

Öğretmenlerin Öğrenme Stillерinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Stillерine Etkisi*

The Effects of Teachers' Learning Styles on Their Teaching Styles in Social Studies Courses

M. Sencer BULUT**, Özlem KAF HASIRCI***

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde öğretimi düzenlerken öğrenme stilleri doğrultusunda hangi yöntemleri kullandığının gözlemlenmesi ve bu konudaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma dört ve beşinci sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırma, durumu tespit için yapılan olgubilim deseninin kullanıldığı nitel bir çalışma örneği olup, araştırmada katılımsız gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri ve anket kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla 89 sınıf öğretmenine Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (% 75.27) ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı üç özümseyen, üç ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip altı öğretmen ile devam edilmiştir. Gözlem ve görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda ayrıştırıcı öğretmenlerde yaparak yaşayarak öğrenme, özümseyen öğretmenlerde ise görsel öğrenme stiline tercih ettikleri ortak nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin ders ileti biçimleri incelendiğinde, farklı ileti biçimlerini kullanmadıkları görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, Kolb öğrenme stili envanteri, sınıf öğretmenleri, öğretim stilleri.

Abstract

The main purpose of this research was to see how teachers manage to incorporate their own learning styles into their instruction in social studies courses. Also, this study aims to identify teachers' ideas and thoughts on their own teaching styles. This study is a qualitative one in which the data is gathered through non-participant observation, semi-structured interviews, and questionnaire. Firstly, Kolb Learning Style Inventory was conducted to 84 fourth and fifth grade elementary school teachers. As a result of the inventory, most of the teachers (%75.27) were categorized as assimilators (%35.95) and convergers (%39.32). In the second phase of the study, six volunteer teachers from the dominant categories were selected for the study group; three teachers from the assimilator group and three from the converger group. The qualitative data obtained in the study were analyzed with content analysis. With regard to teachers' learning styles, the data showed that there are no crucial differences among their teaching styles. Moreover, the study revealed that converger teachers are comfortable with learning by doing. On the other hand, the teachers who have assimilator learning style prefer visual learning. Yet, both groups were seen to use almost similar techniques

Key words: Learning styles, Kolb learning styles inventory, primary teachers, teaching styles.

* Bu çalışma 5-8 Ekim 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yard. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, sbulut@cu.edu.tr

*** Yard. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, ozlemkaf@cu.edu.tr

Giriş

Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında diğer derslerde olduğu gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin özellikleri dersin etkililiği açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kullanabileceği öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterince bilgiye sahip olması ve öğretim sırasında etkili ve doğru bir şekilde uygulaması gerekmektedir. Bu sebeple de öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında, öğrenci özelliklerinin yakından tanınması ve bireysel özellikleri de dikkate alarak uygun ortamların oluşturması gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel özelliklerin önemine ilişkin araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Bu bireysel özelliklerden biri de öğrenme stilleridir. Çalışmalar beraberinde, öğrenme stili kavramına farklı bakış açılarını da getirmiştir. Öğrenme stillerine ilişkin yapılan çalışmalar sonucunda ortaya birçok modelden yaygın olarak kullanılanlardan biri de Kolb Öğrenme Stili modelidir. Kolb Öğrenme Stili modeline göre öğrenme sürecinin kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Kolb, 1984: 41). Birbirini destekleyen bağımsız bu iki boyutta dört temel kategori bulunmaktadır: Somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem. Bireylerin dört baskın öğrenme stilinden hangisini tercih ettikleri iki boyut içerisinde yer alan dört öğenin bileşeni sonucunda belirlenmektedir. Bunlar; değiştiren, özümseyen, ayırtıran ve yerleştiren öğrenme stilleridir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara çok farklı açılardan bakma konusunda başarılıdırlar. Bu bireyler, beyin fırtınasında olduğu gibi fikirlere odaklanma ve fikirleri ilişkilendirme konusunda yeteneklidirler. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin, kültürel ilgileri yoğundur. Bu bireyler, düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar. “Niçin?” sorusunu soran bu bireyler, bireysel çalışmayı tercih ederler. *Özümseyen* öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özellikleri arasında düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Bu kişiler, bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanırlar. Belirleyici sorusu “Nedir?” olan bu bireyler, yapılandırılmış sistematik bilgiyi tercih ederler. Kendilerine sunulan bilginin, sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmasını isterler. Ders anlatımlarını ve sesli görsel sunumları tercih ederler. Öğretmenlerin uzman olarak görev yapması bu bireyler için daha etkili olmaktadır. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal ve sistematik planlanması gibi özelliklere sahip *ayırtıran* öğrenme stiline sahip bireyler sosyal ve kişisel etkinlikler yerine teknik sorunlarla uğraşmayı tercih ederler. Bu bireyler, detaylara önem verirler, parçalardan hareketle bütünü anlamaya çalışırlar. Belirleyici sorusu “Nasıl?” olan bu bireyler öğrenme etkinliklerinde basamakları sıra ile takip ederler. *Yerleştiren* öğrenme stiline sahip bireylerin, planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belirgin özelliklerindedir. Bir şeyleri keşfederek, araştırarak öğrenmekten hoşlanırlar. Bu bireyler, uygulamaya ve keşfetmeye dayalı öğrenme yolunu tercih ederler. “Eğer... ise ne olacak?” bu tipin belirleyici sorusudur. Öğretmenler değiştiren öğrenme stiline sahip bireylere motive eden biri olarak, özümseyenlere uzman biri olarak, ayırtıranlara bir antrenör (koç) gibi ve yerleştiren bireylere de kenara çekilerek ve kendi kendilerine bir şeyleri keşfetmelerini sağlamak üzere en üst düzeyde fırsatlar sağlayarak etkili öğretim yapabilirler (Felder,1996; Guild ve Garger, 1991; Jonassen ve Grabowski, 1993; Kolb,1984; Riding ve Rayner, 1998).

Öğrenme stili modellerinde vurgulanan ortak nokta ise, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin öğrencinin özellikleri dikkate alınarak yapılmasının gerekliliğidir (Butler, 1986; Dunn ve Dunn, 1992; Gregorc, 1982; Guild ve Garger, 1991; Kolb, 1984). Öğrenmedeki bireysel farklılıklar denildiği zaman öğrenciler üzerine yapılan pek çok araştırma ve bu araştırmaların sonuçlarına ulaşılmaktadır (Biçer, 2010; Dunn, Griggs, Olson, Beasley ve Gorman, 1995; Evin Gencel,2006; Gürgen,2010; Kaf Hasırcı, 2005; Mangino, 2004; Otrar, 2006; Roberts, 1998; Süral, 2008; Uğur,2008; Yoon, 2000). Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretimi gerçekleştirmesi, öğrencilerde daha etkili ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açacaktır (Aseri; 2001; Dunn, Griggs, Olson, Beasley ve Gorman, 1995; Kaf Hasırcı, 2005; Özbek, 2006; Roberts, 1999; Russo, 2003; Shaughnessy, 1998; Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül, 2011; Yoon, 2000). Ancak öğrenmedeki bireysel farklılıklar sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de göz önüne alınmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme stilleriyle ilgili daha az çalışmaya rastlanmaktadır (Bedir, 2007; Sloan, Daane ve Giesen, 2004; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011). Öğretmenlerin öğrenme

stillерinin bilinmesi sınıflarındaki öğretimin düzenlenmesinde etkili olabilir (Barbe ve Milon, 1981; Kaf Hasırcı ve Bulut, 2007). Bu etkiler öğretmenin öğretme stili olarak düşünülebilir. Öğretme stilleri, öğretme/öğrenme ortamında, öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi nasıl sunduğu, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunduğuş, öğrencileri nasıl sosyalleştirdiğine ilişkin öğretimsel davranışlarını içerir (Üredi, 2006). Bunun yanı sıra, öğretmenin sınıftaki ses tonu, beden dilini kullanımı, öğrencilere yaklaşımı, öğrencilere bilgiyi aktarmadaki rolü, öğrencilerle etkileşimde bulunma şekli, sınıfta öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntemler ve daha birçok boyutu kapsar. Bu çalışmada ele alınan boyut ise, öğretmenlerin ders sürecindeki öğretim boyutu ve kullandıkları ders ileti biçimleridir. Bu çalışmada yöntem ve teknikler ayrıştırılmamış, genel anlamda öğretmenin sınıfta yaptığı etkinlikler ders ileti biçimleri olarak ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine rehberlik eden üç yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bunlar, Sosyal Bilgilerin bir vatandaşlık eğitimi gibi verilmesi, sosyal bilim olarak öğretilmesi ve ayrıntılı düşünme (deneyimsel soruşturma) olarak öğretilmesi şeklindedir. Bu üç yaklaşımın amaçları incelendiğinde; vatandaşlık aktarımında doğru değer yarguları ve inançları bilmek, uygulamak; sosyal bilimler olarak öğretilmesinde bir sosyal bilimci gibi düşünmek; ayrıntılı düşünme olarak öğretiminde ise sosyal/kişisel problemleri saptamak, problem çözme ve ayrıntılı inceleme yöntemlerini bilmek olarak ortaya konmuştur. Vatandaşlık aktarımı olarak öğretiminde kavram ve değerler, kitaplar, soru-cevap, anlatım ve yapılandırılmış problem çözme alıştırmalarının; sosyal bilimler olarak aktarımında keşfetme, problem çözme, amaçlı düşünmenin; ayrıntılı düşünme olarak öğretiminde ise deneyimsel soruşturma ve problem çözme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Barth ve Demirtaş, 1996).

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders öğretimi sürecinde öğretmenlerin kullandıkları ders ileti biçimleri incelenmiştir. Ancak ele alınan boyut, öğretmenlerin ders sürecindeki öğretim boyutu ve kullandıkları ders ileti biçimlerinin kendi baskın öğrenme stillerine göre değerlendirilmesidir. Üzerinde düşünülmesi gereken nokta, öğretmenlerin kendi öğrenme stillerinin farkında olup olmadıkları ya da sınıf ortamını kendi öğrenme stillerine uygun düzenleyip düzenlemedikleridir.

Bu açıklamalar ışığında araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenler Sosyal Bilgiler dersini işlerken kendi öğrenme stillerini ders işleme sürecine nasıl yansıtmaktadır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı; öğretmenler Sosyal Bilgiler dersini işlerken kendi öğrenme stillerini ders işleme sürecine nasıl yansıttıklarını ortaya koymaktır.

Bu genel amaca hizmet etmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ayrıştıran ve özümseyen öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları ileti biçimleri nelerdir?
2. Ayrıştıran ve özümseyen öğretmenler nasıl öğrendiklerini düşünmektedir?
3. Ayrıştıran ve özümseyen öğretmenler öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini düşünmektedir?
4. Ayrıştıran ve özümseyen öğretmenler Sosyal Bilgiler dersi öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada amaç varolan durumun tespit edilmesidir. Bu amaçla nitel araştırma yönteminin temel olarak kullanılması uygun görülmüştür. Nitel araştırmayı desteklemek için nicel veriler de toplanarak araştırma bulguları desteklenmiştir. Nitel yöntemde olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu tür çalışmalar farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72). Bu anlamda olgular hayatımıza etki eden durum ve deneyimlerdir. Öğrenme stilleri ise eğitim alanında sık karşımıza çıkan bir olgudur. Bununla

ilgili çeşitli araştırmalar farklı değişkenlerle birlikte ele alınmıştır (Beşoluk ve Önder, 2010; Jenkin, 1998; Rudd, Baker ve Hoover, 2000; Şenyuva, 2009; Tatar, Tüysüz ve İlhan, 2008; Tümkaya, 2011). Ancak öğretmenlerin öğrenme stillerinin sınıfta öğrencilerin öğrenme stillerine nasıl etki ettiği ile ilgili yeterli derecede açıklama ve anlayışa sahip olmak için bu olgunun kaynağına ulaşmak gerekmektedir. Bu sebeple de görüşme ve bunu desteklemek amacıyla da gözlemler yapılarak öğretmenlerin öğrenme stilleri ile ilgili yaşantıları ve Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stillerini öğretimde nasıl işe koştukları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu tespit etmek amacıyla öncelikle Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) kullanılmıştır. Adana ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak 89 sınıf öğretmenin öğrenme stilleri belirlenmiştir. KÖSE'den elde edilen bulgular sonucu öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin baskın öğrenme stilleri incelendiğinde, % 13,48'inin değiştiren, % 35,95'inin özümseyen, % 39,32'sinin ayırıştırıcı ve % 11,23'ünün yerleştiren olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun (% 75,27) ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada baskın olan özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stillerine sahip öğretmenler çalışma grubu seçiminde göz önünde bulundurulmuştur. Bu grubun içerisinde gönüllü olan altı öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin üçü ayırıştırıcı diğer üçü ise özümseyen öğrenme stillerine sahiptirler.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan Öğrenme Stilleri Envanteri 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddede 4 sözcük yer almaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan ölçeğin güvenilirlik katsayıları somut yaşantı için .58, yansıtıcı gözlem için .70, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .77, aktif-yansıtıcı için .76 bulunmuştur.

Araştırma altı öğretmenle gerçekleştirilen katılımsız gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve anket ile yürütülmüştür. Anket öğretimi gerçekleştirirken öğretmenlerin kullanabileceği düşünülen maddelerin yer aldığı ve öğretmenlerden eğer kullanıyorlarsa maddenin karşısına işaret koymaları istenilen 38 maddeden oluşmuştur. Maddeler literatür taraması ve uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çeşitli yöntem ve tekniklerin yer aldığı bu anket öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada kullanılmış, tekrar gözden geçirilip ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bu çalışmada da kullanılmıştır. Ankette yer alan maddelere, "öğrencilere bireysel araştırma raporları hazırlatırım", "öğrencilerle tartışarak ders anlatımı yaparım", "öğrencilere sınıfta beyin fırtınası yaptırırım", "öğrencilerle konuyla ilgili kavram haritaları yaptırırım" örnek olarak verilebilir. Anket ilk gözlemler tamamlandıktan sonra öğretmenlere araştırmacılar tarafından verilmiş ve bir sonraki gözleme gidildiğinde alınmıştır.

Altı öğretmenin her biri üçer kez Sosyal Bilgiler dersinde gözlenmiştir. Toplamda 18 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlemler öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini nasıl işlediklerine ilişkin yapılandırılmamış katılımsız gözlem yöntemi kullanılarak iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her gözlemden sonra öğretmenlerin o gözlenen dersi nasıl işlediklerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Çalışma süresince bu görüşme kısa görüşme olarak adlandırılmıştır. Bu görüşmenin içeriği sadece dersi nasıl işlediğini düşünmesi üzerine odaklanmıştır). Ayrıca gözlem süreci tamamen bittikten sonra öğretmenlerle daha kapsamlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır (Bu yarı yapılandırılmış görüşmeye ise uzun görüşme denilmiştir). Görüşmeler öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin nasıl olduğu, öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini düşündükleri, ders sırasında yöntem ve teknik olarak neleri uyguladıkları, neleri uygulamak istedikleri, dikkat çekmek, özetleme yapmak, ödev verirken nelere dikkat ettikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler süreç sonunda okulun uygun bir yerinde ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ortalama görüşme süresi 20-40 dakika arasındadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasında ilk olarak anket sonuçları ele alınarak özümseyen ve ayrıştırıcı öğretmenlerin derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden hangilerine yoğunlaştığına bakılmıştır. Bu bulgular çalışma grubunun altı öğretmenden oluşmasında dolayı sadece frekans olarak verilmiştir. Anket analizleri bittikten sonra öğretmenlerin ders sürecine ilişkin (yöntem-teknik, dikkat çekme, özetleme, ödev verme) gözlemleri tek tek ele alınarak içerik analizi yapılmıştır. Veriler içerik analizi yapabilmek amacıyla sürekli karşılaştırma yöntemi (constant comparative) ile değerlendirilmiştir. Sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılırken ilk önce kısa görüşmeler ele alınmış ve bu kısa görüşmelerle birlikte gözlem verileri tek tek ele alınarak içerik analizi yapılmıştır. İlk gözlem ve kısa görüşme içerik analizi ile ilk kodlamalar yapıldıktan sonra diğer gözlemler ve kısa görüşmeler tekrar ele alınmış ve öncelikle baskın öğrenme stili ayrıştırıcı öğretmenlerin içerik analizi tamamlanmıştır. Öncelikle baskın öğrenme stili “ayrıştırıcı” olan öğretmenlere ilişkin gözlem bulguları incelenmiştir. İlk öğretmenin (A1-ayrıştırıcı ilk gözlem yapılan öğretmen) gözlem bulgularında oluşturulan kategorilerden yola çıkılarak diğer öğretmenlerin gözlem bulguları analiz edilmiştir. Her gözleme ilişkin analizler yapılırken farklı kategoriler çıktığında önceki gözlem bulgularına dönülerek tekrar incelenmiştir. Böylelikle her gözleme ilişkin bulgular birbiriyle karşılaştırılarak yeni kategoriler eklenmiş ve bulgular bütünleştirilmiştir. Ayrıştırıcı öğretmenler için gerçekleştirilen bu analiz süreci baskın öğrenme stili “özümseyen” olan öğretmenler için de gerçekleştirilmiştir. Gözlem verileri incelendikten sonra, öğretmenlerle yapılan uzun görüşmeler analiz edilmiştir. Görüşmeler analiz edilirken öncelikle görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Satır satır okunup daha önceden oluşturulan (gözlem bulgularında) kod ve kategoriler esas alınarak içerik analizi yapılmıştır. İlk analiz, birinci ayrıştırıcı (A1) öğretmenin verileri ile yapılmıştır. Bu süreçte de sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme bulgularını analiz ederken Kolb’un (1984) ayrıştırıcı ve özümseyen birey özellikleri dikkate alınmıştır. Gözlem ve görüşme bulguları verilirken, baskın öğrenme stili ve sınıf öğretmenin sıra numarası ile ilgili kısaltmalar kullanılmıştır. Baskın öğrenme stili ayrıştırıcı olan öğretmenler için “A”, özümseyen olan öğretmenler için “Ö” kısaltmalarına yer verilmiştir. Bu kısaltmalara sıra numarası eklenmiştir. Örneğin A1; baskın öğrenme stili ayrıştırıcı olan birinci öğretmen gibi.

Bulgular

Bu bölümde, ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenlere ait anket, görüşme ve gözlem bulguları ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 1’de anket sonuçlarına göre dikkat çeken bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

Ayrıştırıcı ve Özümseyen Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları İletişim Biçimlerine İlişkin Anket Bulguları

	f	f	f	f	f	f	Toplam	
	A1	A2	A3	Ö1	Ö2	Ö3	f(A)	f(Ö)
Soru-cevap çalışmaları	1	1	1	1	1	1	3	3
Tartışma	1	1	1	1	1	1	3	3
Beyin fırtınası	1	1	1	1	1	1	3	3
Kısa öz bilgi verme	1	1	1	1	1	1	3	3
Günlük hayattan problem durumları	1	1	1	--	--	--	3	--
Çalışma yaprakları	1	--	--	1	1	1	1	3
Televizyon gösterileri	1	--	--	1	1	1	1	3
Grup projeleri	1	--	--	1	1	1	1	3
Lego, yap-bozları kullanma	1	--	--	--	1	--	1	1
Uzman kişilerden yararlanma	1	--	--	--	1	--	1	1

Sınıf öğretmenlerine uygulanan anket verileri incelendiğinde, ayrıştıran ve özümseyen sınıf öğretmenlerinin hepsinin ortak olarak tercih ettikleri ileti biçimlerinin soru cevap çalışmaları, tartışma, beyin fırtınası ve konu hakkında kısa öz bilgi verme olduğu görülmektedir. Ayrıştıran öğretmenlerin hepsinin kullandıklarını ancak özümseyen öğretmenlerin hiçbirinin kullandığını belirtmediği ileti biçimi ise günlük hayattan problem durumları sunma olarak karşımıza çıkmaktadır. Üç özümseyen öğretmenin ve bir (aynı) ayrıştıran öğretmenin kullandığını belirttiği ileti biçimleri ise çalışma yaprakları, televizyon gösterileri, grup projeleri olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan hem ayrıştıran hem de özümseyen öğretmenlerde en az (bir ayrıştıran [aynı öğretmen] ve bir özümseyen [aynı öğretmen] öğretmen) tercih edilen ileti biçimlerinin de derslerde uzman kişilere başvurma ve yap-bozlardan yararlanma şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır (Anketteki tüm maddelere ilişkin veriler araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilerek ayrıştıran ve özümseyen öğretmenler açısından dikkat çeken bulgulara yer verilmiştir).

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşme analizlerine ilişkin bulgular “kendi öğrenmesi”, “öğrencilerinin öğrenmesi”, “Sosyal Bilgiler ileti biçimleri”, “uygulanmayanlar”, “dikkati derse çekme” ve “özet-değerlendirme” kategorileri esas alınarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin görüşme analizi tablosu

Görüşme Bulguları		A1	A2	A3	Ö1	Ö2	Ö3
Kendi öğrenmesi	1.Yaparak- yaşayarak	x	x	x	x		
	2. Beş duyuya hitap edilmeli				x		
	3. Görsel		x			x	x
	4. İşitsel	x					x
	5. Araştıran	x					x
Öğrencilerin öğrenmesi	1. Yaparak- yaşayarak	x	x	x	x		
	2. Beş duyuya hitap edilmeli				x		
	3. Görsel			x		x	x
	4. İşitsel						x
	5. Araştıran	x	x				
SB dersi ileti biçimleri	1.Anlatım (Yazılı-görsel materyal, bilgisayar)	x	x		x	x	x
	2. Soru-cevap (Yazılı-görsel materyal, Bilgisayar)	x	x	x		x	
	3. Bireysel öğrenme				x		
	4. Araştırma				x		
	5. Sunu (öğrenci)				x	x	
Uygulanma -yanlar	1. Araç-gereç kullanımı (Bilgisayar, görsel sunum)			x	x	x	x
	2. Yaparak-yaşayarak	x	x		x	x	
	3. Gezi-gözlem					x	
	4. Drama ve oyun	x	x				
Dikkati derse çekme	1. Güncel olaylarla bağlantı,				x		x
	2.Fark ettirmeden derse çekme				x		
	3. Soru sorma	x	x			x	
	4. Fotoğraf-resim üzerine konuşurma,						x
	5. Ara verme (Fıkra, şiir, şarkı), Dikkat çekici konu	x		x			
	6. Dönüt verme		x				
	7.Öğrenciyefiziksel yakınlık		x				

Tablo 2'nin devamı							
Görüşme Bulguları	A 1	A 2	A3	Ö1	Ö2	Ö3	
1.Öğrenci özetleri,				x			
2. Not tutturma	x			x			
3. Altını çizdirme				x			
4.Soru-cevap-Tartışarak düzeltme	x		x		x		
5. Ödev verme		x			x	x	
6.Yazılı-sözlü değerlendir.			x				
7. Tekrar	x	x			x	x	
8. Öğrenci performansını değerlendirme	x	x					
9. Okutturma		x					
10. Diğer kaynak kitap		x					
1. Genel ödev verme	x	x	x	x	x	x	
2. Tekrar			x				
3. Yazma	x						
4. Performans görevi	x	x	x				
5. Bireysel ya da grup araştırma ödevleri	x	x	x		x	x	
6. Soru-cevap hazırlama			x				
7. Özet çıkartma verme		x					
8.Yaparak-yaşayarak yapacakları ödev		x					

Tablo 2 incelendiğinde, genel olarak ayırıştırıcı öğretmenler kendilerinin ve öğrencilerinin, yaparak yaşayarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerinin araştırmaya dayalı öğrendiklerini de dile getirmişlerdir. Ayırıştırıcı öğretmenler derslerinde ağırlıklı olarak soru-cevap ve anlatım ileti biçimlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamak isteyip de uygulayamadıkları ileti biçimleri olarak ise yaparak yaşayarak öğrenme, drama ve oyundan söz etmişlerdir. Ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekmek için sıklıkla öğrencilere soru sormayı ya da derse ara vermeyi tercih ettiklerini söyleyen öğretmenler ödev verirken bireysel ya da grup araştırma ödevleri verdiklerini, çünkü araştırma yapan öğrencinin bundan faydalandığını ancak diğerlerinin çok fazla faydalanamadığını söylemişlerdir. Öğretmenler ödev verirken ya da ders işlerken öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alamadıklarını ödevlerini herkes için genel verdiklerini belirtmişlerdir. Özet ve değerlendirme için öğretmenler genelde tekrar, öğrenci performansını değerlendirme ve soru-cevap (tartışarak düzeltme) gibi teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Özümseyen öğretmenler ise genel olarak kendi öğrenme stilleri için görsel öğrenmenin ağırlıklı olduğunu ifade ederken, kendi öğrenme stillerinin öğrencileri için de uygun olduğunu ve uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca derslerinde ağırlıklı olarak anlatım ve öğrenci sunularına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Uygulamak isteyip de uygulayamadıkları etkinlikler olarak ise araç-gereç kullanımı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sıralamışlardır. Özümseyen öğretmenler ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekmek için sıklıkla güncel olaylarla bağlantı kurup derse devam etmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ödev konusunda ise öğretmenlerin genel ödev verdiği (herkese aynı ödev, kitaptan ödev) ve bireysel araştırma ödevleri verdiklerini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ödev verirken ya da ders işlerken öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alamadıklarını da eklemişlerdir. Dersin özet-değerlendirmesini ise ödev vererek ve tekrar yaparak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ayırıştırıcı ve özümseyen öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlem analizleri sonucunda kullandıkları belirlenen ileti biçimleri Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Ayrıştıran ve Özümseyen Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları İleti Biçimleri

İleti biçimi	Günlük hayattan problem durumları	Soru-cevap	Ders kitabı okutma	Öğrencilere sunum yaptırma	Düşünmeye sevk eden sorular	Beyin fırtınası	Kısa öz bilgi verme	Konunun detayına yer verme	Konu hakkında örnek verme	Okuma faaliyetleri	Çalışma yaprakları ve kitaptaki etkinlikler
A1	G1	x	x	x	x		x		x	x	
	G2		x		x	x	x			x	
	G3	x	x		x	x	x			x	
A2	G1	x	x	x	x		x		x	x	
	G2		x		x	x	x			x	
	G3	x	x		x	x	x			x	
A3	G1		x		x		x	x	x		x
	G2	x	x				x		x		x
	G3	x	x			x	x	x	x		x
Ö1	G1		x	x	x		x				
	G2		x		x	x					
	G3										
Ö2	G1		x	x		x					
	G2		x	x			x				
	G3		x	x		x					
Ö3	G1		x		x						
	G2		x	x	x						x
	G3		x		x						x

Tablo 3 incelendiğinde, gözlem analizi sonucunda ayrıştıran öğretmenlerin ders işlerken soru-cevap, kısa öz bilgi verme, günlük hayattan problem durumları sunma, beyin fırtınası, konu hakkında örnek verme, okuma faaliyetleri ve düşünmeye sevk eden sorulara ağırlık verdikleri görülmüştür. Özümseyen öğretmenlerin ise soru-cevap, öğrencilere sunum yaptırma, ders kitabı okutma ve düşünmeye sevk eden sorulara yer verdikleri gözlenmiştir.

Tablo 4’de ayrıştıran ve özümseyen öğretmenlerin ders süreci gözlem bulgularına “derse başlama”, “dersin amacını söyleme”, “derse dikkati çekme, güdüleme”, “dersi özetleme- değerlendirme” ve “diğer” kategorileri temel alınarak yer verilmiştir.

Tablo 4

Ders süreci gözlem bulgular

Gözlem Bulguları	A 1			A 2			A 3			Ö 1			Ö 2			Ö 3			
	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	G1	G2	G3	
Derse başlarken;																			
Açıklama yapma	x			x		x													
Soru-cevap		x	x	x				x					x	x					
Öğrenci yaşantısı			x		x														
Özetleme		x				x							x				x		
Şiir okutma	x																		
Öğrt. hikaye, fıkra vs. anlatımı								x	x			x	x						
Öğrencinin tahtaya başlıklarını yazması																	x	x	
Dersin Amacını Anlatırken;																			
Konu başlığını söyleme	x	x															x		x
Genel bir açıklama													x						x
Öğrt. kazanımları tahtaya yazması																			x
Derse dikkati çekerken, güdülerken																			
Soru-cevap	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x						x
Öğrencilerin kendi yaşantıları	x	x	x		x	x													
Beyin fırtınası		x																	
Ders dışı fıkra, eğlenceli zaman								x					x						
Tekrar											x		x						x
Önemli noktaları vurgulama											x	x	x						x
Dersi özetlerken değerlendirmede																			
Öğrt. ara özetlemesi	x													x					
Öğrt. ders sonunda konuyu toparlaması													x						
Öğrenci-öğretmen (Soru-cevap)				x	x														x
Derste yapılan başka																			
Öğrencinin yaşantılarından konuşma	x		x																
Öğrt. önyargılarını derse getirmesi					x														
6 şapkalı düşünme tekniği														x					
VCD seyretme	x																		x
İnternet kullanımı					x	x													

Tablo 4’de sunulan öğretmenlerin ders süreci ile ilgili bulgular incelendiğinde, ayrıştıran öğretmenlerin derse başlarken soru-cevap ve açıklama ile başladıkları, derse dikkati çekerken yine soru-cevap ve öğrencilerin kendi yaşantılarını kullandıkları gözlenmiştir. Ancak, dersin amacını anlatırken, dersi özetlerken ve ders süresince kullandıkları farklı stratejiler vardır. Bunlara örnek olarak; dersin amacını anlatırken konu başlığını söyleme, dersi özetlerken öğrencinin ya da öğretmenin özetleme yapması, ders süresince öğrenci yaşantısı hakkında konuşma ve internet kullanımı verilebilir. Özümseyen öğretmenlerin ders süreci ise, derse dikkati çekerken genellikle soru-cevap, tekrar ve önemli noktaları vurgulamakta ortak davrandıkları görülmüş, ancak, derse başlarken, dersin amacını anlatırken, dersi özetlerken ve ders sürecinde farklı stratejiler kullandıkları anlaşılmaktadır. Örnek olarak; derse başlarken hikâye, fıkra, vs. anlatımı, soru-cevap, dersin amacını anlatırken genel bir açıklama yapma ya da konu başlığı söyleme gibi maddeler gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Anket bulgularında öğretmenlerin çok farklı ileti biçimlerine (örneğin yazma, canlandırma, lego-yapboz kullanımı ve uzman görüşlerini alma gibi) yer verdiklerini görmekte birlikte anket, gözlem ve görüşmenin ortak sonuçlarında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini işlerken ağırlıklı olarak soru-cevap ve anlatıma yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenme stillerini ayrı ayrı ele aldığımızda, ayrıştıran öğretmenlerin, yukarıda adı geçen ileti biçimleri haricinde, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde günlük hayattan problem durumları sunma anket, gözlem ve görüşmelerde ortak bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özümseyen öğretmenlerde ise yukarıda belirtilenlerin haricinde anket, gözlem ve görüşme bulgularında ortak ileti biçiminin olmadığı saptanmıştır. Ancak Sosyal Bilgiler dersini işlerken ayrıştıran öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme, drama ve oyun; özümseyen öğretmenlerin araç-gereç kullanımı ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi uygulamak isteyip de uygulayamadıkları belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde üç yaklaşım olduğu düşünülürse (Barth ve Demirtaş, 1996) vatandaşlık bilgisi aktarımı olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımının daha geleneksel bir bakış açısıyla aktarıldığı görülmektedir. Doğanay (2002) bu yaklaşımda anlatım, sunu, soru-cevap ileti biçimlerinin kullanıldığını ve öğretmen merkezli bir yaklaşımın esas alındığını belirtmektedir. Anket, görüşme ve gözlem bulguları ile ortaya çıkan anlatım, soru-cevap ve öğrenci sunularının ağırlıklı kullanımı, ülkemiz eğitim sisteminde, öğretmen merkezli yöntemlerin (Artvinli, 2010), özellikle ilköğretim düzeyinde düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin yerini hala koruduğunu gösteren araştırma bulguları (Bilgin ve Bahar, 2008; Toptaş, 2008) ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin keşfetme, inceleme düşünmeden ziyade öğretmen merkezli ileti biçimlerine ağırlık verdikleri söylenebilir. Kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri de bu doğrultu da kullandıkları görülmektedir.

Görüşme, gözlem ve anket bulgularına genel olarak baktığımızda, ayrıştıran öğretmenlerin öğrencileri günlük yaşama daha fazla hazırlamaya çalıştıklarını, özümseyenlerin ise daha öz bilgileri öğrencilere kazandırma yoluna gittiklerini söyleyebiliriz. Genel olarak ifade ettiğimiz bu bulgu, McCarthy’nin (1987) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Peker, 2003). Kolb’un (1984) modelinden yola çıkarak oluşturulan McCarthy’nin (1987) öğrenme modelinde, dört tip öğrenen vardır. Ayrıştıran bireyler, üçüncü tip (sağduyulu) öğrenenlere ve özümseyen bireyler ise ikinci tip (analitik) öğrenenlere karşılık gelmektedir. Üçüncü tip öğrenme stiline sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin verimlilik ve yeterliliğini arttırmakla ilgilendiklerini, onlara yaşamları boyunca ekonomik olarak bağımsız olabilme becerisini kazandırmaya çalıştıklarını belirttiği görülmektedir. Bu tipi tercih eden öğretmenler bilgiyi, öğrencilere kendi yollarını çizebilme yeteneği kazandıran bir güç olarak görürler. Öğrencileri pratik uygulamalar yapmaları konusunda cesaretlendirirler (Peker, 2003). Bu çalışmadaki ayrıştıran öğretmenler ise günlük yaşamda kullanabileceği bilgiler daha çok aktarmaktadırlar. İkinci tip (analitik) öğrenme stiline sahip öğretmenler, bilgiyi yaymakla, bilgi vermekle ilgilenirler, hatasız ve bilgili olmaya çalışırlar. Bu grupta yer alan öğretmenler bilgi aşılama çalışan geleneksel öğretmenlerdir (Peker, 2003). Araştırmaya katılan özümseyen öğretmenlerin öğrencileri bilgilendirmeye yönelik ileti biçimlerini daha çok kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenme stillerine yönelik görüşme bulguları incelendiğinde, ayrıştırıcı öğretmenlerin kendilerinin yaparak- yaşayarak ve araştırmaya dayalı öğrendiklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Özümseyen öğretmenler ise, görsel öğrenme ağırlıklı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Kolb öğrenme stili modelinde tanımlanan ayrıştırıcı ve özümseyen bireylerin sahip oldukları özelliklerle, hem ayrıştırıcı hem de özümseyen öğretmenlerin kendi öğrenmelerine ilişkin açıklamalarının örtüştüğü noktaların olduğu görülmekle birlikte bazı özelliklerin hiç dillendirilmediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadaki ayrıştırıcı öğretmenler, kendi öğrenmelerinin yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda ise ayrıştırıcı öğrenme stilinde, olayların mantıksal analizini yaptıktan sonra harekete geçerek öğrenmeyi tercih etmektedirler. Görsel olarak izlemekten ziyade pratik uygulamalar yapma ve işe yarayanı tercih etme bu öğrenme stilinde daha fazla benimsenmektedir (Felder, 1996; Guild ve Garger, 1991; Jonassen ve Grabowski, 1993; Kolb, 1984; Riding ve Rayner, 1998). Bu çalışmadaki ayrıştırıcı öğretmenlerin, ayrıştırıcı bireylerin sahip olduğu bazı özellikleri kendi öğrenmesi için tanımlasa da (kendi öğrenmeleri ile ilgili harekete geçme ve pratik yapma), ayrıştırıcı bireylerin düşünerek ve mantıksal analiz yaparak öğrenme özelliğini dillendirmediklerinden kendi öğrenmeleri üzerine daha fazla düşünceleri gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Bu çalışmadaki özümseyen öğretmenler ise, kendi öğrenmelerinin daha çok görsel olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalara göre, özümseyen bireyler için sunulan bilginin sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmasının gerekliliği ve bunun yanı sıra sesli görsel sunumları daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak planlama yapma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirme özelliklerine özümseyen bireyler daha fazla sahiptirler (Felder, 1996; Guild ve Garger, 1991; Jonassen ve Grabowski, 1993; Kolb, 1984). Bu çalışmadaki özümseyen öğretmenlerin, kendi öğrenmeleri ile ilgili görsel olduklarını ifade etmeleri bu konuda farkındalıkları olduğunu gösterebilir. Ancak özümseyen öğretmenlerin genel özelliklerine baktığımız zaman sıralı, mantıklı ve ayrıntılı bilgi ile planlama yapma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirme özelliklerini belirtmediklerinden, özümseyen öğretmenlerin de ayrıştırıcı öğretmenler gibi kendi öğrenmeleri üzerine daha fazla düşünceleri gerektiği söylenebilir.

Ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenlerin, öğrencilerinin de kendileri gibi öğrendiklerini düşünmeleri dikkat çeken bir bulgudur. Ancak Sosyal Bilgiler öğretim sürecinde hem ayrıştırıcı hem de özümseyen öğretmenler ne kendi öğrenme stillerine uygun ne de öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim gerçekleştirmektedirler. Bu bulgular daha önce yapılmış çalışmalarla da örtüşmektedir (Bilgin ve Bahar, 2008; Peker ve Yalın, 2002; Yılmaz, 2004). Ayrıca, ayrıştırıcı ve özümseyen öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında (ders başlarken, dersin amacını söylerken, dikkat çekme ve özetlerken) ve öğrencilerine bireysel ya da grup ödevleri verirken öğrencilerin öğrenme stillerine dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Oysaki öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yapıldığında akademik başarıyı artırdığını gösteren birçok çalışma bulgusu vardır (Dunn ve Shea, 1991; Dunn ve Stevenson, 1997; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011)

Öğretmenlerin hem kendi hem de öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olması, öğrenciler için düzenleyeceği öğretimi de daha iyi planlayarak öğretimi gerçekleştirmesine yol açacaktır. Sonuç olarak, yapılan birçok araştırmada, bireyin güçlü yanlarının bulunup, eğitim ortamında bunun dikkate alınmasının başarılarının artmasına yol açtığı ortaya konmuştur (Dunn ve Shea, 1991; Dunn ve Stevenson, 1997). Bu nedenle öğretmenler sınıflarında bulunan öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerini dikkate alarak farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini öğretimlerine yansıtmadığını, ancak sınıf ortamında öğrencilerin de öğrenme stilini göz önüne almadıklarını bunun da öğrencilerin etkili ve verimli öğrenmesi için yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Vurgulanması gereken nokta ise, öğretmenlerin nasıl öğreteceğini belirlemeden önce kendilerinin nasıl öğreneceğini ortaya koyup bunun farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yanıt verecek şekilde zenginleştirilmesi gerektiğidir. Öğretmenlere öğretimlerinde yararlanabilecekleri şekilde hazırlanan kılavuz kitaplar,

öğretmenlere rehber olmaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler de, Sosyal Bilgiler dersi süresince sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir ve bu bulgu araştırmacılar tarafından da gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin kılavuz kitapları kullanırken, kitapta yer alan etkinliklerin sadece öneri olduğunu unutmamaları gerekmektedir. Böylelikle öğretmenler öğretim stillerini daha özgür bir şekilde oluşturabilirler. Bu bağlamda, hizmet öncesi ve hizmet içinde öğretmenlerin yetiştirilmelerinden sorumlu kurumların, öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenme stillerine göre düzenleyebilmeleri için var olan eksikliklerini gidermek amacıyla teorik ve uygulamalı eğitimler gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 387-408 22 Aralık 2011 tarihinde <http://www.esosder.org/dergi/33387-408.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aseeri, M.M. (2001). *An investigation of the relationship between students' formal level of cognitive development, learnin styles, and mathematics achievement in eleventh grade in Abha, Saudi Arabia*, Dissertation Abstracts International, 61 (07), 2634, (UMİ No: 9980397).
- Barbe, W. B., & Milone, M.N. (1981). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378-380
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1996). *İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velilerinin öğrenme stili profillerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1),19-38.
- Butler, K. A. (1986). Learning style across content areas. *Student learning styles and brain behavior: Programs, instrumentation, research*. Virginia: NASSP, 61-67.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öztürk,C. & Dilek,D. (Ed.) *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.15-46). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dunn, R., & Stevenson, J. M. (1997). Teaching diverse college students to study with a learning styles prescription. *College Students Journal*, 31(3), 333-340.
- Dunn, R., & Shea, T. C. (1991). Learning style and equal protection: The next rontier. *Clearing House*, 65(2),93-96.
- Dunn, R., Griggs S.A., Olson, J., Gorman, B., & Beasley, M. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn learning style model. *Journal of Educational Research*, 88(6), 353-361.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Evin Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve Sosyal Bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASSEE Prism*, 6 (4), 18-23.

- Gregorc, A. F. (1982). *Learning style/brain research harbinger of an emerging psychology. Student learning styles and brain behavior: Programs, instrumentation, research*. Virginia: National Association of Secondary School Principals, 3-11.
- Guild, P. B., & Garger, S. (1991). *Marching to different drummers*. USA: ASCD.
- Gürgen, L. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ile içinde bulunduğu sınıfın öğrenme tipinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Jenkin, M. M. (1998). *The learning style and critical thinking abilities within nursing specialties*. Unpublished Master Thesis. The University of Melbourne, Australia.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaf Hasırcı, Ö. ve Bulut, M. S. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 43-49.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). *İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Mangino, C. (2004). *A meta-analysis of Dunn and Dunn model correlational research with adult populations*. Unpublished doctoral dissertation, St John's University, Jamaica-New York.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlara etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4 mat yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Peker, M. ve Yalın, H.İ. (2002, Eylül). Matematik öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yapma düzeyleri ile ilgili öğrenci görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Roberts, A. V. (1999). *Effects of tactual and kinesthetic instructional resources on the social studies achievement and attitude test scores and short-long-term memory of suburban fourth-grade students*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, New York.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 2-12.
- Russo, K. A. (2003). *Effect(s) of traditional versus learning style instructional strategies on the achievement and attitudes of first year law students enrolled in a legal research and writing course*. Dissertation Abstracts International, 63 (07), 2478, (UMI No:3061158).
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *Clearing House*, 71 (3), 141-145.

- Sloan, T., Daane, C. J., & Giesen, J. (2004). Learning styles of elementary preservice teachers. *College Student Journal*, 38(3), 494-500.
- Süral, S. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şentürk, F. ve Yıldız-İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 250-276.
- Şenyuva, E. A. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 247-271.
- Tatar, E., Tüysüz, C. ve İlhan, N. (2008). Kimya öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin akademik başarılarıyla ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 185-192.
- Toptaş, V. (2011). Geometri öğretiminde sınıfta yapılan etkinlikler ile öğretme- öğrenme sürecinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 7(1), 91-110. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Usta, A., Bodur, H., Yağız, D. ve Sünbül, M. (2011). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Education Faculty (AKEF) Journal*, 31, 1-13.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). *Anadolu Liseleri Hazırlık Sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stilleriyle, İngilizce öğretmenlerinin öğretme stillerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yoon, S. H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea, *Dissertation Abstracts International*, 61 (05), 1735, (UMI No: 9974495).

Extended Abstract

The Effects of Teachers' Learning Styles on Their Teaching Styles in Social Studies Courses

In terms of individual differences, there are a lot of researches on students' learning in the relevant literature. On the other hand, there are not so many studies on teacher's individual differences in any learning environment. Therefore, we should consider individual differences not only for students but also for teachers because learning styles of teachers can affect their teaching in the classroom. In this sense, one of the issues to be investigated is to find out whether teachers are aware of their learning styles or whether they organize the classroom environment according to their learning styles. The main purpose of the study was to observe how teachers incorporate their own learning styles into the instruction process in social studies courses. The study also aims to identify teachers' ideas and views on their own teaching styles.

This study is a qualitative one in which the data were gathered through non-participant observation, semi-structured interview, and questionnaire. Firstly, to identify the learning styles of the teachers, Kolb Learning Style Inventory was applied to 84 fourth and fifth grade elementary school elementary teachers. Among the participant teachers, % 13.48 of the teachers were categorized as divergers, % 35.95 were assimilators, % 39.32 were convergers and %11.23 were accommodators. The initial results showed that assimilators and convergers are the dominant categories among the other learning styles of the teachers. In the second phase of the study, six volunteer teachers from the dominant categories were selected for the study group; three teachers from the assimilator group and three from the converging group. Each teacher was observed three times in their social studies course. Right after each observation, brief interviews were held with the teachers to get insights on their teaching styles. At the end of the observation period, semi structure interviews were conducted to obtain more in depth data on their teaching styles. Moreover, after the first observation, the teachers were given a questionnaire about their teaching methods and the techniques they employ in their social studies courses.

The qualitative data obtained throughout the study were analyzed with content analysis. The data were analyzed under constant comparative methods. First of all, the results of the questionnaire were analyzed so that the instruction methods of assimilator and converger teachers were identified. Then, the observations of each teacher were subjected to content analysis separately. The findings of the observation were analyzed on the bases of the categories emerged in the analysis of the first teacher. Whenever new categories emerged, the previous ones were revised. Thus, all the findings of the observations were compared to one another, and new categories were added and integrated. This procedure was employed for both assimilator teachers and converging teachers separately. After the analysis of the observations, the results of the semi structured interviews were analyzed.

The results revealed that there are no crucial differences between teachers' teaching styles and their learning styles. Furthermore, it was seen that the converger teachers have tendencies to teach the topic in a detailed manner and that they like learning by doing. On the other hand, assimilator teachers were observed to like to learn by visualizing and organizing. However, both groups of teachers were found to be alike in regard to the teaching methods they employ in social studies courses. They were seen to use the same techniques such as discussion, presentation of students' essays, and lecture. In this manner, teachers' personal learning styles did not affect their teaching styles in social studies courses. This finding was also supported by the findings of interviews and the questionnaire. The teachers also claim that their students' learning styles were not different from their learning styles. Yet, if we consider the previous research, we can claim that students may have different learning styles in the class, and our study group may not be aware of this variation. As a result, our teachers may have similar teaching styles; however, we should question whether they are well equipped (sufficient) to manage different learning styles of students in the class.

