb, D.A. (1981) Learning styles and disciplinary difference. *The Modern American College*, Jossey Bass, 232-255.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.

Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Hay Resources Direct.

Köklü, N. ve Ş.Büyüköztürk (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: PegemA Yayınları.

Klavas, A. (1994). In greensboro north caroline learning style program boosts achievement and test scores. *In Clearing House* 57 (3), 149-151.

- Kraus, S. J. (1990). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis. *Paper resented at the Annual Convention of the American Psychological Association*, Boston.
- Krech, D. ve S. Crutchfield (1967). *Sosyal psikoloji: Teori ve sorunlar*. Çev. Erdoğan Güçbilmez ve Oğuz Onan. Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları.
- Kumral, O. (2001). İlköğretim dördüncü sınıf ilimizi ve bölgemizi tanıyalım ünitesinin bilişsel düzeydeki hedef davranışlarına erişisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Denizli: Pamukkale Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lawrence, G. (1984) A synthesis of learning style research involving the MBTI. *Journal of Psychological Type*. 8, 2-15.
- Leathwood, C. ve D. Phillips (2000). Developing curriculum evaluation research in higher education: Process, politics and practicalities. *Higher Education*. 40, 313-330.
- Lewin, G. (2000). Designing a lesson with learning styles in mind. <http://www.west.net/ger/webprompts.htm> (13.09.2004).
- Lewy, A. (1991). *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Littin, R.M. (2002). Relationship(s) between and among an urban elementary school's grades three through five students' learning styles, cognitive styles, reading achievement, hemispheric preference and gender. *Unpublished doctoral thesis*, St. John's University, New York.

- Loo, R. (2002). A meta-analytic examination of Kolb's learning style preferences among business major. *Journal of Education for Business*, May/Jun;77,5:252-256.
- Lukow, J.E. (2002) Learning style as predictors of student attitudes toward the use of technology in recreation courses. *Unpublished doctoral thesis*, Indiana University.
- Mahiroğlu, M. (1997). Gazi üniversitesi teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Eskişehir.
- Mather, J. (2004). Why do we have to studt these old white guys? *Classroom Spice*, Feb, V 6, 2, 1-4.
- Mathews, D. B. (1991). The effects of learning styles on grades of first year college students. *Research in Higher Education*. 32 (3), 253-268.
- Maxim, G. W. (1999). *Social studies and the elementary school child*. Sixth Ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mc Kinney, C.W. ve H.J.Jones (1992) Effects of a childrens' book and a traditional textbook on fifth grade students' achievement and attitudes toward social studies. *Paper Presented at the Meeting of the South West Educational Research Association*, Husston.
- McNeal, G.H. ve F. Dwyer (1999) Effect of learning style on consistent and inconsistently designed instruction. *Internal Journal of Instructional Media*, 26 (3), 337-345.
- M.E.B. (1926). *Maarif vekaleti ilk mektepler müfredat programı*. İstanbul.
- M.E.B. (1962). *İlkokul programı*. İstanbul.

M.E.B. (1998). *Tebliğler dergisi*. Sayı:2487, Ankara.

Mentkowski, M. ve M.Strait (1983) A longitudinal study of student change in cognitive development and generic abilities in an outcome centered liberal arts curriculum (*ERIC Document Reproduction Service No: ED 293562*).

Mentiş, A. (1997). İlköğretim I. aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleştirme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Adana: Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (2001). *Social studies for children, a guide to basic instruction*. Twelfth Ed. AllynveBacon.

Miller, S. (2000). Learning styles introduction. <http://www.metamath.com/fourls.htm> (25.07.2004).

Minotti, S. L. (2002). Effects of learning style based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle schools students. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3049708>.

Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Çev.Nesrin Onan. İstanbul: Maarif Basımevi.

Monroe, M.S. (1992). An analysis of high school seniors' learning styles as they relate to student achievement and attrition in the science curriculum. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9224283>.(11.03.2003).

More, A.J. (1987). Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers" *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.

- Morgan, C. (1991). *Psikolojiye giriş ders kitabı*. Çev. Sıral Karakaş. (8.basım) Ankara: Meteksan Baskı Tesisleri.
- Moris, L.L. ve C.T. Fitz Gibbon (1998). *Hedef ve hedef davranışlarla nasıl başederiz?* Çevirenler T. Gürkan ve D. Gözütok, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Moroz, W. (1996). Student and teacher attitudes toward goverment primary schools in W.A. *Unpublished doctoral thesis*, Curtin University of Technology, Perth, W.A.
- Morrow, M. (1993). Attitudes toward social studies. http://www.aare.edu.au/93/morrow_93157.txt. (29.05.2004).
- Morrow, M. (1997). Students' attitudes towards social studies. <http://www.aare.edu.au/97/Morrow301.htm> (29.05.2004).
- Mülhen, G. (1999). Multiculturalism and social studies curriulum. www.socialstudies.com/research/mülhen99.htm (18.02.2004).
- Myers, I.B. ve P.B. Myers (1997). *Kişilik "Farklı Tipler Farklı Yetenekler"* Çev. H.Ovacık, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Navarrete, C. ve C. Gutske (1995). *A guide to performance assessment for culturally and linguistically diverse students*. Evaluation Assitance Center, New Mexico Highlands University.
- Neathery, M. F. (2001). Elementary and secondary students' perceptions toward scienceachievement.<http://www.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/neathery> (10.03.2003)

- Nichols, J. (2003). The effects of Kolb's experiential learning theory on achievement and attitude. <http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds> (29.10.2004).
- Noveal, D. (2000). Effectiveness of Kolb's experiential learning theory in the geography classroom. <http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds> (27.10.2004).
- O'Banion, T. (1997). *A learning college for the 21st century*. Phoenix: American Council on Education Oryx Press.
- Okur, O. (2000). İlköğretim okulları birinci kademe sosyal bilgiler ders programında Atatürkçülük konularının ünitelere göre dağılımı ve hedeflere ulaşma derecelerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Niğde: Niğde Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 35, 418-435.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu 5.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Marmara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oliva, P.F. (1997). *Developing the curriculum*. New York: R.R.DonnelleyveSons Company.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. New York: Basic Books, Inc.
- Oran, T. (2003). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Enst.

Ornstein, A. C. (1988). *Curriculum foundations, principles and issues.* Prentice Hall, U.S.A.

Özkal, N. (2000). İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkal, N., Güngör, A. ve D. Çetingöz (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* V 10 (40), 600-615.

Özkal, N. ve D.Çetingöz (2006). Cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı durumlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim.* 31, (327), 22-28.

Özsoy, N., Yağdıran, E. ve G. Öztürk (2004). Onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve geometrik düşünme düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları,* 16, 50-63.

Pahl, R. (1995). Do students prefer social studies, science or English? *The International Journal of Social Education,* 9, (1):53-56.

Park, C. C. (2002). Learning style preferences of armenian, african, hispanic, hmong, korean, mexican and anglo students in america secondary schools. *Learning Environments Research* (4), 175-191.

Payne, E.B. (2000). Teaching styles of faculty and learning styles of their students congruent versus incongruent teaching styles with regards to academic disciplines and gender. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9991695> (27.01.2004).

- Peirce, W. (2000). Understanding students' difficulties in reasoning: Part two, the perspective from research in learning styles and cognitive styles. <http://academic.pg.cc.md.us/wpeirce/mccctr/diffpt2.htm> (25.09.2003).
- Piriçdane, M. (1997). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler dersi programının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Potvin, P.J. ve R.W. Schutz (2000). Statistical power for the two-factor repeated measures anova. *Behaviors Research Methods*. 32 (2):347-356.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. 2nd. Ed. St. Leonards. AllenveUnwin.
- Ramburuth, P. ve J. Mc Cormick (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of asian international australian students. *Higher Education* (42), 333-350.
- Raschick, M., Maypole, D. E. ve P. A. Day (1998). Improving field education through kolb learning theory. *Journal of Social Work Education*, 10437797, Winter, V 34, ISS 1 <http://wwwweb1.epnet.com/citation.asprds> (27.10.2004).
- Reece, I. ve S. Walker (1994). *Teaching, training and learning. A Practical guide*. Second Edition. Great Britain by Business Education Publishers.
- Ridin, R. ve S. Rayner (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.

- Roberts, R. (1999). Effects of tactual and kinesthetic instructional resources on the social studies achievement and attitude test scores and short and long term memory of suburban fourth grade students. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9926512>.
- Ruksasuk, N. (2000). Effects of learning styles and participatory interaction modes on achievement of Thai students involved in web-based instruction in library and information science distance education. [http://www.lib.umi.com/dissertationsFullcilt/9974471\(12.02.2003\)](http://www.lib.umi.com/dissertationsFullcilt/9974471(12.02.2003)).
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (2. basım) Ankara: Nobel Yayınları.
- Sanders, J. (2001). Social studies achievement. <http://www.socialstudies.com/research/attitude/sanders011.htm> (16.04.2005).
- Saracaloğlu, A.S. (1992). Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimine ilişkin sorunlar. *Eğitim-İş* 18,15-18.
- Saracaloğlu, A.S. (1996). Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi. *E.Ü. Edebiyat Fakültesi Coğrafya Meslek Haftası Bildiri Özetleri*, İzmir.
- Saracaloğlu A.S. ve Kaşlı, A.F. (2001). Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, (1),1:110-126.
- Sarı, M.S. (2003). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi programının gerçekleşme düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. ve A.J. Lewis (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. 4th. Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Schein, E. (1995). Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. [http:// www. solonline. org. res/wp/10006.html](http://www.solonline.org/res/wp/10006.html) (12.10.2003).
- Sechrest, L. (1994). Program evaluation: What it seemed to be. *Evaluation Practice*. 15, 359-365.
- Semerci, Ç. (1998). Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi). *Yayımlanmamış doktora tezi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Silver, H. F. ve J. R. Hanson (1996). *Learning styles and strategies*. Silver Strong Associates, Inc, USA.
- Smith, M.F. (1990). Evaluability assessment: Reflections on the process. *Evaluation and Program Planning*. V 3, 539-564.
- Sönmez, V. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (2.basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Shih, C. C. ve J. Gamon (1999). Student learning styles, motivation, learning strategies and achievement in web based courses. Webferret.search.com/learning/styles/article (25.02.2004).
- Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, V 68: 523-540.
- Svinicki, M. D. ve N. M. Dixon (1987). Kolb Model Modified for Classroom Activities, *College Teaching*, V 35: 141-146.

- Swift, G. W. (1993). Effects of a childrens' book and a traditional texbook on third-grade students' achievement and attitudes toward social studies. *Unpublished doctoral thesis*, Oklahoma University.
- Şahan, H. H. (2000). Sosyal bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Balıkesir: Balıkesir Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, T., Şahin, B. ve Ö. S. Çakır (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri tahmin eden çeşitli değişkenler ve tahmin etme güçleri. *Eğitim Araştırmaları*, sayı 3-4, 133-138.
- Şentürk, A. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi "ilimiz ve bölgemizi tanıyalım" ünitesine ilişkin hedeflerin gerçekleşme düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, A. ve A.,Güzel (2006). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (1): 231-264.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, S. (2003). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler programı hedef davranışlarının gerçekleştirilebildiğine ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tolan, B., İsen, G. ve V. Batmaz (1985). *Ben ve toplum: Sosyal psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Tower,B.L.(2002). Academic backgrounds, learning styles and success. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/3078204> (12.10.2003).
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. Second Ed. AllynveBacon.
- Uşun, S.(2000). *Özel öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınevi Tic. Ltd. Şti.
- Varış, F. (1994). *Program geliştirme*. (5.basım). Ankara: Alkim Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Washington, N.D., E. Janosky ve F.Ann (1990). Learning style preferences and the satisfaciton and performances of student groups. *Academic Medicine*, 65, 14:716-720.
- Weger, P.D. (1991). The effects of balanced/extreme and flexible/inflexible learning styles on achievement and attendance. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9106587>.(12.11.2003).
- Welton, D. A. ve J.T. Mallan (1999). *Child and their world: Strategies for teaching social studies* 6th. Ed. New York: Houghton Mifflin Company.
- Whicker, B. (2001). Effects of experiential learning theory. <http://www.epnet.com/citation.asprds> (27.10.2004).
- Whitcomb, R.M. (1999). The relationship between student cognitive development and learning style preference. *Unpublished doctoral thesis* The University of Maine.

- White, J. (1994) Individual characteristics and social knowledge in ethical reasoning. *Psychological Reports*, (75), 627-649.
- White, J. C. (1999). Learning styles and attitude. <http://www.socialstudies.com/research/attitude/white99.htm> (17.06.2003).
- Wilde, J. ve S. Sockey (1995). *Evaluation handbook*. EAC West, New Mexico Highlands University Press.
- Williams, A.M. (1990) Effects of experiential learning on knowledge acquisition, skill mastery and student attitudes. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9104729>.
- Worthen, B.R. ve J.R. Sanders (1997). The changing face of educational evaluation. *Theory into Practice*, XX, 1: 3-11.
- Worthen, B.R., Sanders, J.R. ve J.L. Fitzpatrick (1997). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Second Ed. New York: Longman.
- Yılman, M. (1997). Eğitim politikaları bağlamında 21. yüzyılın temel sorunları ve öğretmen eğitimi. İzmir: Bilsa Yayınları.
- Yılman, M. (1998). Eğitim bilimine giriş "eğitimin temelleri". (3. basım). İzmir:
- Yılmaz, Ş. C. (2000). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşma düzeyi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Niğde: Niğde Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea. *Unpublished doctoral thesis*, University of Pittsburg.

EKLER

Ek-1

**ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNDE YER ALAN İLKÖĞRETİM OKULLARI
VE BULUNDUKLARI İLÇELER**

<i>İlçeler</i>	<i>Okullar</i>
Bornova	Çamkıran İlköğretim Okulu Osman Gazi İlköğretim Okulu Ö. Başarı İlköğretim Okulu
Buca	Ötüken İlköğretim Okulu Fırat İlköğretim Okulu
Çiğli	Balatçık İlköğretim Okulu
Gaziemir	Aslanlar İlköğretim Okulu
Karşıyaka	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu Aydoğdu İlköğretim Okulu Örnekköy İlköğretim Okulu
Konak	Limontepe İlköğretim Okulu Yeşiltepe İlköğretim Okulu Gürçeşme İlköğretim Okulu Cemil Midilli İlköğretim Okulu Melih Akad İlköğretim Okulu

Ek-2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenci,

Bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere sizinle ilgili bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen, aşağıdaki soruları size uygun olana seçeneğin karşısında bulunan bölüme çarpı (X) işareti koyarak cevaplayınız. Her soruya doğru cevap vermeniz çalışma açısından çok önemlidir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araş.Gör. İlke EVİN GENCEL
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Cinsiyetiniz?

Kız Erkek

2. Annenizin eğitim düzeyi?

Okumaz yazmaz İlkokul Ortaokul
 Lise Fakülte/Yüksekokul

3. Babanızın eğitim düzeyi?

Okumaz yazmaz İlkokul Ortaokul
 Lise Fakülte/Yüksekokul

4. Aylık ortalama geliriniz?

250 YTL ve daha az 251 YTL-450 YTL
 451 YTL-650 YTL 651 YTL-850 YTL
 851 YTL-1050 1051 YTL ve daha fazla

5. Sahip olduğunuz kardeş sayısı?

1 2 3 4
 5 6 ve daha fazla Kardeşim yok

6. Evde size ait bir çalışma odası var mı?

Var Yok

7. Size ait bir bilgisayarınız var mı?

Var Yok

8. Özel dersaneden veya öğretmenden Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili ders alıyorsunuz musunuz?

Evet Hayır

Ek- 3
İZİN FORMU

Ek- 4

GÜNLÜK PLAN ÖRNEKLERİ

03.03.2005

Süre: 40+40

Konu

Fransız İhtilali (Nedenleri-Sonuçları)

Yöntem ve Teknikler

Örnek Olay İnceleme, Beyin Fırtınası, Anlatım,Kum Saati.

Kaynaklar, Araç ve Gereçler

Fotoğraflar, ders kitapları, örnek olay metni, kum saati çalışma yaprağı, tepegöz, asetatlar

Hedef

Fransız İhtilali ile ilgili kavramlar bilgisi

Davranışlar

1.“Özgürlük, ihtilal, mutlakiyet” kavramlarının anlamını söyleme/yazma

2.Özgürlük, ihtilal, mutlakiyet” kavramlarının anlamlarını verilenler arasından seçme.

Hedef

Fransız İhtilali ile ilgili olgular bilgisi

Davranışlar

1.Fransız İhtilalinin zamanını söyleme

2. Fransız İhtilali ile ilgili verilen bir ifadenin doğru veya yanlış olduğunu söyleme

Hedef

Fransız İhtilali ile ilgili olguları açıklayabilme

Davranışlar

1.Fransız İhtilalinin nedenlerini tartışma

2. Fransız İhtilalinin sonuçlarını açıklama

3. Fransız İhtilalinin neden ve sonuçlarını listeleme

Dikkat Çekme

Fransa ile ilgili günümüze ait ve tarihi fotoğrafların gösterilmesi.

Güdüleme

Bundan yaklaşık 216 yıl önce Fransa’da yaşanmış bir olayı anlatan metin okuyacağız.

Gözden Geçirme

Birçok ülke eskiden nasıl yönetilirdi?

Somut Deneyim

Öğrencilerin, ihtilal öncesi Fransa’daki sosyal ve siyasi yaşamı özetleyen örnek olayı bireysel olarak okumaları. Metin okunduktan sonra öğrencilere 16.Louis, Marie-Antoinette ve yazar Mirabeau’nun fotoğraflarının tepegözde gösterilmesi. Böylece temel kavramların verilmesi, durumu hissetmelerinin ve olayda adı geçen kişilerin fotoğraflarını görmelerinin sağlanması. Örnek olayda geçen sorunların, öğrenciler tarafından bireysel olarak listelenmesi. (25 dk)

Yansıtıcı Gözlem

İki öğrencinin yazman olarak belirlenmesi. Örnek olayda yazılanları dikkate alarak, o dönemde Fransa’da yaşanan sorunlarını, ihtilalin nedenlerini ve sonuçlarını bulmaya dönük beyin fırtınasının gerçekleştirilmesi. Söylenen düşüncelerin yazmanlar tarafından tahtaya yazılması.(15 dk)

Soyut Kavramsallaştırma

Fransız ihtilali ile insanlığın kazandığı değerlerin neler olduğu ve ihtilalin ne gibi etkileri olduğunu öğretmen tarafından özetlenmesi. Fransız İhtilaliyle ortaya çıkan özgürlük,

eşitlik kavramlarının açıklanması. Öğrencilere özgürlük, eşitlik olmasaydı nasıl bir dünya/ülkede yaşıyor oluyorduk sorusunun sorulması. Alınan cevaplar doğrultusunda konuşmanın yönlendirilmesi.(15 dk)

Aktif Deneyim

Öğrencilere ortasında Fransız İhtilali yazılı kum saati çalışma yapraklarının dağıtılması. Kum saatinin üst kısmına Fransız İhtilalinin nedenlerini, alt kısmına sonuçlarını yazmalarının istenmesi. Bir süre sonra çalışma yapraklarını birbirleriyle değiştirmeleri. Öğrencilere ellerindeki kum saatlerine ekleme yapmalarına fırsat verilmesi. (20 dk)

ÖRNEK OLAY METNİ

“Eskiden ülkelerde tek kişi egemendi. Ülkelerini diledikleri gibi yöneten bu kişilere kral denirdi. Yönetim çoğu zaman babadan oğula geçirdi. Böyle tek kişinin kendi başına buyruk, denetimsiz yönetiminin adı mutlakiyettir. Mutlakiyetle yönetilen ülkelerde zamanla, krala yardımcı olsun diye meclis kuruldu. Meclis üyeleri halkın dileklerini yöneticiye duyurur, yasalar hazırlardı. Bu yasalar ancak kral isterse uygulanırdı. Fransa Mutlakiyetle yönetilen ülkelerden biriydi. 16.Louis 1774’de Fransa Kralı oldu. Fransız ihtilalinin gerçekleştiği dönemde de Kraldı. Fakirlikten isyan eden halka “ekmek bulamadılarsa pasta yesinler” sözünü söyleyerek tarihe geçen Marie Antoinette ile evliydi. 16. Louis’in hükümdarlığı on dokuz yıl sürmüştür. O yıllar ülkede sosyal ve ekonomik yönden büyük sıkıntılar yaşanmaktaydı. Halk, sınıflara ayrılmıştı. Köylüler ezilmekte, halk, kralın topladığı vergiler yüzünden fakirleşmekteydi. Soylulara ve din adamlarına ayrıcalıklar tanınması, halkın çoğunluğunu oluşturan köylü ve işçi sınıfını ve aydınları ayaklandırmaya başlamıştı. İçten içe oluşan büyük olayı ilk görenlerden biri o dönemin aydın yazarlarından. Mirebeau’dur. Mirabeau aynı zamanda Krala yardımcı olması için kurulan mecliste görevliydi.Kral, 1789’da meclisin kapatılmasını istediğinde Mirabeau şöyle dedi: “Gidin efendinize söyleyin; biz halkın iradesine dayanarak buradayız, buradan çıkarsak da ancak! silah zoruyla çıkarız. “Efendiniz” dediği Fransa Kralıdır. Bu söz aslında çok yakında patlayacak Fransız ihtilalinin de habercisidir. “

16. Louis



Marie Antoinette



Mirabeau



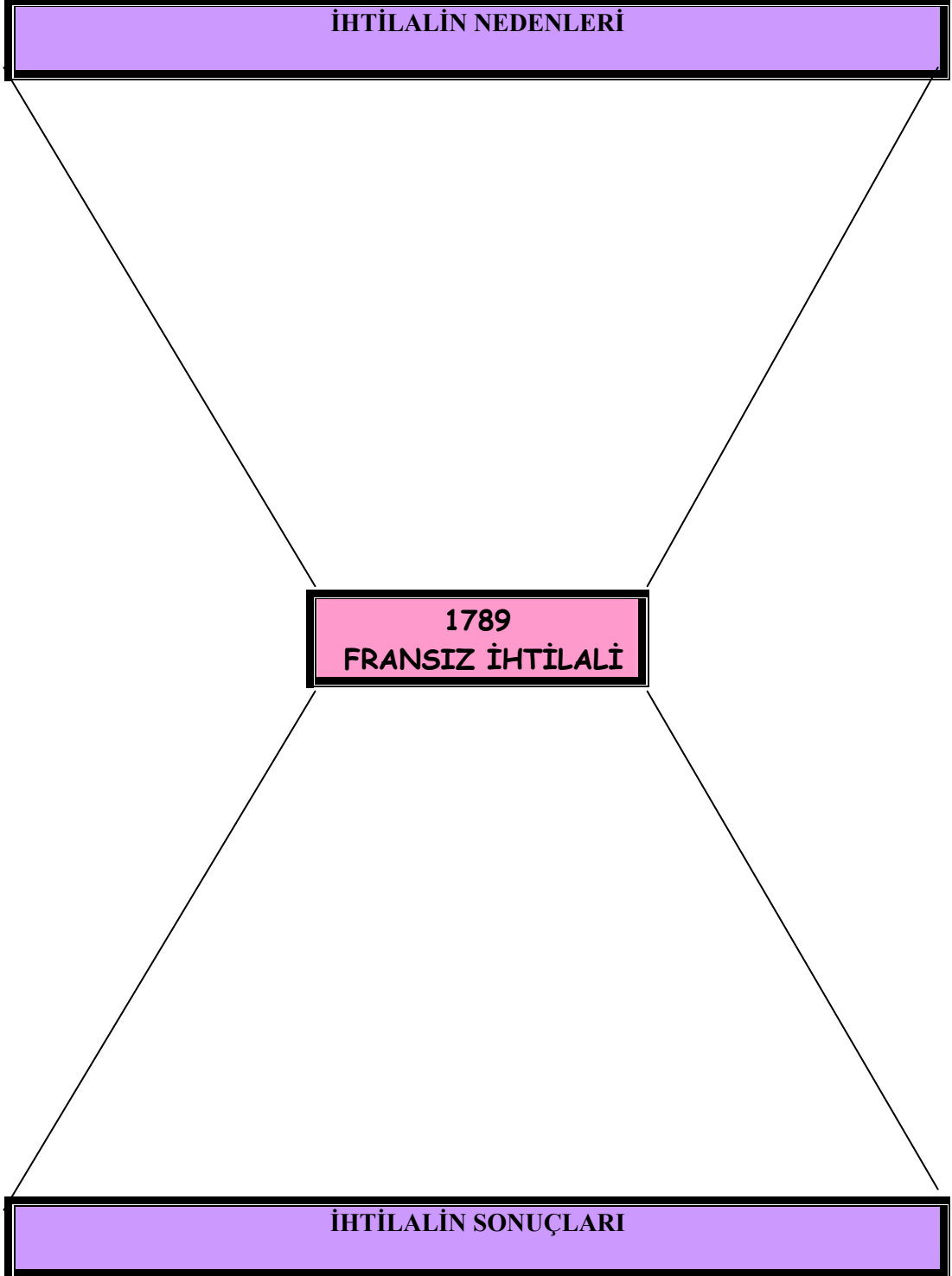
Fransa, günümüz*Fransa, günümüz*

Fransız İhtilali



VUE DES TOURS DU TEMPLE,
Prise de la Rotonde que l'on voit sur la gauche.

A Paris chez Vassot, N° 21, Palais National, Montmartré, Terrasse Françoise, 20, près la rue de Richelieu.

KUM SAATİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

17.03.2005

Süre

40+40

Konu

19. Yüzyılda Yapılan Yenilikler ve Demokratikleşme Çabaları:
a) Tanzimat ve Islahat Fermanları
b) I. Meşrutiyet
c) II. Meşrutiyet

Yöntem, Teknik, Etkinlikler

Rol Oynama, Tartışma, Anlatım, Bilgi Haritası

Kaynaklar, Araç ve Gereçler

Ders kitabı, tepegöz, asetatlar, resimler-fotoğraflar, çalışma yaprakları.

Hedef

1. 19. Yüzyılda Yapılan Yenilikler ve Demokratikleşme Çabaları ile ilgili kavramların anlam bilgisi

Davranışlar

1. “Tanzimat Fermanı”, “Tanzimat Devri”, Islahat Fermanı”, “Meşrutiyet” “Anayasa” kavramlarının anlamlarını söyleme/yazma
2. Verilen kavramların anlamlarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
3. Verilen kavramlarla anlamlarını bulup eşleştirme

Hedef

2. 19. Yüzyılda Yapılan Yenilikler ve Demokratikleşme Çabaları ile ilgili olgular bilgisi

Davranışlar

1. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet ile ilgili verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğunu yazma/söyleme
2. Verilen tarihi bir olgu ile zamanı eşleştirme
3. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet tarihi olgularının getirdiği yenilikleri listeleme

Hedef

3. 19. Yüzyılda Yapılan Yenilikler ve Demokratikleşme Çabaları ile ilgili olguları açıklayabilme

Davranışlar

1. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının hazırlanma nedenlerini tartışma/açıklama
2. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının Osmanlı Devletine getirdiği yeniliklerin faydalarını açıklama
3. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının demokratikleşme açısından sonuçlarını çıkarma
4. I. ve II. Meşrutiyetin ilan edilmesinin nedenlerini açıklama
5. I. ve II. Meşrutiyet dönemini demokratikleşme çabaları açısından tartışma
6. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet ile ilgili tarihi olguların bilgi haritasını oluşturma

Dikkat Çekme:

Abdülmecit ve II. Abdülhamit’in fotoğrafları ve o döneme ait fotoğrafların tepegözde gösterilmesi

Güdüleme:

Osmanlı devletinde yenilikler II. Mahmut’un yaptıkları ile kalmamıştır. Yerine geçen oğlu Abdülmecit ve daha sonra II. Abdülhamit yeniliklere devam etmişlerdir. Bu derste

Gözden Geçirme: Abdülmecit ve II. Abdülhamit zamanında yapılan yenilikleri öğreneceğiz. Bir önceki ders yapılan II. Mahmut döneminde gerçekleştirilen yeniklilerin gösterildiği bilgi haritasının tahtaya bir örneğinin çizilmesi ve incelenmesi

Somut Deneyim

Abdülmecit döneminde ilan edilen Tanzimat ve Islahat Fermanı ile II. Abdülhamit döneminde ilan edilen I. ve II. Meşrutiyet ile ilgili genel bilgi ve özellikleri veren metnin canlandırılması. Bunun için gönüllü 6 öğrencinin seçilmesi. Araştırmacı tarafından hazırlanan metinlerin öğrencilere dağıtılması. Her öğrenciye hangi karakteri canlandıracağına bildirilmesi. Oyunlaştırılacak metni okumaları için yeterli sürenin verilmesi. Bu sırada tepegözde Abdülmecit ve II. Abdülhamit'in fotoğrafları, ferman örnekleri ve o döneme ait bazı fotoğrafların gösterilmesi. Daha sonra verilen metnin oyun olarak canlandırılması (25 dk.).

Yansıtıcı Gözlem

Öğrencilerin oyunda geçen karakterler hakkındaki düşüncelerini açıklamalarının istenmesi. Tanzimat - Islahat Fermanları ve Meşrutiyetin ilan edilmesi "demokratikleşme çabası" olarak görülebilir mi? Neden? Sorusu üzerine tartışma başlatılması. Tartışmalardan elde edilen sonuçların tahtada listelenmesi (15 dk.).

Soyut Kavramsallaştırma

Öğretmenin, söz konusu yenileşme çabalarının temelini Fransız İhtilaline dayandığını, Osmanlı Devleti'nin gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için yenilikler yapmaya çalıştığını ancak yıllarca mutlakiyet ile yönetilen bir devlette bunları gerçekleştirmenin kolay olmadığını vurgulaması. Yeniliklere karşı olanların bir çok ayaklanmanın çıkardığını (31 Mart Olayı'na değinmesi) fakat Yeni Osmanlılar (Jön Türkler) ile İttihat ve Terakki Cemiyeti üyelerinin meşrutiyetin ilanı ve yeniliklerin uygulanması konusunda büyük çaba gösterdiklerinin vurgulanması (15 dk.).

Aktif Deneyim

Öğrencilere Tanzimat, Islahat Fermanları ile I. ve II. Meşrutiyete ilişkin çalışma yapraklarının dağıtılması. Bilgi haritası çalışma yapraklarına söz konusu olaylarla ilgili hatırladıkları bilgileri ilgili yerlere yazmalarının istenmesi. Her öğrencinin bireysel olarak çalışması tamamlandıktan sonra, öğrencilerden çalışma yapraklarını birbirleriyle değişmelerinin istenmesi. Ellerindeki çalışma yapraklarına ekleme yapabileceklerinin belirtilmesi. Bir (iki) öğrencinin çalışma yaprağında yazılı olanlarla ilgili konuşma yapması (20 dk.)

OYUNLAŞTIRILACAK METİN

Roller: Anlatıcı, Abdülmecit, II. Abdülhamit, Mithat Paşa, Ziya Paşa, Namık Kemal

FERMANLAR VE MEŞRUTİYET

Anlatıcı: *II. Mahmut'tan sonra yerine oğlu Abdülmecit geçti. Babasının başlattığı yenileşme çabalarını sürdürmek istedi. Bu nedenle, uygulanacak yeniliklerin açıklandığı bir ferman hazırlattı. Bu fermanı, 1839 yılında halka okudu...*

Abdülmecit: *Ey Osmanlı Halkı!*

Bundan böyle,

-Müslüman Hıristiyan herkesin can ve mal güvenliği sağlanacak

-Herkes kanun önünde eşit sayılacak
 -Vergiler kişinin kazancına göre alınacak
 -Askerlik işleri belli kurallara bağlanacak
 Ben de bu fermanla yazılı olanlara saygı gösterip uyacağıma yemin ederim...

Anlatıcı: Böylece ilk kez, Osmanlı padişahı kendi yetkilerinin üzerinde bir yasa gücünü tanımış oldu. 1856 yılında İngiltere ve Fransa Osmanlılara daha önceden yaptıkları yardımın karşılığı olarak, Hıristiyanlara bazı haklar verilmesini istedi. Bunun üzerinde, Islahat Fermanı hazırlandı ve bu ülkelerin istekleri kabul edildi...Fakat, Tanzimat Fermanıyla yapılması planlanan yenilikler uygulanamıyordu.

Mithat Paşa: Ben Mithat Paşa! Padişah Abdülmecit'in okuduğu Tanzimat Fermanında belirtilen yenilikler uygulanmamaktadır. Bunun nedeni padişahlık yönetimi yani mutlakiyettir. Biz aydınlar (bize yeni Osmanlılar da derler), Avrupa görmüş kişileriz. Osmanlı Devleti'nin değişmeye ihtiyacı vardır. Bu, ancak mutlakiyetin bırakılıp meşrutiyete geçilmesiyle mümkündür.

Ziya Paşa: Ben Ziya Paşa! Ben de bir aydın olarak ırk, din ayrımlarının son bulması, yeniliklerin uygulanması, ayaklanmaların bastırılması için meşrutiyet ilan edilmeli diyorum...

Namık Kemal: Ben Namık Kemal ! Biz yeni Osmanlılar fermana uymayan padişahın yerine II. Abdülhamit'in tahta geçmesini sağlayacağız....

Anlatıcı: Böylece, başa geçen II. Abdülhamit oldu...

II. Abdülhamit: Mithat Paşa! Seni sadrazam olarak atadım. Derhal bir grup oluştur ve devletimiz için bir anayasa hazırlat. Bu yasanın adı, Kanuni Esasi olsun.

Anlatıcı: Anayasa 1876'da uygulamaya kondu, meşrutiyet ilan edildi. Ancak, bu dönem kısa sürdü.

II. Abdülhamit: Ben istediğim için değil, bana baskı yapıldığı için meşrutiyeti ilan etmiştim. Koskoca Osmanlı Devleti meclisle yönetilir miymiş?

Binbaşı Enver Bey: Biz İttihat ve Terakki cemiyeti olarak ayaklanırsak, orduyu ayaklandırırırsak meşrutiyet yeniden ilan edilir.

Anlatıcı: Gerçekten de II. Meşrutiyet 1908 yılında ilan edildi. Fakat 1909'da 31 Mart'ta çok büyük bir ayaklanma oldu. Selanik'ten gelen Osmanlı ordusu ayaklanmayı bastırdı ve o dönemde devleti, İttihat ve Terakki Cemiyeti yönetti.....

Islahat fermanının okunması

(Üç öğrenci kendilerini Mithat Paşa, Ziya Paşa, Namık Kemal diye tanıtır. Daha sonra Mithat paşa bir adım öne çıkarak şu konuşmayı yapar)

Mithat Paşa: Padişah Abdülmecit'in yayınladığı Tanzimat Fermanında belirtilen hususlar uygulanmamaktadır. Bunun nedeni mutlakiyet yönetimi yani padişahlık yönetimidir. Biz aydınlar (bize yeni Osmanlılar da derler) Avrupa görmüş kişileriz. Devletimizin ekonomisinin bozulduğunu devlet yönetiminin iyiye gitmediğini düşünüyoruz. Devlet ancak Meşrutiyet yönetimi ile kurtulabilir.

Ziya Paşa: Yeni bir meclis açılmalı ırk, din ve mezhep ayrılıkları ortadan kaldırılmalı. Böylece ayaklanmalar önenebilir.

Namık Kemal: Padişahımız geliyor!..

(II. Abdülhamit rolünde bir öğrenci kendini tanıtır. Mithat paşaya doğru dönerek)

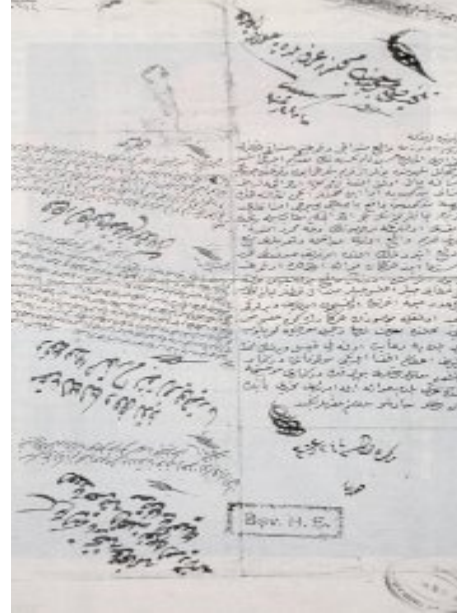
II. Abdülhamit: Mithat paşa seni sadrazam olarak atadım. Derhal bir komisyon oluştur ve bir anayasa hazırlat

Yazar: 23 Nisan 1876'da Meşrutiyet ilan edildi. Meclis kuruldu

Abdülmecit



FERMAN ÖRNEĞİ



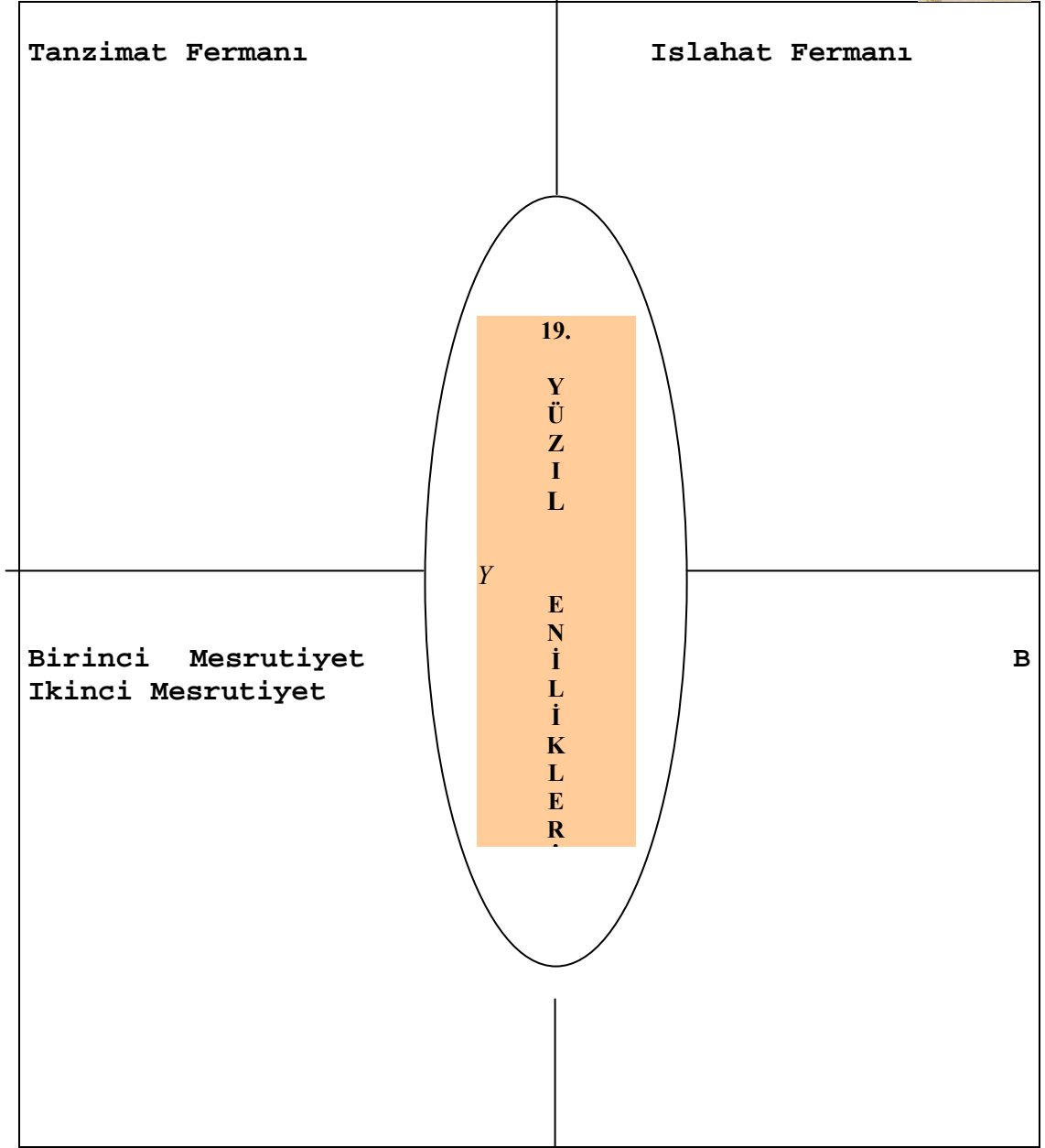
FERMAN ÖRNEĞİ

Abdülhamit



TANZİMAT VE ISLAHAT FERMANI, I. VE II. MEŞRUTİYET

ÖZELLİKLERİ



31.03.2005

Süre

40+40

Konu

Osmanlı Devlet Yönetimi

-Merkez Yönetimi

-Taşra Yönetimi

Yöntem, Teknik, Etkinlikler

Rol Oynama, Tartışma, Anlatım, Bilgi Haritası

Kaynaklar, Araç ve Gereçler

Ders kitabı, resimler, çalışma yaprakları

Hedef

1. Osmanlı devlet yönetimiyle ilgili kavramların anlam bilgisi

Davranışlar

1. “Sadrazam, vezir, şeyhülislam, nişancı, kazasker, eyalet” kavramlarının anlamını söyleme/yazma.

2. Kavramların anlamlarının verilenler arasından seçme

3. Verilen kavramların anlamlarını bulup eşleştirme

Hedef

2. Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi

Davranışlar

1. Yönetim şeklini söyleme/yazma

2. Padişahın yetkilerini söyleme/yazma

3. Divanı hümayün’un özelliklerini söyleme/yazma

4. Devlet görevlilerin sorumluluk ve yetkilerini yazma

5. Eyaletlerin özelliklerini söyleme/yazma

Hedef

3. Osmanlılarda devlet yönetiminin özelliklerini açıklayabilme

Davranışlar

1. Devlet yönetiminin neden merkez ve taşra olarak ayrıldığını açıklama

2. Osmanlı devlet yönetiminin neden uzun yıllar başarılı olduğunu açıklama

Dikkat Çekme

Osmanlı Devlet yönetimi görevlilerinin büyütülmüş resimlerinin tahtaya asılması

Güdüleme

Osmanlı zamanında yaşamak ister miydiniz? Bu derste Osmanlı devletindeki yöneticilerin rollerini oynayarak o dönemdeki yönetim özelliklerini öğreneceğiz.

Gözden Geçirme

Osmanlı Devletini kim yönetirdi?

Somut Deneyim

Öğretmenin Osmanlılarda önemli konuların “Divanı Hümayun” adı verilen toplantıda alındığını hatırlatması. Osmanlılarda Divanı Hümayunda yapılan bir toplantının sınıfta canlandırılacağını belirtmesi. Sınıfta yedi gönüllü öğrencinin seçilmesi. Araştırmacı tarafından hazırlanan rol kartlarının bu öğrencilere dağıtılması. Öğrencilere rollerini öğrenmeleri için süre tanınması, varsa soruların cevaplanması. Öğrencilere rol kartlarını ellerinde tutabilecekleri ve gerektiğinde orada yazılı olanlara bakabileceklerinin hatırlatılması ve kartlarda verilen kişilere uygun olarak rol oynamalarının istenmesi (20 dk.).

Yansıtıcı Gözlem

Canlandırılan karakterler hakkında tartışma açılması. Öğrencilerin “Oyunda en beğendiğiniz karakter hangisiydi? Neden? Oyunda izlediklerimize göre, Osmanlı yönetiminde görevli kişiler ve onların görevleri hakkında neler söyleyebiliriz? Osmanlı devlet yönetimiyle ilgili neler söyleyebiliriz? Osmanlı devlet yönetiminin uzun yıllar başarılı sürdürülmesinin nedenleri nelerdir?” gibi sorularla yönlendirilmesi (20 dk.)

Soyut Kavramsallaştırma

Öğretmen tarafından konuyla ilgili kısa anlatım yapılmasının ardından, tartışma ile edinilen bilgilere dayalı olarak öğrencilerle birlikte tahtada Osmanlı devlet yönetimiyle ilgili özelliklerin listelenmesi. Öğretmenin oyunda canlandırılan rolleri hatırlatarak devlet yönetiminde görevli olan kişiler ve merkez - taşra olarak yönetimi hakkında bilgi vermesi (15 dk.).

Aktif Deneyim

Öğrencilere Osmanlı Devleti'nde devlet yönetimiyle ilgili temel kavramların bulunduğu çalışma yapraklarının dağıtılması. Öğrencilerin hatırladıkları kavram ve fikirleri çalışma yapraklarına ekledikten sonra, birbirleriyle değişmelerinin istenmesi. Bir (iki) öğrencinin elindeki çalışma yaprağında yazılı olanları hakkında konuşması (15 dk).

Rol Kartları:

Sadrazam Rolü:

Sen sadrazamsın. Padişahın en yetkili kişisin. Önemli devlet memurlarının atamalarını yapıyorsun. Padişahın mühürünü taşıyorsun fakat her konuda son söz padişahın. Divanı Hümayündeki toplantıda Mısır'a sefer yapılması gerektiğini savunuyorsun. Bu fikrine karşı çıkanlar var.

Vezir Rolü:

Sen vezirsin. Sadrazamdan sonra en yetkili kişisin. Sadrazamın verdiği görevleri yapıyorsun. Divanı Hümayündeki toplantıda sadrazamın Mısır'a sefer yapılması gerektiğini söylüyor, sen de buna katılıyorsun fakat sadrazamın bu fikrine karşı çıkanlar var.

Defterdar Rolü:

Sen defterdarsın. Devletin mali işlerine bakıyorsun. Divanı Hümayündeki toplantıda sadrazamın Mısır'a sefer yapılmasını istiyor. Fakat sen devletin mali gücünün bu seferin yapılmasına uygun olmadığını düşünüyorsun.

Kazasker Rolü:

Sen kazaskersin. Devletin adalet işlerine bakıyorsun. Kadıların atamasını yapıyorsun. Divanı Hümayündeki toplantıda sadrazamın Mısır'a sefer yapılması gerektiğini söylüyor. Defterdar buna karşı çıkıyor. Sen defterdarla aynı fikirdesin.

Nişancı Rolü:

Sen nişancısın. Fethedilen toprakları gelirlere göre kaydediyorsun. Padişahın tuğrasını taşıyorsun. Divanı Hümayündeki toplantıda sadrazamın Mısır'a sefer yapılması gerektiğini söylüyor. Sen sadrazamla aynı fikirdesin.

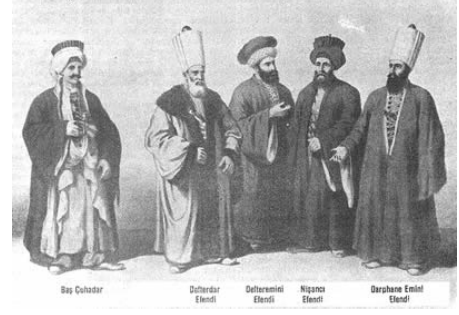
Padiflah Rolü:

Sen padişahsın. Divanı Hümayündaki toplantının başkanısın. Sadrazam Mısır'a sefer yapılması gerektiğini söylüyor fakat bazı devlet görevlileri buna karşı çıkıyor. Toplantıdaki son kararı sen veriyorsun.

Şeyhülislam Rolü:

Sen Şeyhülislamsın. Divanı Hümayündaki kararların din açısından uygun olup olmadığını açıklıyorsun.

Kazasker



Defterdar



Sadrazam



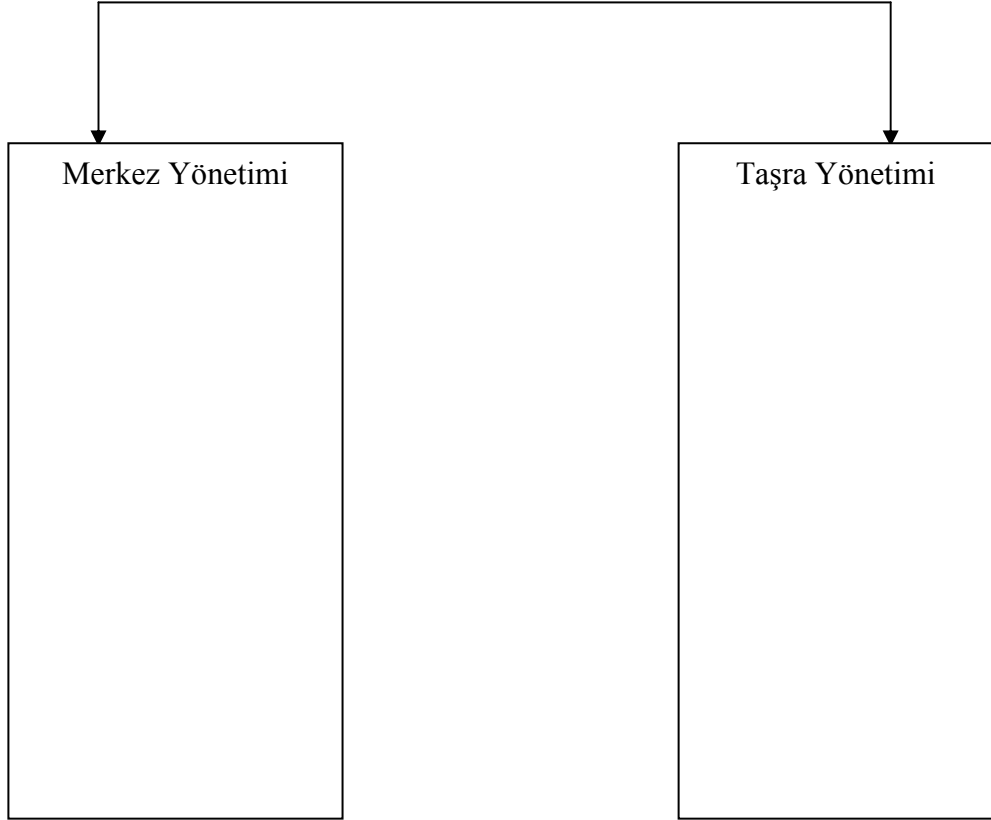
Şeyhülislam



Nişancı



OSMANLILARDA DEVLET YÖNETİMİ



EK -6

KRİTİK DAVRANIŞLAR

<i>Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri Ünitesi Hedefleri ve Belirlenen Kritik Davranışlar</i>		
<i>Hedefler</i>	<i>Düzey</i>	<i>Kritik Davranışlar</i>
1.Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1."Bölge, bölüm, yöre, jeopolitik" kavramlarının derste geçen tanımlarını seçme 1.2.Tanımı verilen bir kavramı seçenekler arasından bulma
2.Türkiye'nin coğrafi bölgelerini oluşturan etmenler bilgisi	Sınıflamalar Bilgisi 1.23	2.1 Coğrafi Bölgeleri oluşturan etmenleri seçme
3.Türkiye'nin coğrafi bölgeleriyle ilgili sınıflamalar bilgisi	Sınıflamalar Bilgisi 1.23	3.1 Verilen bölgenin bölümlerini seçme
4.Karadeniz Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	4.1 Verilen özelliğin Karadeniz Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma
5.Karadeniz Bölgesi bölümlerinin özelliklerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	5.1 Karadeniz Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
6.Karadeniz bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Alışlar Bil. 1.21	6.1 Karadeniz Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
7. Marmara Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	7.1 Verilen özelliğin Marmara Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma.
8. Marmara bölgesi bölümlerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	8.1 Marmara Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
9.Marmara bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Alışlar Bil. 1.21	9.1 Marmara Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
10 Ege Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	10.1 Verilen özelliğin Ege Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma.
11.Ege Bölgesi bölümlerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	11.1 Ege Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
12.Ege Bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Alışlar Bil. 1.21	12.1 Ege Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
13 Akdeniz Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	13.1 Verilen özelliğin Akdeniz Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma.
14.Akdeniz Bölgesi bölümlerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	14.1 Akdeniz Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
15.Akdeniz Bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Alışlar Bil. 1.21	15.1 Akdeniz Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma

16.Güneydoğu Anadolu Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	16.1 Verilen özelliğin Güneydoğu Anadolu Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma.
17.Güneydoğu Anadolu Bölgesi bölümlerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	17.1 Güneydoğu Anadolu Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
18.Güneydoğu Anadolu Bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Alışılar Bil. 1.21	18.1 Güneydoğu Anadolu Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
19. Doğu Anadolu Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	19.1 Verilen özelliğin Doğu Anadolu Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma.
20.Doğu Anadolu Bölgesi bölümlerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	20.1 Doğu Anadolu Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
21.Doğu Anadolu Bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Alışılar Bil. 1.21	21.1 Doğu Anadolu Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
22. İç Anadolu Bölgesi bölümlerinin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	22.1 Verilen özelliğin İç Anadolu Bölgesinin hangi bölümüne ait olduğunu bulma.
23.İç Anadolu Bölgesi bölümlerini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	23.1 İç Anadolu Bölgesinin bir bölümünün verilen özelliğinden sonuç çıkarma
24.İç Anadolu Bölgesini gösteren haritayı okuyabilme	Çevirme 2.10	24.1 İç Anadolu Bölgesiyle ilgili verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
25. Türkiye'nin coğrafi bölgelerini gösteren haritayı okuyabilme	Çevirme 2.10	25.1 Verilen bir özelliğin yerini haritada bulma
26.Türkiye'nin jeopolitik önemini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	26.1Türkiye'nin jeopolitik öneme sahip olma nedenini seçenekler arasından bulma
<i>İstanbul'un Fethi Ve Sonrası Ünitesi Hedefleri ve Belirlenen Kritik Davranışlar</i>		
<i>Hedefler</i>	<i>Düzey</i>	<i>Kritik Davranışlar</i>
1."İstanbul'un Fethi ve Sonrası" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1."Kapitülasyon, beylik, sefer, kuşatma, donanma" kavramlarının derste geçen tanımlarını seçme 1.2.Tanımı verilen bir kavramı seçenekler arasından bulma
2.İstanbul'un fethiyle ilgili olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	2.1 İstanbul'un fethiyle ilgili tarih, kişi ve devletleri seçme
3.İstanbul'un fethi ve sonrasıyla ilgili belli başlı tarihi olguların kronolojik sırasını hatırlayabilme	Sıra,Dizi, Yönelimler Bilgisi 1.22	3.1 Verilen bir dizi tarihi olgunun oluş sırası bakımından doğru sıralanışını bulma
4.İstanbul'un fethiyle ilgili tarihi olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	4.1 İstanbul'un fethinin nedenlerini bulma 4.2 İstanbul'un fethinin

5.Osmanlı Devletinin batıdaki ilerlemeleriyle ilgili olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	sonuçlarını bulma 5.1 Osmanlı Devletinin batıdaki ilerlemesiyle ilgili bir olgunun ilgili kişisini bulma
6. Osmanlı Devletinin batıdaki ilerlemeleriyle ilgili olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	6.1 Verilen bir olgunun nedenini bulma
7.Osmanlı Devletinin denizlerdeki ilerlemeleriyle ilgili olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	7.1 Osmanlı Devletinin denizlerdeki ilerlemesiyle ilgili bir olgunun ilgili kişisini bulma.
8. Osmanlı Devletinin denizlerdeki ilerlemeleriyle ilgili olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	8.1 Osmanlı Devletinin denizlerdeki ilerlemesiyle ilgili bir olgunun nedenini bulma. 8.2 Osmanlı Devletinin denizlerdeki ilerlemesiyle ilgili bir olgunun sonucunu bulma
9.Osmanlı Devletinin doğu ve güneydeki ilerlemeleriyle ilgili olgular bilgisi	Olgular 1.12	9.1 Osmanlı Devletinin doğu ve güneydeki ilerlemesine ilişkin olgularla ilgili kişi ve devletleri bulma
10 Osmanlı Devletinin doğu ve güneydeki ilerlemeleriyle ilgili olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	10.1 Osmanlı Devletinin doğu ve güneydeki ilerlemeleriyle ilgili verilen olgunun sonucunu bulma
11.Osmanlı Devletinin batı, doğu ve denizlerdeki ilerlemelerinde Osmanlı padişahlarının rolünü açıklayabilme	Yorumlama 2.20	11.1 Verilen bir olguda Osmanlı padişahının rolünü ayırt etme.
12.”İstanbul’un Fethi ve Sonrası” ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme	Çevirme 2.10	12.1 Verilen bir olgunun yerini haritada bulma

Avrupa’da Yenilikler Ünitesi Hedefleri ve Belirlenen Kritik Davranışlar

<i>Hedefler</i>	<i>Düzy</i>	<i>Kritik Davranışlar</i>
1.”Avrupa’da Yenilikler” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1 “Reform, Rönesans, Coğrafi Keşifler” kavramlarının derste geçen tanımlarını bulma 1.2 Verilen tanımın ait olduğu kavramı bulma
2.Avrupa’daki yeniliklerle ilgili olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	2.1 Verilen olguyla ilgili kişi veya yeri bulma
3.Avrupa’daki yeniliklerle ilgili olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	2.2 Avrupa’daki yeniliklerle ilgili nedeni verilen bir olguyu seçme 3.1 Avrupa’da yeniliklerle ilgili verilen bir olgunun nedenini bulma 3.2 Avrupa’da yeniliklerle ilgili verilen bir olgunun sonucunu bulma
4.Avrupa’daki yeniliklerin önemini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	4.1 Avrupa’daki yeniliklerin önemini belirten bir durumdan sonuç çıkarma 4.2 Avrupa’daki yeniliklerin önemini belirten bir durumun etkisini bulma

<i>17 Ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi Hedefleri ve Hedefler</i>	<i>Hedefleri ve Düzey</i>	<i>Belirlenen Kritik Davranışlar Kritik Davranışlar</i>
5. Avrupa'da yeniliklerin yapıldığı ülkeleri haritada gösterebilme	Çevirme 2.10	5.1 Verilen bir olgunun geçtiği ülkeyi haritada bulma
1. "17.ve 18. yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1."Eyalet, ıslahat, ocak, antlaşma" kavramlarının derste geçen tanımlarını seçme 1.2.Tanımı verilen bir kavramı seçenekler arasından bulma
2.17.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	2.1 17.yüzyılda Osmanlı Devletinin özelliklerini bulma 2.2 Kasrı Şirin Antlaşmasının Osmanlılar ve İran arasında yapıldığını bulma
3. 17.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	3.1 17.yüzyılda Osmanlı Devletinin neden duraklama dönemine girdiğini bulma 3.2 17. yüzyılda yaşanan iç isyanların nedenini bulma 3.3 17.yüzyılda yaşanan iç isyanların sonucunu bulma.
4. 18.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	4.1 18.yüzyılda Osmanlı Devletinin özelliklerini bulma 4.2 Lale Devrinin özelliklerini bulma 4.3 Küçükkeynarca Antlaşmasının Osmanlı ve Ruslar arasında yapıldığını bulma
5. 18.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	5.1 Lale Devrine ait özelliklerden sonuç çıkarma 5.2 Küçükkeynarca Antlaşmasıyla ilgili özelliklerden sonuç çıkarma
6. Yenileşme hareketleriyle ilgili temel olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	6.1 Yenileşme hareketleriyle ilgili doğru ifadeyi bulma
7. Yenileşme hareketleriyle ilgili temel olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	7.1 Yenileşme hareketleriyle ilgili verilen bir durumdan sonuç çıkarma
8. 17. ve18 yüzyıllarda Osmanlı Devleti ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme	Çevirme 2.10	8.1 Karlofça Antlaşmasıyla kaybedilen bölgeleri haritada bulma

19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesi Hedefleri ve Belirlenen Kritik Davranışlar

<i>Hedefler</i>	<i>Düzey</i>	<i>Kritik Davranışlar</i>
1. "19.ve 20. yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1."Mutlakiyet, meşrutiyet, tanzimat ferman" kavramlarının derste geçen tanımlarını seçme 1.2.Tanımı verilen bir kavramı seçenekler arasından bulma
2.Fransız İhtilaliyle ilgili olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	2.1 Fransız İhtilaliyle ilgili verilen ifadelerden doğru olanı seçme
3. Fransız İhtilaliyle ilgili olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	3.1 Fransız İhtilalinin sonuçlarını bulma 3.2 Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletini nasıl etkilediğini bulma
4. 19.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	4.1 19.yüzyılda Osmanlı Devletinin özelliklerini bulma
5. 19.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	5.1 Osmanlı Devletinin verilen özelliklerinden sonuç çıkarma
6.19. yüzyılda yenileşme ve demokratikleşme çabalarıyla ilgili olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	6.1 II.Mahmut döneminde yapılan yenilikleri bulma 6.2 Tanzimat Fermanıyla ilgili doğru ifadeyi bulma
7. 19. yüzyılda yenileşme ve demokratikleşme çabalarıyla ilgili olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	7.1 II.Mahmut dönemi yeniliklerinden sonuç çıkarma 7.2 Tanzimat Fermanıyla ilgili verilen bir durumdan sonuç çıkarma
8. 20.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olgular bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	8.1 20. yüzyılda Osmanlı Devletiyle ilgili ifadelerden doğru olanı bulma
9. 20.yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili temel olguları açıklayabilme	Yorumlama 2.20	9.1 Birinci Dünya Savaşının Osmanlı Devletini nasıl etkilediğini bulma
10. 19. ve 20.yüzyıllarda Osmanlı Devleti Ünitesiyle ilgili haritaları okuyabilme	Çevirme 2.10	10.1 Balkanlar Savaşında kaybedilen yerleri haritada bulma

Osmanlı Kültür Uygarlığı Ünitesi Hedefleri ve Belirlenen Kritik Davranışlar

<i>Hedefler</i>	<i>Düzey</i>	<i>Kritik Davranışlar</i>
1."Osmanlı kültür ve Uygarlığı" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1."Vezir, kazasker, nişancı, defterdar, kaptan-ı derya, akıncı" kavramlarının tanımını bulma 1.2.Verilen bir tanımın ait olduğu kavramı bulma
2. Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	2.1 Osmanlı devlet yönetimiyle ilgili verilen ifadelerden doğruyu bulma
3.Osmanlı hukuk sistemi ile sosyal ve ekonomik hayat özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	3.1 Osmanlı hukuk sistemi ile sosyal ve ekonomik hayat özellikleriyle ilgili doğru ifadeyi bulma
4.Osmanlılarda eğitim, öğretim, bilim ve sanatın özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	4.1 Osmanlılarda eğitim, öğretim, bilim ve sanatın özellikleriyle ilgili doğru ifadeyi bulma

Yurdumuzun Komşuları, Türk Dünyası Ünitesi Hedefleri- Belirlenen Kritik Davranışlar

<i>Hedefler</i>	<i>Düzey</i>	<i>Kritik Davranışlar</i>
1."Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi	Kavramlar Bilgisi 1.11	1.1"Azınlık, özerk, soydaş, sınır" kavramlarının tanımını bulma

2. Yurdumuzun komşularını tanıyabilme	Olgular Bilgisi 1.12	2.1 Verilen seçenekler arasında yurdumuzun komşularını bulma
3. Yurdumuzun komşularının coğrafi özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	3.1 Yurdumuzun komşularının coğrafi özellikleriyle ilgili ifadelerden doğru olanı seçme
4. Türkiye'nin komşu ülkelerle olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme	Yorumlama 2.20	4.1 Türkiye'nin komşu ülkelerle ilişkilerini ifade eden durumun nedenini bulma.
5. Bağımsız Türkiye Cumhuriyetlerini tanıyabilme	Olgular Bilgisi 1.12	5.1 Verilen seçenekler arasında Bağımsız Türk cumhuriyetlerini bulma.
6. Bağımsız Türkiye Cumhuriyetlerinin coğrafi özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	6.1 Bağımsız Türkiye Cumhuriyetlerinin coğrafi özellikleriyle ilgili doğru ifadeyi bulma
7. Türkiye'nin Bağımsız Türkiye Cumhuriyetleri ile olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme.	Yorumlama 2.20	7.1 Bağımsız Türkiye Cumhuriyetleriyle ilişkilerle ilgili verilen bir durumdan sonuç çıkarma
8. Asya'da Türklerin yaşadığı başlıca diğer ülkeleri tanıyabilme	Olgular Bilgisi 1.12	8.1 Verilen seçenekler arasında Asya'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkeleri bulma.
9. Asya'da Türklerin yaşadığı özerk cumhuriyetleri tanıyabilme	Olgular Bilgisi 1.12	9.1 Verilen seçenekler arasında Asya'da Türklerin yaşadığı özerk cumhuriyetleri bulma.
10. Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkeleri tanıyabilme	Olgular Bilgisi 1.12	10.1 Verilen seçenekler arasında Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkeleri bulma.
11. Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerin coğrafi özellikleri bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	11.1 Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerin coğrafi özellikleriyle ilgili ifadelerden doğru olanı seçme
12. Türkiye'nin, Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerle olan sosyal, kültürel ilişkileri açıklayabilme	Yorumlama 2.20	12.1 Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerle olan ilişkilerle ilgili verilen bir durumdan sonuç çıkarma
13. Türkiye dışındaki vatandaşlarımızın yaşadığı ülkeleri tanıyabilme.	Olgular Bilgisi 1.12	13.1 Verilen seçenekler arasında vatandaşlarımızın yaşadığı ülkeleri bulma.
14. Uluslar arası kuruluşlarla ilgili kısaltmalar bilgisi	Alışlar Bilgisi 1.21	14.1 Verilen uluslar arası kuruluşun kısaltılmış adını seçenekler arasında bulma
15. Ulusal kuruluşlar bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	15.1 Belirtilen görevi yerine getiren ulusal kuruluşu seçenekler arasında bulma.
16. Uluslar arası kuruluşlar bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	16.1 Belirtilen görevi yerine getiren uluslar arası kuruluşu seçenekler arasında bulma.
17. Uluslar arası kuruluşların önemini kavrayabilme	Yorumlama 2.20	17.1 Uluslar arası kuruluşların önemli olma nedeninin seçenekler arasında bulma
18. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslar arası kuruluşlar bilgisi	Olgular Bilgisi 1.12	18.1 Verilen seçenekler arasında Türkiye'nin üye olduğu uluslar arası kuruluşu bulma
19. Uluslar arası kuruluşlar ile Türkiye arasındaki ilişkiyi kavrayabilme	Yorumlama 2.20	19.1 Uluslararası kuruluşların Türkiye açısından neden önemli olduğunu bulma.

	KAVRAMA					TOPLAM
	Uluslar arası kuruluşların Türkiye açısından neden önemli olduğunu açıklama	Uluslar arası kuruluşlar ile Türkiye arasındaki ilişkiyi kavrayabilme	Uluslar arası kuruluşların önemli olma nedenini kavrayabilme	Uluslar arası kuruluşların önemini kavrayabilme	Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerle olan ilişkileri açıklayabilme	
<i>H e d e f D a v r a n ı ş l a r</i>						
Üniteler ve Konular						
Ünite 1-Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri						4
Karadeniz Bölgesi						2
Marmara Bölgesi						2
Ege Bölgesi						2
Akdeniz Bölgesi						2
Güneydoğu Bölgesi						2
Doğu Anadolu Bölgesi						2
İç Anadolu Bölgesi						2
Ünite 2-İstanbul'un Fethi ve Sonrası						
İstanbul'un Fethi						1
Batı,Doğu,Denizlerde İlerlemeler						5
Ünite-3 Avrupa'da Yenilikler						1
Rönesans-Reform-Coğrafi Keşifler						4
Ünite 4-17 ve 18.yy.'da Osmanlı Devleti						1
17.yy.'da Osmanlı						3
18.yy.'da Osmanlı						2
Ünite5- 19.ve20yy'da Osmanlı Devleti						
19.yy'da Osmanlı						4
20.yy.'da Osmanlı						1
Ünite 7-Yurdumuzun Komşuları,Türk Dünyası						
Komşularımız						1
Türk Dünyası				1		2
Uluslar arası Kuruluşlar	1		1			2
TOPLAM						45

Ek-8

BAŞARI TESTİ 1 ÖRNEK MADDELER

1. Doğal, beşeri ve ekonomik özellikleriyle diğer alanlardan ayrılan fakat kendi sınırları içerisinde benzerlik gösteren geniş alanlara verilen ad, aşağıdakilerden hangisidir?
A.Yöre B.Bölge C.Bölüm D.Taşra
2. Yurdumuzdaki coğrafi bölgeler, doğal, ekonomik ve beşeri özelliklerine göre belirlenir” . Bu tanımda doğal özellikler ile aşağıdakilerden hangisi kastedilmektedir?
A. Nüfus B.Ekonomik etkinlikler C.Yerleşme yapıları D.Yeryüzü şekilleri ve iklim
3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde Ege Bölgesinin bölümleri doğru olarak verilmiştir?
A.Ege bölümü-İç Batı Anadolu Bölümü B.Ege Bölümü-Ergene Bölümü
C.İç Batı Anadolu Bölümü-Dicle Bölümü D.İç Batı Anadolu Bölümü-Ergene Bölümü
4. Karadeniz Bölgesinin hangi bölümü en dağlık ve engebeli yer yapısına sahiptir?
A.Orta Karadeniz B.Batı Karadeniz C.Doğu Karadeniz D.Ergene
5. Doğu Karadeniz, ülkemizin çok fazla yağış alan bir bölümüdür. Buna göre, Doğu Karadeniz’de en çok görülen doğal afetler hangi seçenekte birlikte verilmiştir?
A.Sel ve heyelan B.Deprem ve sel C.Fırtına ve deprem D.Salgın hastalık ve sel
6. Karadeniz Bölgesinin en yüksek ve engebeli bölümü, haritada hangi rakamla gösterilmiştir?
7. I. Bu bölüm Karadeniz ve Akdeniz iklimleri arasında bir geçiş alanıdır.
II. Türkiye’de sanayinin en yoğun olduğu bölümdür
III. Adapazarı Ovası bölümün en önemli tarım alanıdır
Yukarıda verilen özelliklerden Marmara Bölgesinin hangi bölümüne aittir?
A.Batı Marmara B.Yıldız Dağları Bölümü C.Konya Bölümü D.Çatalca-Kocaeli Bölümü
8. Marmara Bölgesinde yeryüzü şekillerinin elverişli olması aşağıdaki sonuçlardan hangisini ortaya çıkarmıştır?
A. Yer altı kaynaklarının zengin olması B.Tarım ve sanayinin gelişmesi C.Nüfusun azalması D.Nem oranının artması
9. I. Koy, körfez ve doğal liman yoktur
II. Yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır
III. Turizm gelişmiştir
Yukarıda verilen özelliklerden hangisi /hangileri Ege Bölgesinin Kıyı Ege bölümüne aittir?
A.Yalnız I B.I ve II C.II ve III D.Yalnız III
10. I. Koy, körfez ve doğal liman yoktur
II. Yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır
III. Turizm gelişmiştir
Yukarıda verilen özelliklerden hangisi /hangileri Ege Bölgesinin Kıyı Ege bölümüne aittir?
A.Yalnız I B.I ve II C.II ve III D.Yalnız III
11. Ege Bölümü ile İç Batı Anadolu Bölümünün iklim yönünden farklı olması, aşağıdaki sonuçlardan hangisini oluşturur?
A. Her iki bölümde de aynı bitkilerin yetişmesi
B. Yer altı zenginliklerinin aynı olması
C. Dağ yüksekliklerinin aynı olması
D. Her iki bölümde farklı ürünlerin yetişmesi

12. Aşağıdakilerden hangisi Akdeniz Bölgesinin Antalya Bölümünün bir özelliğidir?
A.Kar yağışının fazla olması B.Fırtınanın fazla olması
C.Antalya körfezi çevresinde uzanması C.Kıyı kesimde Karadeniz iklimi görülmesi
13. Akdeniz Bölgesinde dağların kıyıya paralel uzanması, aşağıdaki sonuçlardan hangisine yol açar?
A.Kıyıların daha az girinti çıkıntılı olmasına B.Akdeniz ikliminin yaşanmasına
C.Yer altı kaynaklarının zengin olması D.Ticaretin gelişmiş olmasına
14. Göller yöresi Akdeniz Bölgesinde önemli merkezlerden biridir. Bu yöre hangi rakamla gösterilmiştir?
15. Güneydoğu Anadolu bölgesinde Fırat Nehri üzerindeki Atatürk Barajının olduğu bölüm aşağıdakilerden hangisidir?
A.Çatalca Bölümü B.Orta Fırat Bölümü C.Yıldız Bölümü D.Adana Bölümü
16. Güneydoğu Anadolu Bölgesi haritasına göre aşağıdaki özelliklerden hangisi bu bölgeye ait bir özelliktir?
A.Türkiye'nin batısında yer alır B.Doğu Anadolu ve Akdeniz Bölgesine komşudur
C.Dağlık alanlar yer almaz D.Madenler açısından zengindir
17. Türkiye'nin en yüksek, dağlık ve engebeli bölgesidir.En önemli özelliği yükseltinin fazla olmasıdır.Doğal,beşeri ve ekonomik özellikleri bakımından dört bölüme ayrılmıştır.”
Yukarıda özellikleri verilen bölge ve bu bölgede yer alan bölümlerden biri hangi seçenekte verilmiştir?
A.İç Anadolu Bölgesi-Kızılırmak Bölümü B.Doğu Anadolu Bölgesi-Yukarı Murat Van Bölümü
C.İç Anadolu Bölgesi-Konya Bölümü D.Doğu Anadolu Bölgesi-Ege Bölümü
18. Doğu Anadolu Bölgesinin Hakkari Bölümünün dağlık oluşu ve kışların uzun-karlı geçmesi sonucu aşağıdakilerden hangisi meydana gelmiştir?
A. Ulaşımın güçlüğüyle yapılması B. Tarım alanlarının geniş olması
C.Diğer bölgelerden bu bölgeye doğru göç D.Tarımın gelişmesi yaşanması
19. İç Anadolu Bölgesinin Ürgüp, Göreme, Peribacaları gibi turistik yerleri hangi bölümündedir
A.Kuzey Anadolu B.Orta Kızılırmak C.Yıldız Bölümü D.Ankara Bölümü
20. İç Anadolu Bölgesinde yağışların azlığı, yeryüzü şekillerinin sadeliği aşağıdakilerden hangisine olumlu bir etki yapmıştır?
A.Orman alanlarının azalmasına B.Çevre kirliliğinin artmasına
C.Makilerin artmasına D.Ulaşımın gelişmesine
21. İç Anadolu Bölgesi Orta Kızılırmak Bölümünde yer alan bazı ovaların volkan külleriyle kaplı olması aşağıdaki sonuçlardan hangisine yol açar?
A.Depremlerin olması B.Bu ovaların verimli olması
C.Petrol üretiminin olması D.Tarımın modernleşmesi
22. Başkent Ankara İç Anadolu Bölgesindedir. Haritada Ankara'nın bulunduğu yer hangi rakamla gösterilmiştir?
A.I B.II C.III D.IV

23. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Türkiye'nin jeopolitik öneme sahip olmasının bir nedenidir?
A. Nüfusun 70 milyonun üzerinde olması B. Ilıman iklime sahip olması
C. Asya ve Avrupa kıtalarında topraklarının olması D. Ekonomik kriz yaşaması
24. Türkiye'nin güneydoğusunda zengin petrol yataklarına sahip ancak sanayisi gelişmemiş, kuzeybatısında ise sanayisi gelişmiş ancak petrole muhtaç ülkeler bulunmaktadır. Bu durum aşağıdakilerden hangisine neden olmaktadır?
A. Türkiye'nin jeopolitik önemini artırmaktadır B. Türkiye'de ekonomik krize neden olmaktadır.
C. Türkiye'nin nüfus artışını hızlandırmaktadır. D. Türkiye'de asker sayısının artmasını gerektirmektedir.
25. Bir şehir ya da ülkeyi savaşarak almak" aşağıdakilerden hangisinin tanımıdır?
A. Himaye B. Fetih C. İmtiyaz D. Kuşatma
26. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde İstanbul'un fethiyle ilgili kişi ve devletler doğru olarak verilmiştir?
A. Fatih Sultan Mehmet-Osmanlı Devleti B. Kanuni Sultan Süleyman-Osmanlı Devleti
Konstantin-Bizans İmparatorluğu Şarlken-Rum İmparatorluğu
C. VI. Mehmet-Osmanlı Devleti D. Yavuz Sultan Selim-Osmanlı Devleti
Konstantin - Roma İmparatorluğu Ferdinand-Rus İmparatorluğu
27. I. Osmanlının batıda ilerlemesi II. Osmanlının denizde ilerlemesi III. İstanbul'un fethi
Yukarıdaki olayların oluş sırası hangisidir?
A. I-II-III B. III-II-I C. III-I-II D. II-I-III
28. I. Osmanlı yükselme döneminin başlaması
II. Osmanlının Rumeliye geçerken zorluk yaşaması
III. Karadeniz ticaretinin Osmanlının elinde olması
Yukarıdakilerden hangisi İstanbul'un fethedilmesinin nedenlerindedir?
A. I B. II C. I-III D. II-III
29. Aşağıdakilerden hangisi İstanbul'un fethinin sonuçlarındandır?
A. Rönesans başladı B. Roma İmparatorluğu kuruldu
C. İsyancılar başladı D. Osmanlı Devleti yükselme dönemine girdi
30. Osmanlı ordusunun önemli üslerinden olan Belgrad, hangi padişah döneminde alınmıştır?
A. Fatih Sultan Mehmet B. Kanuni Sultan Süleyman C. Ertuğrul Bey D. Orhan Bey

Ek-9

BAŞARI TESTİ- 1 MADDELERİNİN GÜÇLÜK DÜZEYİ VE

MADDE AYIRICILIK GÜCÜ

BİRİNCİ DÖNEM			İKİNCİ DÖNEM		
Madde	Madde Güçlük Düzeyi	Madde Ayırıcılık Gücü	Madde	Madde Güçlük Düzeyi	Madde Ayırıcılık Gücü
1	0,64	0,42	1	0,48	0,46
2	0,53	0,39	2	0,47	0,52
3	0,64	0,41	3	0,20	0,63
4	0,56	0,40	4	0,35	0,52
5	0,56	0,48	5	0,25	0,61
6	0,31	0,48	6	0,50	0,53
7	0,44	0,42	7	0,53	0,61
8	0,59	0,47	8	0,54	0,62
9	0,50	0,42	9	0,42	0,50
10	0,48	0,54	10	0,54	0,43
11	0,64	0,43	11	0,47	0,51
12	0,43	0,38	12	0,35	0,57
13	0,35	0,47	13	0,60	0,42
14	0,49	0,36	14	0,49	0,43
15	0,41	0,52	15	0,34	0,53
16	0,56	0,42	16	0,60	0,44
17	0,51	0,47	17	0,49	0,35
18	0,39	0,44	18	0,55	0,48
19	0,50	0,36	19	0,56	0,44
20	0,53	0,45	20	0,53	0,49
21	0,51	0,42	21	0,57	0,48
22	0,38	0,41	22	0,30	0,52
23	0,54	0,49	23	0,53	0,47
24	0,67	0,41	24	0,54	0,51
25	0,54	0,46	25	0,50	0,31
26	0,23	0,52	26	0,44	0,49
27	0,48	0,37	27	0,53	0,46
28	0,71	0,31	28	0,40	0,39
29	0,47	0,42	29	0,56	0,46
30	0,49	0,54	30	0,79	0,30
31	0,41	0,45	31	0,77	0,34
32	0,54	0,43	32	0,52	0,48
33	0,53	0,41	33	0,55	0,44
34	0,54	0,43	34	0,48	0,46
35	0,44	0,46	35	0,57	0,39
36	0,52	0,48	36	0,66	0,43
37	0,53	0,46	37	0,52	0,54
38	0,38	0,46	38	0,51	0,48
39	0,55	0,49	39	0,45	0,31
40	0,62	0,53	40	0,52	0,36
41	0,55	0,49	41	0,49	0,44
42	0,52	0,47	42	0,40	0,47
43	0,55	0,53	43	0,50	0,53
44	0,27	0,51	44	0,51	0,39
45	0,47	0,41	45	0,37	0,53
46	0,40	0,44			

KR₂₀=0,8748

KR₂₀=0,8921

Toplam KR₂₀=0,8849

Ek- 10
19. VE 20. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİ ÜNİTESİNİN
HEDEF VE DAVRANIŞLARI

Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilali ile ilgili kavramlar bilgisi</i> 1.“Özgürlük, ihtilal, mutlakiyet” kavramlarının anlamını söyleme/yazma 2.Özgürlük, ihtilal, mutlakiyet” kavramlarının anlamlarını verilenler arasından seçme.
Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilali ile ilgili olgular bilgisi</i> 1.Fransız İhtilalinin zamanını söyleme 2. Fransız İhtilali ile ilgili verilen bir ifadenin doğru veya yanlış olduğunu söyleme
Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilali ile ilgili olguları açıklayabilme</i> 1.Fransız İhtilalinin nedenlerini tartışma 2. Fransız İhtilalinin sonuçlarını açıklama 3. Fransız İhtilalinin neden ve sonuçlarını listeleme
Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine etkileri ile ilgili kavramların anlam bilgisi</i> 1. “Milyetçilik,” kavramının anlamını söyleme/yazma 2. “Milyetçilik” kavramının anlamını verilenler arasından seçme.
Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine Etkileri ile ilgili olgular bilgisi</i> 1. Sırp İsyanı, Yunan isyanı ile ilgili verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğunu yazma/söyleme 2. Sırp isyanının Yunan isyanının geçtiği yeri (zamanı, ilgili kişi ya da devletleri) bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine etkileri ile ilgili olgular bilgisi</i> 1. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşı ile ilgili verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğunu yazma/söyleme 2. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşı ile ilgili tarihi olguların geçtiği yeri (zamanı, ilgili kişi ya da devletleri) bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme 3. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşı ile ilgili tarihi olguları zaman, ilgili kişi ya da devletleri eşleştirip işaretleme
Hedef Davranışlar	<i>Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine Etkileri ile ilgili olguları açıklayabilme</i> 1. Fransız İhtilalinin Osmanlı Devletine Etkilerinin neler olabileceğini tartışma 2. Sırp isyanının nedenlerini açıklama 3. Yunan isyanının nedenlerini açıklama 4. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşının nedenlerini açıklama 5. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşının nedenlerini karşılaştırılarak ilişkilendirme 6. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşının sonuçlarını açıklama 7. Mısır ve Boğazlar sorunu, Kırım Savaşı, Osmanlı Rus Savaşının neden ve sonuçları ile ilgili kavram ağı oluşturma
Hedef Davranışlar	<i>19.Yüzyılda Yapılan Yenilikler ve Demokratikleşme Çabaları ile ilgili kavramlar bilgisi</i> 1. “Demokratikleşme” kavramının anlamını söyleme/yazma 2. “Demokratikleşme” kavramının anlamlarını verilenler arasından seçme. 3. “Tanzimat Fermanı”, “Tanzimat Devri”, Islahat Fermanı”, “Meşrutiyet” “Anayasa” kavramlarının anlamlarını söyleme/yazma

4. Verilen kavramların anlamlarını bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
5. Verilen kavramlarla anlamlarını bulup eşleştirme

Hedef

19. Yüzyılda yapılan yenilikler ve demokratikleşme çabaları ile ilgili olgular bilgisi

Davranışlar

1. II. Mahmut döneminde yapılan yenilikleri söyleme/yazma
2. II. Mahmut dönemindeki yenilikler ile ilgili tarihi olguları bir dizi seçenek arasından seçip işaretleme
3. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet ile ilgili verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğunu yazma/söyleme
4. Verilen tarihi bir olgu ile zamanı eşleştirme
5. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet tarihi olgularının getirdiği yenilikleri listeleme

Hedef

19. Yüzyılda yapılan yenilikler ve demokratikleşme çabaları ile ilgili olguları açıklayabilme

Davranışlar

1. II. Mahmut döneminde yapılan yeniliklerin gerekçelerini bulma
2. II. Mahmut döneminde yapılan yeniliklerin Osmanlı Devletine kazandırdıklarını tartışma/açıklama
3. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının hazırlanma nedenlerini tartışma/açıklama
4. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının Osmanlı Devletine getirdiği yeniliklerin faydalarını açıklama
5. Tanzimat ve Islahat Fermanlarının demokratikleşme açısından sonuçlarını çıkarma
5. I. ve II. Meşrutiyetin ilan edilmesinin nedenlerini açıklama
6. I. ve II. Meşrutiyet dönemini demokratikleşme çabaları açısından tartışma
7. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet ile ilgili tarihi olguların bilgi haritasını oluşturma

Hedef

20. Yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili olgular bilgisi

Davranışlar

1. Trablusgarp Savaşı ve Balkan Savaşları ile ilgili verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğunu yazma/söyleme
2. Trablusgarp Savaşı ve Balkan Savaşları ile ilgili tarihi olguları zaman, ilgili kişi ya da devletleri eşleştirip işaretleme

Hedef

20. Yüzyılda Osmanlı Devleti ile ilgili olguları açıklayabilme

Davranışlar

1. Trablusgarp ve Balkan savaşlarının nedenlerini açıklama
2. Trablusgarp ve Balkan savaşlarının sonuçlarını açıklama
3. Trablusgarp ve Balkan savaşları ile ilgili bilgi haritası oluşturma

Hedef

20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ile ilgili olgular bilgisi

Davranışlar

1. Birinci dünya savaşı ile ilgili verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğunu yazma/söyleme
2. Birinci dünya savaşı ile ilgili tarihi olguları zaman, ilgili kişi ya da devletleri eşleştirip işaretleme

Hedef

20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ile ilgili olguları açıklayabilme

Davranışlar

1. Birinci dünya savaşının çıkış nedenlerini açıklama
2. Osmanlı Devletinin birinci dünya savaşına girmesine neden olan olayları açıklama
3. Osmanlı Devletinin birinci dünya savaşına girmeden önceki askeri - siyasi ve ekonomik durumunu açıklama
4. Osmanlı Devletinin birinci dünya savaşa girmesinin o dönemdeki şartlarını da göz önüne alarak Osmanlı Devletine yararları ve zararlarını açıklama
5. Birinci dünya savaşının sonuçlarını açıklama
6. Birinci dünya savaşının Osmanlı Devleti açısından sonuçlarını açıklama

Ek- 12

OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI ÜNİTESİNİN HEDEF VE DAVRANIŞLARI

Hedef Davranışlar	Osmanlı devlet yönetimiyle ilgili kavramların anlam bilgisi 1. “Sadrazam, vezir, şeyhülislam, nişancı, kazasker, eyalet” kavramlarının anlamını söyleme/yazma. 2. Kavramların anlamlarının verilenler arasından seçme 3.Verilen kavramların anlamlarını bulup eşleştirme
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda devlet yönetiminin özellikleri bilgisi 1. Yönetim şeklini söyleme/yazma 2. Padişahın yetkilerini söyleme/yazma 3. Divanı hümayün’un özelliklerini söyleme/yazma 4.Devlet görevlilerin sorumluluk ve yetkilerini yazma 5.Eyaletlerin özelliklerini söyleme/yazma
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda devlet yönetiminin özelliklerini açıklayabilme 1.Devlet yönetiminin neden merkez ve taşra olarak ayrıldığını açıklama 2.Osmanlı devlet yönetiminin neden uzun yıllar başarılı olduğunu açıklama
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda toprak yönetimiyle ilgili kavramlar bilgisi 1. Has, zeamet, timar kavramlarının anlamlarını söyleme/yazma 2.Verilen kavramların anlamlarını bulup eşleştirme
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda toprak yönetiminin özellikleri bilgisi 1. Devlete ait toprakların kaç bölüme ayrıldığını ve isimlerini söyleme 2. Toprak gelirlerinin kimlere verildiğini söyleme yazma 3. Has, zeamet, timar topraklarının özelliklerini söyleme/yazma
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda toprak yönetiminin özelliklerini açıklayabilme 1. Toprağı ekip biçmeyen halktan neden toprağın geri alındığını açıklama 2.Çiftçilerden devlet adına vergi toplanmasının nedenini açıklama
Hedef Davranışlar	Osmanlıda maliye ve ordu yönetimiyle ilgili kavramların anlam bilgisi 1.”Öşür, cizye, akıncı, defterdar” kavramlarının anlamlarını söyleme/yazma 2. Verilen kavramların anlamlarının bulup eşleştirme
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda maliye ve ordu yönetiminin özellikleri bilgisi 1. Devletin gelir kaynaklarını söyleme/yazma 2. Devlet giderlerini söyleme/yazma 3. Para birimini söyleme/yazma 4.Kara ordusunun özelliklerini söyleme/yazma 5. Donanmanın özelliklerini söyleme/yazma 6.19.yüzyılda orduda yapılan yenilikleri söyleme/yazma
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda maliye ve ordu yönetiminin özelliklerini açıklayabilme 1.Osmanlıların neden askeri teşkilata büyük önem verdiğini açıklama 2.19.yüzyılda Osmanlı maliyesinin bozulma nedenlerini söyleme
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda hukuk sistemi ve sosyal yaşamın özellikleri bilgisi 1. Hukuk sisteminin kaynağını söyleme/yazma 2.Davalara kimlerin baktığını söyleme/yazma 3. 19. yüzyılda hukuk sistemindeki yenilikleri söyleme/yazma 4.Osmanlı devletindeki sosyal sınıfların özelliklerini söyleme/yazma
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda hukuk sistemi ve sosyal yaşamın özelliklerini açıklayabilme 1.19.yüzyılda hukuk sistemindeki yeniliklerin nedenlerini söyleme 2.Osmanlı devletinin uzun yıllar yaşamasında hukuk sisteminin rolünü açıklama
Hedef Davranışlar	Osmanlılarda ekonomik yaşamın özellikleri bilgisi 1. Ekonomik kaynakları söyleme/yazma 2.Halkın en önemli gelir kaynağını söyleme
Hedef	Osmanlılarda ekonomik yaşamın özelliklerini açıklayabilme

Davranışlar	1. Timar sisteminin bozulmasının ekonomiye etkisini açıklayabilme 2. Sanayi inkılabının Osmanlı ekonomisine etkisini açıklayabilme
Hedef Davranışlar	<i>Osmanlılarda eğitim öğretim ile ilgili kavramların anlam bilgisi</i> 1."Medrese, Enderun" kavramlarının anlamlarını söyleme/yazma 2.Verilen kavramların anlamlarını bulup eşleştirme
Hedef Davranışlar	<i>Osmanlılarda eğitim öğretime ilişkin özellikler bilgisi</i> 1.Osmanlılardaki eğitim kurumlarını söyleme 2.Enderun mekteplerinin özelliklerini söyleme
Hedef Davranışlar	<i>Osmanlılarda eğitim öğretime ilişkin özellikleri açıklayabilme</i> 1.Osmanlılarda Enderun mekteplerinin neden önemli olduğunu açıklama 2.Medrese ve Enderun mekteplerinin niteliğini karşılaştırma
Hedef Davranışlar	<i>Osmanlılarda bilim ve sanatın özellikleri bilgisi</i> 1.Osmanlılarda gelişmiş olan bilim dallarını söyleme/yazma 2.Osmanlılarda en gelişmiş sanat dallarını söyleme 3.Osmanlılardaki önemli sanat eserlerini söyleme 4.Osmanlılarda yetişmiş ünlü bilim adamlarını söyleme
Hedef Davranışlar	<i>Osmanlılarda bilim ve sanatın özelliklerini açıklayabilme</i> 1.Osmanlı devletinde bilime verilen önemin göstergelerini açıklama 2.18.yüzyılda Avrupa'nın Osmanlı mimarisini nasıl etkilediğini açıklama

Ek -13

OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

Ek-14

BAŞARI TESTİ- 2 MADDELERİNİN GÜÇLÜK DÜZEYİ VE MADDE AYIRICILIK GÜCÜ

Madde	Madde Güçlük Düzeyi	Madde Ayırıcılık Gücü
1	0,64	0,42
2	0,53	0,39
3	0,51	0,41
4	0,56	0,40
5	0,56	0,48
6	0,31	0,48
7	0,44	0,42
8	0,59	0,47
9	0,50	0,42
10	0,48	0,54
11	0,64	0,43
12	0,40	0,38
13	0,35	0,47
14	0,49	0,36
15	0,41	0,52
16	0,56	0,42
17	0,51	0,47
18	0,30	0,44
19	0,50	0,36
20	0,53	0,45
21	0,51	0,42
22	0,38	0,41
23	0,54	0,49
24	0,70	0,41
25	0,50	0,46
26	0,57	0,30
27	0,53	0,34
28	0,51	0,41
29	0,56	0,40
30	0,76	0,32
31	0,30	0,48
32	0,44	0,38
33	0,59	0,44
34	0,53	0,42
35	0,48	0,34
36	0,64	0,43
37	0,40	0,38
38	0,35	0,47
39	0,49	0,36
40	0,41	0,39
41	0,56	0,42
42	0,51	0,47
43	0,30	0,44
44	0,50	0,36
45	0,53	0,45
46	0,57	0,42
47	0,38	0,41
48	0,54	0,34
49	0,70	0,41
50	0,47	0,36

KR₂₀=0,72

Ek-15

BAŞARI TESTİ 2 ÖRNEK MADDELER

1. Fransız İhtilali'nden sonra Osmanlı Devleti'nde çıkan Sırp ve Yunan İsyancıları'na en çok, aşağıdaki devletlerden hangisi, destek vermiştir?
A. Avusturya B. Rusya C. Fransa D. İngiltere
2. 1789 Fransız İhtilali'nin etkisiyle Osmanlı Devleti'nde ilk ortaya çıkan ayaklanma, aşağıdakilerden hangisidir?
A. Yunan İsyanı B. Sırp İsyanı C. Kavalalı İsyanı D. 31 Mart İsyanı
3. 19 ve 20. Yüzyıl'da, İngiltere ve Fransa'nın kendi ülkelerindeki azınlıkların hakları yok denecek kadar az olmasına rağmen yine aynı devletlerin Osmanlı Devleti'ndeki azınlıklara yönelik geniş hakları içeren yeni ıslahatların yapılmasını Osmanlı Devleti'nden istemelerinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A. Osmanlı Devleti'nin ekonomik yönden daha iyi duruma gelmesini sağlamak,
B. Kendi ülkelerindeki demokrasi hareketlerini, diğer ülkelerde yaymak,
C. Osmanlı Devleti'nde ki parçalanma ve çöküşünü hızlandırmak,
D. Osmanlı Devleti'nde yaşayan kendi halkının uğradığı haksızlıkları önlemek,
4. 1876 yılında ilan edilen ve Osmanlı Devleti'nin ilk anayasası olan Kanun-i Esasi'nin en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?
A. Halkın tüm isteklerini yerine getirmesi B. Avrupa'nın baskısıyla ilan edilmesi,
C. Halktan gelirine göre vergi alınmasının sağlanması D. Halka, devlet yönetiminde temsil hak.
5. Aşağıdakilerden hangisi, İtalya'nın Trablusgarb'ı işgalini kolaylaştıran etkenler arasında yer almaz?
A. İtalya'nın, Osmanlı Devleti'nin buralarını savunacak yeterli donanma gücüne sahip olmadığına inanması
B. Trablusgarb'ın coğrafi konum olarak, tam İtalya'nın karşısında olması ve yakınında bulunması
C. Mısır, İngilizler'in elinde olduğu için, Osmanlı Devleti'nin karadan buralara asker göndermesinin imkansız olması
D. İtalya'nın, güçlü Avrupalı Devletleri ile ittifak yapması ve Trablusgarb'daki halkın bu işgale destek vermesi
6. Aşağıdaki devletlerden hangisi, I. Balkan Savaşı'nda Osmanlı Devleti'ne karşı bağlaşıma yapan devletler arasında yer almaz?
A. Yunanistan B. Sırbistan ve Karadağ C. Bulgaristan D. Arnavutluk
7. I. Dünya Savaşı'nda açılan Osmanlı Cephelerinden biri olan Kafkasya Cephesi'nin diğer cephelerden önce kapanmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A. İklim ve arazi koşullarının bu cephede savaşıma el vermemesi
B. Brest-Litovsk Antlaşması ile Rusya'nın savaştan çekilmesi
C. Anadolu'da bir takım isyanların çıkma-sından dolayı doğudaki askeri gücün Anadolu'nun iç kesimlerine kaydırılmak istenmesi
D. Ege Bölgesi'nin, düşman işgaline uğramasından dolayı asker ihtiyacının hissedilmesi
8. Aşağıdakilerden hangisi, Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'na girme nedenleri arasında yer almaz?
A. Boğazların İtilaf Devletleri'nin egemenliğinde olması
B. Savaşı, Almanya'nın kazanacağına inanılması
C. Kaybedilen toprakları, yeniden kazanma isteği
D. Almanya'nın Osmanlı Devleti'ni savaşa sokma çabaları

9. Osmanlı İmparatorluğu'nun,Balkanlar'daki topraklarını kaybetmesinde, aşağıdakilerden hangisi,diğerlerine göre daha etkili olmuştur?
A.Avrupalı Devletler'in,Balkan Milletleri'ni desteklemeleri
B.Rusya'nın uyguladığı Panislavizm Politikasının etkisi,
C.Fransız İhtilali sonucunda ortaya çıkan Milliyetçilik Akımı'nın etkisi,
D.Osmanlı Yönetimi'nin Balkanlar'da yetersiz olması,
10. I-Avrupa'da çeşitli ülkelerde meydana ge-len hareketler sonucunda, ya cumhuriyet kurulmuş yada cumhuriyete son verilerek krallık rejimine geçilmiştir,
II-Osmanlı Devleti'nde, zaman zaman çıkan iç isyanlar sonucunda, bazı padişahların tahttan indirilmiş olmasına rağmen Osmanlı Saltanatı devam etmiştir,
Yukarıdaki iki durum karşılaştırıldığında Osmanlı Saltanatı'nın uzun süre devam etmiş olması,aşağıdakilerden hangisiyle açıklanabilir?
A.Fransa'daki yönetimin güçsüz, Osmanlılar'daki yönetimin güçlü olması
B.Fransa'daki hareketlerin devlet düzenini Osmanlılar'daki hareketlerin ise kişileri hedef alması
C.Fransa'daki iç güçlerin güçlü, Osmanlılar'daki iç güçlerin ise zayıf
D.Fransa'daki hareketleri soyluların, Osmanlılar'daki hareketleri ise yeniçerilerin yönlendirmesi,
11. Osmanlı Devleti, aşağıdaki olaylardan hangisinden sonra, mutlakiyetle yönetilen teokratik bir devlet haline gelmiştir?
A.1516-17 yılında düzenlenen Mısır Seferleri'nden sonra halifelğin Osmanlılar'a geçmesi
B.Orhan Bey'in beylikten devlete geçiş sürecini başlatması
C.1402 yılında yapılan Ankara Savaşı'ndan sonra, Anadolu'da Türk Birliği'nin bozulması
D.Küçük Kaynarca Antlaşması ile Kırım'ın din bakımından Osmanlı Halifesi'ne bağlı olması
12. Aşağıdakilerden hangisi, Divan Örgütü'nün asil üyeliğine sonradan alınanlar arasında yer almaz?
A.Kazaasker B.Kaptan-ı Derya C.Şeyh-ül İslam D.Reis-ül Küttap
13. Aşağıdaki şehirlerden hangisi, Osmanlı Devleti'nde başkent olmamıştır?
A.İznik B.Bursa C.İstanbul D.Edirne
14. Osmanlı Hükümdarları ile ilgili olarak, aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?
A.Hükümdarlık,babadan oğla geçerdi
B.Yetkileri sınırsızdı ve devlet yönetimi ile ilgili en son kararları kendileri verirlerdi
C.Şehzadelerin saraylarda eğitilmesinden tek sorumluydular
D.Divana başkanlık ederler ve ordunun başında seferlere çıkarlardı
15. Padişahтан sonra, devlet yönetiminde en yetkili kişi,aşağıdakilerden hangisidir?
A.Deftardar B.Kazaasker C.Vezir-i Azam D.Şeyh-ül İslam
16. Özel yönetimi olan eyaletlerin vergileri, önceden mültezim denen kişiler tarafından devlet hazinesine yatırılırdı.Daha sonra mültezimler,yatırdıkları bu parayı,o eyalette yaşayan haktan toplarlardı.Vergi gelirlerinin bu yolla toplanması sistemine ne ad verilirdi?
A.Devşirme Sistemi B.İltizam Sistemi C.Tımar Sistemi D.Ikta Sistemi
17. Osmanlı Devleti'nde ilk matbaa, aşağıdaki dönemlerden hangisinde kurulmuştur?
A.Tanzimat Devri B.Lale Devri C.Meşrütıyet Devri D.Yükselme Devri
18. Aşağıdaki ıslahatlardan hangisi, II.Mahmut Dönemi'ne ait değildir?
A.Askerı amaçlar için, ilk nüfus sayımının yapılması
B.İlk modern itfaiye ve posta örgütlerinin kurulması ve karantina servislerinin açılması
C.Avrupa'ya gidecek olan Osmanlı Vatandaşları için, ilk kez pasaport uygulaması
D.İlk çiçek aşısının yapılması ve yaygınlaştırılması

19. 19 ve 20.Yüzyıl'da Osmanlılar'ın girdiği savaşlar,genelde yenilgi ile sonuçlanmıştı.Bu ortamda ticaret, azınlıkların elinde bulunuyor ve ülkede bulunan değerli hammaddeler, borçlara karşılık olarak Avrupa Ülkeleri'ne gönderiliyordu. Dışarıdan ise ucuz ve çeşitli mallar gelmekteydi. Tüm bu olaylara bağlı olarak Osmanlı Ekonomisi iflas etmişti.

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak,ortaya çıkan sonuçlar arasında, aşağıdakilerden hangisi yer almaz?

- A.İşsizliğin artması ve buna bağlı olarak devlet yönetiminde yeni arayışların başlaması
- B.Yeni fabrikaların artmasıyla, halkın refah seviyesinin yükselmesi
- C.Çeşitli küçük sanayi atölyelerin azalması
- D.Yerli sanayinin, yabancılarla rekabet edemez bir duruma gelmesi

20. Osmanlı Devleti'nin idari bölümlerinin, büyükten küçüğe doğru sıralanışı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A.Eyalet-Kaza-Sancak-Köy
- B.Sancak-Eyalet-Kaza-Köy
- C.Eyalet-Sancak-Kaza-Köy
- D.Sancak-Kaza-Eyalet-Köy

Ek- 16

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenci,

Aşağıda, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla 35 adet tutum ifadesi verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz. İfadede yer alan görüş ya da duygunun size ne kadar uygun olduğunu, ifadenin karşısında bulunan bölüme çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Eğer ifade size çok uygunsuzsa “çok uygun” (ÇU), ifade size uygunsuzsa “uygun” (U), ifadenin size uygun olup olmadığı konusunda kararsızsanız “kararsızım” (KS), ifade size uygun değilse “uygun değil” (UD), ifade size hiç uygun değilse “hiç uygun değil” (HU) bölümüne işaret koyunuz. Her bir madde için tek yanıt veriniz. Belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bilimsel bir çalışmaya yaptığımız katkı için teşekkür ederim.

Araş.Gör. İlke EVİN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

AŞAĞIDAKİ İFADELER, SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİZE NE KADAR UYGUNDUR?	Çok Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1.Sosyal Bilgiler, sevdiğim bir derstir					
2.Sosyal Bilgiler dersi ilgimi çeker					
3.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin bir yararı olduğuna inanmıyorum					
4.Sosyal Bilgiler, sıkıcı bir derstir					
5.Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersini çalışmaktan hoşlanırım					
6.Sosyal Bilgiler dersini eğlenceli buluyorum					
7.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışmak canımı sıkır					
8.Sosyal Bilgiler dersi beni rahatlatır					
9.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili gezilere katılmaktan hoşlanırım					
10.Sosyal Bilgiler, en az sevdiğim derstir					
11.Sosyal Bilgiler dersini saatlerce çalışsam bıkmam					
12.Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur					
13.Sosyal Bilgiler dersinde kendime olan güvenimin arttığını hissederim					
14.Sosyal Bilgiler kitaplarını, ders saatleri dışında okumaktan hoşlanmam					
15.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan zevk alırım					
16.Sosyal Bilgiler dersi bitince üzüntü duyarım					
17.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanmam					
18.Sosyal Bilgiler, gereksiz bir derstir					
19.Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili olduğundan müzelere gitmekten hoşlanmam					
20.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi tekrar etmekten hoşlanırım					
21.Sosyal Bilgiler dersi saatleri az olursa mutlu olurum					
22.Sosyal Bilgiler dersinin önemli bir ders olduğuna inanırım					
23.Diğer dersler yerine Sosyal Bilgiler dersine girmeyi tercih ederim					
24.Sosyal Bilgiler dersi konularını çalışırken yorgunluk hissederim					
25.Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konuları hakkında konuşmaktan zevk alırım					
26.Sosyal Bilgiler dersi sınavlarına çalışmaktan hoşlanmam					
27.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili araçlar hazırlamaktan hoşlanmam					
28.Sosyal Bilgiler dersinin ülkeme olan sevgimi artırdığına inanırım					
29.Sosyal bilgiler dersinde farklı kültürleri tanımaktan hoşlanırım					
30.Sosyal Bilgiler dersinin karşılaştığım sorunları çözmemi kolaylaştırdığına inanırım					
31.Sosyal Bilgiler dersinin hoşgörülü olmamı sağladığına inanırım					
32.Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimin gelecek yaşamımı kolaylaştıracağına inanırım					
33.Sosyal Bilgiler dersi konularıyla ilgili film izlemekten hoşlanmam					
34.Sosyal Bilgiler dersi olmasa okula daha istekli geleceğime inanıyorum					
35.Sosyal Bilgiler dersinde sık sık saate bakma ihtiyacı hissederim					

Ek-17

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Madde	Faktör Yüğü	Madde Test Korelasyonu
1	0,74	0,73
2	0,71	0,70
3	0,52	0,52
4	0,69	0,68
5	0,66	0,65
6	0,69	0,68
7	0,68	0,68
8	0,63	0,63
9	0,53	0,53
10	0,77	0,76
11	0,69	0,69
12	0,64	0,64
13	0,58	0,58
14	0,75	0,74
15	0,74	0,74
16	0,49	0,51
17	0,50	0,50
18	0,58	0,60
19	0,75	0,74
20	0,47	0,49
21	0,66	0,66
22	0,77	0,77
23	0,72	0,71
24	0,53	0,53
25	0,56	0,56
26	0,69	0,68
27	0,57	0,58
28	0,61	0,61
29	0,64	0,64
30	0,68	0,67
31	0,54	0,54
32	0,52	0,52
33	0,57	0,57
34	0,59	0,60
35	0,65	0,65

Alpha: 0,95

Ek-18

ELEKTRONİK POSTALAR VE KÖSE III'Ü KULLANMA İZİNİ

From: "David Kolb" <dak5@msn.com>
Sent: Sunday, April 14, 2003 10:12 AM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: dak5@msn.com
Subject: Re: Learningstyleinventory

Dear Ilke:

Thank you for your interest in the LSI. I would love to assist you on your research endeavor, however, I need more information on specifics. The LSI can be administered to the population that meets the reading level of 7th grade (USA school system). Is it equivalent to Turkey's School System?

Look forward to hearing from you

Best regards,

A. Kolb Ph.D.

Experience Based Learning Systems, Inc.
website: www.learningfromexperience.com

From: "David Kolb" <dak5@msn.com>
Sent: Sunday, April 20, 2003 8:42 AM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: dak5@msn.com
Subject: Re: LSI information

Dear Ilke:

As a graduate student/researcher you are entitled to a free usage of research version of the LSI 3 for the duration of your research if you fulfill certain conditions. We ask you to apply for research grant by visiting our website at www.learningfromexperience.com, go to assessment tools and send e-mail to the person in charge of research grant. She will send you application forms for you to submit for our approval. Once your proposal is approved we will grant you right to use the LSI for free for the duration of your research.

We do not have LSI specifically designed to children, however, your population (12-13) are eligible to use the current LSI as long as you they can read at 7th grade level.

Since we do not have LSI in Turkish language, and you mention that there is one translated into

Turkish, we ask you to e-mail us or mail to us a copy of the translated version of the LSI for our review if you are planning to use it in your research.

You can send the translated version of the LSI to:

A. Kolb
2857 Washington Blvd.
Cleveland Heights, OH 44118
USA

Let me know if this helps

Regards,

A. Kolb

From: "David Kolb" <dak5@msn.com>
Sent: Tuesday, April 22, 2003 4:40 PM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: dak5@msn.com
Subject: Re: LSI

Dear Ilke:

The LSI 3 is different from previous versions specifically in respect to scoring format. . In LSI 3 we incorporated a random scoring format which will affect the outcome of the responses. The research version of the LSI 3 is which you are applying for has exactly the same format. The overall items descriptions are the same but there are slight changes in some of the wordings. If you are translating it into Turkish please make sure you use the LSI 3 as a basis of your translation.

Best,
A. Kolb

From: Ginny_Flynn@haygroup.com
Sent: Thursday, April 22, 2003 5:13 PM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: Ginny_Flynn@haygroup.com
Subject: Re: information

We allow approved researchers to use the LSI, free of charge, in their research. If you are interested in having your research proposal reviewed, complete the attached Research Description form and return it by email. In addition, please sign and fax the Conditional Use Agreement form to #617-927-5008.

The review process can take about 2 weeks. We will inform you by email whether your research has been approved or not.

(See attached file: GenResearch.doc)(See attached file: genCNDITNL USE AGRMNT.doc)

Regards,
Ginny

From: Ginny_Flynn@haygroup.com
Sent: Friday, May 23, 2003 2:13 PM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: Ginny_Flynn@haygroup.com
Subject: Re: information

Hi Ilke,

I can send you free samples of the Learning Style Inventory, Version 3 and the Personal Learning Guide, and a free copy of the Facilitator's Guide to Learning which includes the Technical Specifications (Veres, et al). However, the book, Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development, sells for \$92.50. If you would like to purchase the book, please provide credit card information (#, expiration date, and name as it appears on the card). We accept American Express, Mastercard, and Visa. Please let me know, if you want this book, so that I can send all of the materials to you, at once.

Regards,

From: Ginny_Flynn@haygroup.com
Sent: Thursday, May 22, 2003 7:13 AM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: Ginny_Flynn@haygroup.com
Subject: Re:information

Hi Ilke,

I have heard back from the committee. Your request has been approved. Please fax the signed, Conditional Use Agreement form to #617-927-5008, and I will send you the electronic files for the questionnaire/scoring.

Regards,
Ginny

From: Ginny_Flynn@haygroup.com
Sent: Tuesday, May 27, 2003 2:13 PM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: Ginny_Flynn@haygroup.com
Subject: Inventory

Hi Ilke,

Here is the LSI in Word format. Scoring instructions are on pages 2 (one score for each of the 4 learning stages) and 4 (two scores which are plotted for intersecting point on the learning grid/quadrant which identifies the individual's learning style).

I am mailing you the Learning Style Inventory, Version 3 (LSI3), the Technical Manual, and the Personal Learning Guide, per your request. As you will see, the LSI3 is slightly different from the LSI IIa which I have attached here. It is designed in 4-color and has a 2-part, color-coded answer sheet, (See attached file: LSI-IIa Self Scoring.doc)

Regards,
Ginny

From: Ginny_Flynn@haygroup.com
Sent: Monday, Feb 2, 2004 4:32 PM
To: <ilke.e@superonline.com>
Cc: Ginny_Flynn@haygroup.com
Subject: Re:info

Hi Ilke,

In the LSI, "feelings" refer to emotions, rather than physical touch.

Regards,
Ginny

Ek-19

KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ-III

Değerli Öğrenci,

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz..Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir.

Örnek,

Öğrenirken,

---3-- Mutlu olurum

---2--Dikkatli olurum

-- 1---Hızlı davranırım

---4--Kendi fikrimi oluştururum

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, katkılarınız için teşekkür ederim.

Ar.Gör. İlke EVİN
DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...,

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissederim.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...,

- Duygularımla öğrenirim.
- Yaparak öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...,

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlerle açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım.

6. Öğrenirken...,
-----Gözlem yapan biriyim.
-----Öğrenmeye katılan biriyim.
-----Duygularıyla hareket eden biriyim.
-----Mantıklı davranan biriyim.
7. En iyi öğrenme yolum...,
-----Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
-----İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
-----Konunun dayandığı temel fikirleri düşündürmektir.
-----Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.
8. Öğrenirken...,
-----Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
-----Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
-----Acele etmekten hoşlanmam.
-----Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissedirim.
9. En iyi öğrenme yolum...,
-----İzlemektir.
-----Hissettiklerimi dikkate almaktır.
-----Öğrendiklerimi uygulamaktır.
-----Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.
10. Öğrenirken...,
-----Çekingen biri olurum.
-----Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
-----Sorumluluklarını bilen biriyim.
-----Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.
11. Öğrenirken...,
-----Derse katılırım.
-----Derse katılmadan izlerim.
-----Öğrendiklerimi değerlendiririm.
-----Aktif olmaktan hoşlanırım.
12. En iyi öğrenme yolum...,
-----Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
-----Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
-----Dikkatli olmaktır.
-----Anlatılanları uygulamaktır.

**DENEYİMSEL ÖĞRENME KURAMINA DAYALI EĞİTİM
UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

Bosta çok zekice, akıllıca ve eğlenceli çalışıyordu. Yaparken çok eğlendim. Aklimda

konu, bir çok yenilik bir çok ordu keldi. Normalde yazılıya girerken öğretmen anlatırken dersleri pek cezu aldım bu çalışmada hem eğlendim hem çok hepsi otlimda keldi, Kalıcı bir

oldu.

Sosyal dersi önceden çok zevkli olduğunu düşünürdüm. Ama bu çalışmaları yapınca daha da sosyal dersinin zevkli olduğunu gördüm. En çok da Dettter der çalışmasında eğlendim. Çünkü arkadaşlarımı çok seviyorum. Dettterde bir grup yeni arkadaşlarımızla yaptığımız bir çalışıyordu. O yüzden çok beğendim. Kim düşünmüsse, Tabi öteki çalışmalarda haklarını