

İlköğretim Birinci Devre Çocuklarının Öğrenme Tercihlerinin Değerlendirilmesi^a

Ergin Erginer^b

Özet

Araştırma, ilköğretim 1., 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tercihlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma'da Vester, (1997) ve Ültanır ve Ültanır, (2002) tarafından geliştirilen Öğrenme Tercihleri Testinden yararlanılmış, araştırmacı tarafından yeni bir Öğrenme Tercihleri Testi, daha küçük yaş grupları için geliştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme tercihleri incelendiğinde, genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerini, bilgisayarla, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film arcılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerinin verdiğı ödül gibi öğrenme araçlarını tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih ettikleri, yalnız başına, babaları, öğretmen ve arkadaşları çalışırken özellikle tercih ettikleri, akrabaları, anneleri, kardeşleri ise daha az tercih ettikleri kişiler olmuştur. Öğrencilerin özellikle tercih ettikleri ortam evleridir. Akşamları, gezilere katılarak, görsel malzemelerle, ödev yaparak ve rahat bir kıyafetle daha iyi öğrendiklerini dile getirirlerken, bir oyuncakları yanlarında olduğunda çalışmamaktadırlar. Öğrenciler notlarını özellikle anne ve babalarına söylemeyi tercih ederlerken, arkadaşlarına, abla ve ağabeylerine, komşularına söylemeyi daha az tercih etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim 1. devre öğrencisi, öğrenici, öğrenme tercihi

Abstract

The ultimate aim of this research was to find out learning style preference of 1., 2. and 3. grades..In this research Learning Style Preference Test devoloped by Vester (1997) and Ultanir and Ultanir (2002) were used and, a new test . The results of this research were as follows:When students learning preference were examined, students prefer to learn by using a toy, visual material, computers, doing by self, using a material, watcing movie, visiting places, singing, and rewards giving in the classrooms. While students reach knowledge they prefer tactile. They also prefer most to study alone, with their father, friends; less with their relatives, mothers, siblings. Students especially

^a XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya'da sözlü olarak sunulmuştur.

^b Yrd.Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

prefer their home to study. In addition, students prefer to study at evenings, using visual materials, doing homework and wearing loopy clothes. They claim that when they have their toy with them they do not study. Students prefer most to tell their gards their parents rather than their silblings and neighbors.

Keywords: K-5 student, learner, learning style preference

PROBLEM

Öğrencilerin öğrenirken hangi yolları tercih ettiklerini bilmek, onların öğrenmeyi öğrenme yollarını öğrenmek açısından öğretmenlere öğretim etkinliklerini düzenlemeleri için yardımcı bir unsurdur. Bu düşünceden hareketle, öğrenme psikolojisi uğraşanları, öğrencilerin öğrenme tercihlerini analiz etmeye yönlenmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin öğrenebilme süreçlerini etkileyen etmenler hakkında da önemli bilimsel veri tabanları oluşturulabilmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme tercihinin genellikle öğrenme tipi yerine de kullanıldığı, ya da öğrenme tercihi kavramına (learning style preference) yer verildiği dikkat çekmektedir (Dunn ve Griggs, 1998). Öğrenme tercihlerine bu açıdan bakıldığında, öğrenme tercihlerinin de aslında öğrenme tipleri olarak tanımlanabilmesi olasıdır. Çünkü bireyler öğrenmeye yönelik davranışlarını düzenlerlerken öğrenme tipleri doğrultusunda tercihler yapmaktadırlar.

Öğrenme Tercihlerine Yönelik Modelleme: Öğrenme tercihlerine yönelik alanyazındaki modeller incelendiğinde de, genellikle tartışmanın öğrenme tipleri (learning style) kavramı yelpazesi içinde yapıldığı dikkat çekmekte, bazen de çalışma becerileri (study skills) öğrenme tercihleri yerine kullanılabilir. Bu bir sorun olarak algılanmamakla birlikte, öğrenme tercihi kavramını kullanırken araştırmacılar sınırlarını iyi çizmelidirler.

Vester (1997), öğrenme tercihinin bellek psikolojisi verileri ışığında yaklaşırken, öğrenme tipini tercihle de ilişkiler kurmaktadır. Özellikle öğrenilecek bilgi içeriğinin türü, bilgiye ulaşmada tercih edilen kanallar –ki bu kanallar öğrenme tipini belirlemek için de kullanılabilir-, öğrenme atmosferi, öğrenmeyi etkileyen otorite figürü gibi değişkenlerle hem öğrenme tipi, hem de öğrenme tercihi hakkında veri toplamamaktadır.

Dunn ve Dunn (1998) da öğrenme tercihlerine, öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenler olarak bakarlar, öğrenme tipini tercih etmeyi bir parametre olarak almaktadırlar. Aşağıda bu modelle ilgili temel parametreler verilmektedir.

Dunn ve Dunn Öğrenme Tercihi Modeli: Bu modelde öğrenmeyi etkileyen uyarı alanları bir mercek altına alınmakta ve bu etmenlerin oluşturduğu elementlerin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Oldukça geniş bir perspektifi kucaklayan bu modelde, uyarı alanları çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar olarak belirlenmekte, öğrenme süreci, bu alanları etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır. Aşağıda modelle ilgili şekil verilmiştir :

Şekil 1: Dunn ve Dunn Öğrenme Tercihi Modeli Elementleri

Uyarı Alanları	Elementler					
Çevresel	Ses		Çevresel	Ses	Çevresel	
Duygusal	Güdülenme		Duygusal	Güdülenme	Duygusal	
Sosyolojik	Tek Başına	Sosyolojik	Tek Başına	Sosyolojik	Tek Başına	Sosyolojik
Fizyolojik	Algısal		Fizyolojik	Algısal	Fizyolojik	
Psikolojik	Analitik / Global		Psikolojik			Analitik / Global

Dunn ve Dunn, (1998); Eanes, (2000) ve Lillie, (1998)'den derlenen bu uyarı alanları, ayrıntılarıyla incelenecek olursa (Lillie, 1998), aşağıdaki temel açıklamalara gidilebilmektedir:

Çevresel Etmenler:

Ortamdaki Ses Tercihi (Sound Preference): Sesli ya da sesiz ortamı tercih etme.

Ortamdaki Işık Tercih (Light Preference): Parlak ya da loş ışıklı bir ortamı tercih etme.

Ortamdaki Isı Tercih (Temperature Preference): Ilık ya da serin ortamı tercih etme.

Ortaman Düzene Tercih (Design Preference): Masada mı, farklı tip mobilyalarda mı, yaslanarak mı, oturarak mı, uzanarak mı çalışma tercihi.

Duyusal Etmenler:

Güdülenme Tercih (Motivation Preference): Kendi kendine ilgili mi? Birisi aracılığıyla mı güdüleniyor? Bir büyük mü onu güdülüyor? Akranlarıyla mı güdüleniyor? Ödülle ya da dönütle mi güdüleniyor?

Kendini Verme Tercih (Persistence Preference): Yaptığı için üzerinde yoğunlaşıyor mu? Dikkatini veriyor mu? İşini bitiriyor mu? Aynı için üzerinde mi kalıyor? Değişik işleri bir arada mı yapıyor?

Sorumluluk Tercih (Responsibility Preference): Sorumluluk alıyor mu? Bağımsızca iç yapabiliyor mu?

Yerine Getirme Tercih (Structure Preference): Söylenenleri umulan biçimde yapar mı? Öğrenme etkinlikleri ve görevlerini tercihinin dışında mı tutar? Kabul edici mi reddedici midir?

Sosyolojik Tercihler:

Tek başına Olmayı Tercih Etme (Self Preference): Çalışırken tek başına olmayı ve yardım almamayı tercih etme.

Eşle Olmayı Tercih Etme (Pair Preference): Bir başkası ile çalışmayı tercih etme.

Akranla veya Grupla Olmayı Tercih Etme (Peer/ Team Preference): Bir akranıyla ya da grubun üyesi olarak çalışmayı tercih etme.

Yetişkinle Olmayı Tercih Etme (Adult Preference): Bir büyüğüyle, anne- baba, öğretmen vb. kişilerle çalışmayı tercih etme.

Çeşitli Kişilerle ya da Gruplarla Olmayı Tercih Etme (Varied Preference): Her tip insan ya da grupla uyum içinde çalışabilme.

Fizyolojik Etmenler:

Duyusal Tercih (Perceptual Preference): Duyu organlarına yönelik tercihler, görsel, işitsel ya da kinestetik tercihler gibi.

Alış Tercihi (Intake Preference): Yeme, içme, sakız çiğneme gibi tercihler.

Zaman Tercihi (Time Preference): alışırken gntn belirgin bir saatini tercih etme.

Devingenlik Tercihi (Mobility Preference): alışırken hareket etme mi, hareketsizlik mi tercih ediliyor?

Psikolojik Etmenler:

Btn ya da Ayrıntıyı Tercih Etme (Global /Analytic Style): Btnle doğrudan doğruya ilgilenme ve ayrıntıya girmeme ya da tüm ayrıntıyı analiz etme eğiliminde olma

Beyin Yarıkrelerini Tercih Etme (Hemisphericity Preference): Beynin sağ ya da sol yarı kürelerini tercih etme. Sol beyin analitik, sağ beyin global işlev özelliği taşımaktadır.

Birdenbire Karar Vermeyi ya da üzerinde Düşünmeyi Tercih Etme (Impulsive/ Reflective Preference): abucak karar vermeyi ya da üzerinde enine boyuna düşünmeyi tercih etme.

Picard (2000: 48-50), Dunn (1972)'den uyarladığı çalışmasında, öğrenme tiplerinin belirlenebilmesi için ğrenci davranışlarına yönelik gözlemlerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Eğer bir ğrenci "hişşşşt!" diyorsa, gürültü ve seste kulaklarını tıkıyorsa, eliyle "sessiz ol!" işareti veriyorsa muhtemelen kendi başına çalışmayı tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci çalışırken ilginç sesler ıkariyorsa, mırıldanıyorsa, muhtemelen çalışırken sese gereksinim duyuyordur.

- Eğer bir ğrenci çalışırken gözlerini kırıyor ve kısıyor, güneş ve aydınlıktan kaıyorsa, açık pencereye arkasını dönüyorsa, güneşli bir günde yerinde duramıyorsa, muhtemelen az ışıklı ortamları tercih etmektedir.

- Eğer bir ğrenci ışık az olduğunda uyuşuksa, fazladan ışık kaynaklarını görüyorsa, muhtemelen parlak ışıklı ortamları tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci sıcağtan yakınıyorsa, sıcakta hareketli ve kıpır kıpırsa , soğuk günlerde paltosunun n açık geziyorsa, muhtemelen soğukta çalışmayı seviyordur.

- Eğer bir ğrenci soğuktan yakınıyorsa, fazladan giyiniyorsa, soğuk ortamları tercih etmiyordur.

- Eğer bir ğrenci ayaklarını ayak ayak üstüne atarak masanın üstüne çıkarıyorsa, sırasını ve masasının üstünü dağıtıyorsa, uzanıp yayılıyorsa, informal şekilde düzenlemiş ortamları tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci masasında sürekli oturuyorsa ve rahatsa, daha formal şekilde düzenlenmiş ortamları tercih ediyordur.

- Eğer bir ğrenci kalemını ağzına sokuyorsa, parmağını emiyorsa, sıklıkla kraker tercih ediyorsa, muhtemelen öğrenirken bir şeyler atıştırması gerekmektedir.

- Eğer bir ğrenci ortalama bir dikkat genişliğine sahipse, çok seyreklere çerez yemeği düşünebiliyorsa, çalışırken sakın ve dinginse, muhtemelen öğrenirken bir şeyler yemeğe gereksinim duymamaktadır.

- Eğer bir ğrenci oyun oynarken, kitaplara, resimlere, film şeritlerine gereksinim duyuyorsa, gördüğü ayrıntılara dikkat ediyorsa, gördüğü şeyleri hatırlıyorsa, kitap okumaya başladığında resimlere yakın oturuyorsa, film izlemeye çabuk konsantre oluyorsa, muhtemelen görsel bir öğrencidir.

- Eğer bir ğrenci oyun oynarken, teyp, kaset, kayıt cihazı gibi araçları seçiyorsa, okurken resimlerle hiç ilgilenmiyorsa, konuşma esnasındaki ayrıntılara dikkat ediyorsa, duyduklarını hatırlıyorsa, diyaloglardan hoşlanıyorsa, muhtemelen işitsel bir öğrencidir.

- Eğer bir ğrenci küçük parçalı oyuncaklarla oynamayı seviyorsa, parmak boya ve yap-bozlardan hoşlanıyorsa, dokunmayı, tutmayı, objeleri değiştirmeyi istiyor ve yazmayı çizmeyi seviyorsa, muhtemelen dokunsal bir öğrencidir.

- Eğer bir ğrenci büyük parçalı oyuncaklarla oynuyorsa, bir şeyler denemeyi seviyorsa, görme ve işitme etkinliklerinde dikkatini toplayamıyorsa, yaptıklarını hatırlıyorsa, muhtemelen kinestetiktir.

- Eğer bir ğrenci uzun bir süre oturduğunda kıpır kıpırsa, sık sık oradan ayrılmak için izin istiyorsa, odada dolanıyorsa, sık sık kalkıyorsa, muhtemelen devingen bir öğrencidir.

Eğer bir ğrenci uzun bir süre rahat rahat oturuyorsa, otururken dikkati dağılmıyorsa, muhtemelen devingen bir ğrenci değildir.

Dunn ve Griggs (1998: 15)'e göre işitsel ve görsel öğrenme pasif olmayı, kendi kendine öğrenmeyi veya işitsel öğrenme eğilimli olma, sıklıkla yüksek akademik başarılı olmayı gerektirmektedir. Buna karşın dokunsal ve kinestetik öğrenciler devingenlik ihtiyacı duyan, akranlarıyla öğrenmeyi yeğleyen tiplerdir ve onların başarılarının altında yatan neden, okulla ilgilidir.

YÖNTEM

Aşağıda araştırmada kullanılan yönteme ve verilerin düzenlenmesine ilişkin znl bilgiler yer almaktadır:

Araştırmanın Amaçları: Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkretim 1., 2., ve 3. sınıf ğrencilerinin öğrenme tercihlerinin özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Modeli: Araştırmada nitel veriler kullanılmış, bu veriler yarı yapılandırılmış bir öğrenme tercihleri belirleme/ görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrıca mikro kasetlere kaydedilmış ve sonra kayıtların zmlenmeleri nicel verilere dnştrlmştir.

Evren ve rneklem: Araştırma evrenini Tokat merkezdeki tüm resmi ilkretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, ilkretim okullarında 2001-2002 ğretim yılı gz döneminde öğrenim gören, randomize seçilmiş (n=60) 1., -3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci: Araştırmacı, Vester (1997) ve ltanır ve ltanır (2002) tarafından geliştirilen "ğrenme Tipleri Testleri"ni ilkretim 1., -3. Sınıf ğrencilerinin gelişimsel gereksinimlerini göz önünde bulundurarak yeniden uyarlamaya çalışmış ve yeni bir lme aracı geliştirmiştir.

ğrenme Tercihlerini Belirleme Görüşme Formu: Geliştirilen form, yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış, açık uçlu gelebilecek yanıtlara yönelik veri kaybını önlemek için, görüşmeler kayda alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları: Araştırmanın, geçerlik kanıtları uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği ile sağlanmıştır. Güvenirlik alışması için ise, öğrencilerin söylediklerinin iç tutarlılığı kaset kayıtları çözümlenmeleri ile kıyaslanarak sınanmıştır. Bu güvenirlik katsayısı $\alpha = .86$ bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizinde % değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLARI

Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri: Bilgi içeriğinin türünü tercih etme, öğrenme materyali ile ilişki kurma biçimlerini tercih etme, öğrencilerin tercih ettikleri bilgi giriş kanallarını tercih etme, öğrencilerin öğrenmeyi tercih ettiği kişiler, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme atmosferi ve başarı ve öğrenme tercihi ilişkisi olarak boyutlandırılan öğrencilerin öğrenme tercihlerine ilişkin verilere aşağıda yer verilmektedir.

Bilgi İçeriğinin Türünü Tercih Etme: Öğrencilerin bilgi içeriğinin türünü tercih etme durumları incelendiğinde, metin ya da sadece resim, ya da resimli metinden edinilen bilgi, işitsel araç yoluyla edinilen bilgi, film yada TV gibi görsel yola kazanılan bilgi, doğal olarak işitilen bilgi türlerini % 50'den daha fazla oranda öğrenme eğiliminde oldukları, oyuncak aracılığıyla kazanılan bilgi, araç kullanılarak yani dokunularak kazanılan bilgi, bilgisayarla kazanılan bilgi, kendi kendine okuma yoluyla kazanılan bilgi türlerini ise % 50'den daha fazla oranda unutmama eğiliminde oldukları görölmektedir. Buradan öğrencilerin devinim gerektiren bilgileri daha kolay algıladıkları ve dolayısıyla daha kolay öğrenebilecekleri yorumuna gidilebilmektedir. Oyun ağında olan çocukların bu tercihleri belirlemelerinin oldukça doğal olduğu söylenebilir.

Öğrenme Materyali ile İlişki Kurma Biçimini Tercih Etme: Öğrencilerin öğrenme materyali ile ilişki kurma biçimini tercih etme durumları incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmaktadır:

Öğrencilerin % 50 ve daha fazla öğrenirim eğilimini taşıyarak tercih ettikleri öğrenme materyaliyle ilişki kurma araçları; haritadan, kitaptan, sözlükten, gazeteden, ansiklopediden, radyodan, içinden okuyarak, eliyle dokunup okuyarak, yüksek sesle okuyarak, yakınının okuduklarını dinleyerek yapmaya alıştıkları beceriler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin eliyle dokunarak okuma tercihini yarıdan fazla bir değerde göstermelerinin nedeninin kinestetik özellikler taşımaları olduğu düşünölebilir. Yüksek sesle okuma tercihlerininse okulda kazanılan alışkanlıklardan biri, bir yakınının okuduklarını dinleme tercihlerininse evde kazanılan alışkanlıklardan biri olduğu

düşünülebilir.

Öğrencilerin % 50 ve daha fazla hiç unutmama eğilimini taşıyarak tercih ettikleri öğrenme materyaliyle ilişki kurma araçları ise; şemadan, şekilden, dergiden, sinema ya da filmde, anne babanın açıklamalarından, kendi yaptıklarından alet ya da cihaz kullanmaktan, duyduklarını yazdıklarından, sınıfta öğrendiği şarkılardan, ezberleyerek, ve ödül yoluyla yapmaya alıştıkları beceriler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin unutmamaya karşı dirençli oldukları beceriler içinde kendi yaptıklarıyla, ve bir alet ve cihaz kullanarak öğrenme tercihleri üzerinde yine kinestetik özellikler taşımalarının etkili olduğu düşünülebilir. Anne ve babanın açıklamalarını hiç unutmama tercihi üzerinde, öğrencilerin otorite figürü olarak anne ve baba figürünü benimsemiş olmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğrenciler öğrenme materyali ile ilişki kurarken, öğrenmeyi tercih ettikleri öğrenme aracı “gezerken gördüklerimden” seçeneği için hem öğrenirim ve hem de hiç unutmam tercihlerini % 50 oranında kullanmışlardır.

Öğrencilerin öğrenme materyali ile ilişki kurma aracı olarak tercih etmedikleri beceriler ise en azdan en fazlaya doğru sinema, kitap, sözlük, duyduklarını yazma, alet ve cihaz kullanma, şema, ansiklopedi, film, test çözme, ödül, grafik, harita, gazete, önemli sözcükleri bulma, altını çizme, yüksek sesle okuma, eliyle izleyerek okuma, teybe okuma, ana fikir bulma, başlık bulma, özet çıkarma, liste yapma, önemli cümleleri kağıda yazma, öğretmenin yaptığı kısaltmalar gibi bir sıra izlemektedir. Buradan öğrencilerin ana fikir bulma, başlık bulma, özet çıkartma, altını çizme, önemli sözcük bulma gibi bilişsel becerileri tercih etmeme eğiliminde oldukları söylenebilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin yüksek sesle okuma ve eliyle izleyerek okuma gibi davranışları tercih etmemelerinin nedenini öğretmenleri olarak göstermeleri araştırmanın ilginç verileri arasındadır.

Tercih Edilen Bilgi Kanalları: Öğrencilerin tercih ettikleri bilgi kanallarına ilişkin verileri incelemek üzere bu kanalları harekete geçirecek bir genel, dört özel durum hazırlanmış ve öğrencilere böyle bir durumda ne yapacakları sorulmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerini tercih etme durumlarının % 47 ile % 63 oranları arasında değiştiği görülmektedir. Okuma

becerilerini tercih etmeme durumu ise % 37 ile % 3 oranları arasında yer almaktadır. Bu bulgulardan bir genellemeye gidilecek olursa grubun okuma becerilerini tercih etme ve etmeme oranlarının yaklaşık yarı yarıya gibi görüldüğü söylenebilmektedir.

Öğrencilerin işitme becerilerini tercih etme oranları incelendiğinde, işitme becerilerini tercih etme oranlarının % 13 ile % 30 arasında değiştiği, etmeme oranının ise % 70 ile % 87 arasında seyrettiği görünmektedir. Buradan öğrencilerin büyük çoğunluğunun işitme becerilerini tercih etmedikleri söylenebilir. Bunda işitme becerilerinin kazanılması zor beceriler olması nedeniyle tercih de edilmediği yönünde bir görüş ortaya çıkabilmektedir.

Görme becerilerini tercih etme oranları incelendiğinde tercih etme oranının % 37 ile % 53, tercih etmeme oranının ise % 47 ile % 63 arasında değiştiği görünmektedir. Buradan, öğrencilerin bu becerileri tercih etmedeki genellenebilir oranın yarı yarıya gibi bir görüntüyü ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğrencilerin bir kısmı görme becerilerini tercih ederken, diğer bir kısmı tercih etmemektedir. Sayısal değerler incelendiğinde, öğrencilerin bir listedeki bilgileri öğrenirken görme eylemini daha az tercih ettikleri (% 37), bir problemin çözümünde ise görme eylemine daha çok baş vurdukları (% 63) düşünülebilir. Diğer eylemlerde oranlar bir birbirlerine daha yakın görünmektedir.

Dokunma becerileri temel alındığında, öğrencilerin bu becerileri büyük çoğunluğunun tercih etme oranının % 77 ile % 70 arasında değiştiği, sadece adres bulma eyleminde dokunma becerisini fazla tercih etmedikleri (% 80) görünmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgi kanallarını kullanırken dokunma becerilerini tercih etmelerinin nedenini Dunn ve Griggs (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994) ve Dunn ve Dunn (1993-1992)'ın araştırma bulgusuyla -ilkokul üçüncü sınıfa kadar olan çocuklarda kinestetik öğrenme özelliklerinin daha çok görüldüğü ve bunun yaş büyüdükçe düştüğü- açıklayabiliriz.

Öğrencilerin okuma, işitme, görme ve dokunma becerilerini kombine kullanmalarına yönelik tercihleri incelendiğinde, büyük çoğunluğun (% 77-97) bu becerileri kombine kullanmayı tercih etmedikleri görünmektedir.

Öğrenciler genellikle görsel ve kinestetik bilgi kanallarını daha fazla, işitme kanallarını ise daha az tercih etmişlerdir. Kombine becerilerin öğrencilerce fazla tercih edilmemiş olması bulgusunu ise Erginer (2002)'in bulgularının desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme tipi koordinatları incelendiğinde Erginer (2002), kombine becerilerin temel becerileri kapsamadığı durumlara sıkça rastlanmıştır. Öğrencilerin kombine becerileri tercih etmemelerinin öğrenme tipi koordinatlarındaki bu beklenmeyen duruma neden olduğu düşünülebilir.

Öğrenciler okuma becerisini tercih etme (en yüksek: % 63; en düşük % 47) ve etmeme (en yüksek: % 53; en düşük: % 37) durumunda kararsız görünmektedirler. Eğer tercih etme eğilimindeki bir yöne doğru kayma bulunsaydı, bu ilişkinin anlamlı çıkacağı aşıkardı. Öğrencilerin bilgi kanallarından okuma becerisini tercih etme konusunda özel bir çaba harcamadıkları, okuma tercihine ağırlıklı olarak yer vermedikleri de söylenebilir. Öğrencilerin hala okuma alışkanlığı kazanamadıkları üzerinde de düşünülebilir.

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Bilgi Kanalları Arasındaki İlişkiler

Öğrenciler işitme becerisini tercih etme (en yüksek: % 30 ; en düşük % 13) ve etmeme (en yüksek: % 87; en düşük: % 70) durumunda, tercih etmeme yönünde oldukça kararlılırlar. Öğrencilerin öğrenmek için işitme becerisini tercih etmedikleri söylenebilir. Araştırmada, öğrencilerin bellekte tutma sürecine yönelik olarak yapılan incelemeden elde edilen verilerde de (Erginer, 2002), öğrencilerin işitme becerisi puanlarının diğer becerilerden daha düşük olduğu bulgusuyla daha önce karşılaşılmıştı. Buradan öğrencilerin işitme becerilerini kullanarak öğrenmeyi daha az tercih ettikleri, aynı zamanda, bu beceriyi daha az tercih ettikleri için de bu yolla daha az öğrendikleri düşünülebilir.

Öğrenciler görme becerisini tercih etme (en yüksek: % 53; en düşük % 37) ve etmeme (en yüksek: % 63; en düşük: % 47) durumunda kararsız görünmektedirler. Eğer tercih etme eğiliminde bir yöne doğru bir kayma bulunsaydı, bu ilişkinin anlamlı çıkacağı aşıkardı. Öğrencilerin bilgi kanallarından görme becerisini tercih etme konusunda özel bir çaba harcamadıkları, görme tercihine ağırlıklı olarak yer vermedikleri de söylenebilir.

Öğrenciler dokunma becerisini tercih etme (en yüksek: % 77 ; en düşük % 70) ve etmeme (en yüksek: 30; en düşük: % 23) durumunda, tercih etme yönünde oldukça kararlıdır. Adres öğrenme söz konusu olduğunda durum tersine dönmektedir (en yüksek tercih etme: % 20; en yüksek tercih etmeme: % 80) Öğrencilerin öğrenmek için dokunma becerisini tercih etmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin bellekte tutma sürecine yönelik olarak yapılan incelemeden elde edilen verilerde de (Erginer (2002), öğrencilerin dokunma becerisi puanlarının diğer becerilerden daha yüksek olduğu bulgusuyla daha önce karşılaşılmıştı. Buradan öğrencilerin dokunma becerilerini kullanarak öğrenmeyi daha çok tercih ettikleri, aynı zamanda, bu beceriyi daha çok tercih ettikleri için de bu yolla daha iyi öğrendikleri düşünülebilir. Bu bulguyu Dunn ve Griggs (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994) ve Dunn ve Dunn (1993-1992)'ın araştırma bulgularının desteklediği söylenebilir.

Öğrenciler kombine becerileri tercih etme (en yüksek: % 23 ; en düşük % 3) ve etmeme (en yüksek: % 97; en düşük: % 23) durumunda, tercih etmeme yönünde oldukça kararlıdır. Öğrencilerin öğrenmek için kombine becerileri tercih etmedikleri söylenebilir. Öğrencilerin bellekte tutma sürecine yönelik olarak yapılan bir incelemeden elde edilen verilerde Erginer (2002), öğrencilerin kombine becerisi puanlarının oldukça yüksek olduğu bulgusuyla daha önce karşılaşılmıştı. Fakat özellikle öğrencilerin öğrenme tipi koordinatları incelendiğinde Erginer (2002), görme ve dokunma becerileri ile kombine becerilerinin çoğu durumda çakıştığı ile de karşılaşılmıştı. Buradan ilköğretim birinci devre öğrencilerinin öğrenme uyarıcılarını kombine almayı tercih etmedikleri üzerine düşünülebilmektedir. Çünkü özellikle kombine becerilerde bellekte tutulma sürecinin daha uzun olması beklenirken tam tersi bir durumla karşılaşıldığı durumlara rastlanmıştır.

Tercih Edilen Kişiler: Öğrencilerin % 60'ı yalnız çalışmayı yeğlemiş, % 50'den daha fazla oranda tercih ettikleri kişiler baba, öğretmen ve yakın arkadaşları olmuştur. Özellikle tercih edilmeyen kişiler ise anne, küçük kardeş, abla, ağabey, komşular ve bir arkadaş grubu (ev) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yarısının tercih edip yarısının tercih etmediği kişiler ise akrabalar ve okuldaki arkadaşlarıdır.

Öğrencilerin Çalışmayı Tercih Ettiği Kişiler: Öğrencilerin tercih ettikleri kişiler incelendiğinde yalnız çalışma ve yetişkine güdülenme (baba ve öğretmen gibi) tercihlerine öncelikle yer verdikleri dikkat çekicidir. Bu bulgu, Burns, Johston ve Diğerleri (1998), Price (1980) ve Nation-Miller (1993)'in araştırma bulgularını destekler niteliktedir. İlköğretim birinci devre öğrencilerinin yalnız ya da yetişkine güdülenerek çalışmayı tercih eden tipler olduğu söylenebilir.

Tercih Edilen Öğrenme Atmosferi: Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme atmosferiyle ilgili değişkenler % 50'den fazla olmak koşuluyla ve en yüksekten en aza doğru aşağıdaki şekilde belirginleşmektedir:

“Evide, öğretmenin sınıfa getirdiği yeni bir öğrenme materyali ile, öğretmenin verdiği ödev ve alıştırmaları yaparak, ders kitabı ya da dergideki soruları cevaplayarak, ödev yapmak gerekmediği zamanlarda, boş kağıtlara yazarak, akşamları, sessiz bir ortamda, öğretmenin söylediklerini dinleyerek, öğretmen bir geziye götürdüğü zaman, sınıftaki etkinliklere katılarak, masada dik oturarak, sınıfta, öğretmenle birlikte deney yaparak, rol yapıp-canlandırarak, ödevlerini sonuçlandırduğında, kendi odasında, salonda aile ile birlikte, ılık bir ortamda, yanlışlarını öğretmen düzelttiğinde, rahat bir kıyafetle, ışık alan bir ortamda, sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenin tahtaya yazdıklarını defterine geçirerek, yanlışlarını kendisi düzelttiğinde, ödevlerini kısım kısım yaparak, dikkatini sürekli yoğunlaştırarak çalıştığında, sınavlar olmasa da, sınıfta kümesiyle birlikte, yeni bir konuda ilk başta zorlanarak, aç ya da tok fark etmez” şeklinde sıralanmıştır”.

Öğrencilerin ödev ve alıştırmaları yaparak, ders kitabı ve dergideki soruları cevaplamayı, ödev yapmak gerekmesede ödev yapmayı, sınavlar olmasa da çalışmayı tercih etmelerinin, güdülenmelerinin ve yerine getirme tercihlerinin iyiliğine işaret ettiği söylenebilir. Bu bulgu Burns, Jonston ve Diğerleri (1998)'nin “ilköğretim çocukları daha az sorumluluk alırlar” bulgusunu desteklememektedir. İlgili araştırmanın 4.-8. sınıflarda yapıldığı düşünülürse, bulgunun desteklenmemesinin nedeni olarak bu araştırmanın daha küçük bir yaş grubunda yapılmış olması düşünülebilir. Bu durumu Price (1980)'in “yaş grubu yükseldikçe sorumluluk ve güdülenme düşer” bulgusu desteklemektedir.

Öğrencilerin çalışmak için en çok tercih ettikleri zaman dilimi akşamlarıdır. Bu bulgu öğrenme tercihleri alanında yapılan pek çok araştırma bulgusunu -küçük yaş gruplarında çalışma tercihi sabah geç saatler, öğleden sonra ve akşamlarıdır, bu durum yaş yükseldikçe sabaha doğru bir eğilim izler (Burns, Johnston ve diğerleri (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994), Dunn ve Dunn, (1993-1992), Dunn ve Gianitti, (1990), Price (1980)- destekler niteliktedir. İlköğretim birinci devre öğrencileri için en uygun çalışma saatinin akşamları olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin masada dik oturmayı benimsemelerine ilişkin bulgu Dunn, Griggs ve Price (1993)'ın "Anglo ve Afrika kökenli Amerikalı öğrenciler formal oturma düzenini tercih ederler" bulgusunu destekler niteliktedir. Buradan Türk öğrencilerin formal oturma düzenlerinde daha iyi öğrenebildikleri ve Türk öğrencilerle Anglo ve Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin bu tercihlerinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışırken rahat bir kıyafet tercih etmelerinin kinestetik özellikler taşımalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin tercih etmedikleri öğrenme atmosferiyle ilgili değişkenler % 50'den fazla olmak koşuluyla ve en yüksekten en aza doğru aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

"Yemekten önce, geç saatlerde, kahvaltıdan önce, öğle, yatmadan önce, laboratuvarında, mutfakta, bir oyuncağıyla beraber, ev hayvanıyla beraber, okul bahçesinde, fotokopi çektirdiklerinden, sabah erken saatlerde, kahvaltıdan sonra, öğleden sonra, boş bir sahada, müzik dinleyerek, gürültülü bir ortamda, çerez ya da meyve türü şeyler atıştırarak, kendi masasında, öğretmenin tahtaya yazdıklarını okuyarak, serin bir ortamda, öğretmenin söylediklerini izleyerek, öğretmene sürekli soru sorarak, sınıftaki etkinlikleri izleyerek, sadece içinden gelince, parlak ışıklı bir ortamda, sınıftaki etkinlikleri dinleyerek, arkadaşlarına soru sorarak, televizyon seyrederek, kütüphanede, ödevlerimin hepsini birden yaparak, sık sık mola vererek, saatle, araç ve gereçlerini eksiksiz hazırladığında, tokken, bir kalem ya da nesneyi elinde döndürerek, çişini yaptıktan sonra, yatağa veya yere uzanarak" şeklinde sıralanmıştır

Öğrencilerin sabah erken saatlerde çalışmama tercihleri bulgusu Burns, Johnston ve diğerleri (1998), Dunn ve Dunn ile Perrin (1994), Dunn ve Dunn,

(1993-1992), Dunn ve Gianitti, (1990) ve Price (1980)'ın bulgularını doğrulamaktadır.

Öğrencilerin gürültülü bir ortamda ve müzik dinleyerek çalışmayı tercih etmemeleri bulgusunu, Price (1980)'ın “öğrencilerin ses ihtiyaçları yaş büyüdükçe artar” bulgusunun destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışırken bir şeyler atıştırmayı tercih etmemelerinin nedeni, onların bilgiyi alırken dikkatlerini toplayamamaları olarak düşünülebilir. Görüşmelerde bunu destekleyen açık ifadelere rastlanmıştır (% 74). Öğrenciler ders çalışırken bir şeyler atıştırma konusundaki fikirlerini dile getirirlerken dikkatlerinin dağıldığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin aydınlık ortamı tercih etmemeleri bulgusu, Dunn, Beudry ve Klavas (1989)'ın “ilköğretim çocukları daha az aydınlığı tercih ederler” bulgusunu desteklemektedir. Küçük yaştaki ilköğretim öğrencilerinin daha az aydınlığı tercih ettikleri söylenebilir.

Kalem ya da nesneyi çalışırken elinde döndürme tercihi ilköğretim birinci devre öğrencileri tarafından benimsenmemiştir. Bu durum onların dokunsal özellikler taşımalarıyla tezat bir durum arz etmektedir. Fakat çocuklarla yapılan görüşme esnasında, öğrencilerin bu tercihi yerine getirmemelerinin nedeni olarak anne ve babalarının ve öğretmenlerinin kızmasını göstermeleri, duruma açıklık getirmektedir.

Öğrencilerin % oranında tercih edip, % 50 oranında tercih etmedikleri öğrenme atmosferinin özellikleri ise, “çalışmaya başlamadan önce evdeki elektronik cihazların seslerini kapatarak, sınıfta tek başına, hareketli bir şekilde yada hareketsiz olarak” biçiminde sıralanmıştır.

Başarılı Olabilme Durumuna Yönelik Otorite Figürünü Tercih: İlgili alanyazın incelendiğinde (Dunn, ve Dunn ile Diğ. 2001), öğrencilerin başarılı olup olmamaları tercihi durumu, otorite figürü yani notlarını öğrenmelerini istedikleri ya da istemedikleri kişiler olarak tanımlanmaktadır. Aşağıda öğrencilerin başarılı olabilme durumlarına yönelik sundukları gerekçeler yer almaktadır:

Öğrencilerin başarılı olma durumlarında notlarını paylaşmayı tercih ettikleri kişiler, % 50'den fazla olmak koşuluyla ve en çok en aza doğru, anne (% 83) ve babaları olmuştur (% 80). Öğrenciler başarılı olma durumlarında

notlarını paylaşmayı tercih etmedikleri kişileri ise % 50'de fazla olmak koşuluyla ve en çoktan en aza doğru, ağabey, abla, komşuları ve arkadaşları olarak sıralamayı uygun bulmuşlardır. Öğrencilerin % 53'ü kimse onlara notlarını sormazsa ancak başarılı olabileceklerini dile getirmişlerdir. Buradan ğrencilerin yarıdan fazlasının başarılılarını bir otorite figürüne dayandırmayı istemedikleri ve de otorite figürü tercihi olarak kendilerine ve kardeşlerinden büyük aile fertlerini (özellikle anne-baba) tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin otorite figürü olarak anne ve balarını seçmeye ilişkin tercihleri Nation-Miller (1993)'in araştırma bulgularını desteklemektedir. Dunn ve Gianitti, (1990)'nin "Afrika kökenli Amerikalı, in kökenli Amerikalı, Yunan kökenli Amerikalı ğrenciler otoriteyi tercih etmemektedirler" bulgusunun, öğrencilerin yarısından fazlasının bir otorite tercihini benimsemedikleri düşünülürse, yine bu araştırmanın bulgularınca desteklenebileceği görülmektedir. Buradan Türk ğrencilerinin başarılarının denetlenmesinde bir otorite figürünü benimsemedikleri ve Türk ğrencileriyle Afrika kökenli Amerikalı, in kökenli Amerikalı ve Yunan kökenli Amerikalı ğrencilerin tercihlerinin birbirine benzediği söylenebilir.

SONUÇLAR

- 1) ğrenciler görmeye ve dokunmaya dayalı bilgi içeriğini öğrenmeyi tercih etmektedirler ve en önemli aracı oyuncaklarıdır.
- 2) ğrenciler işitsel kanallara rağbet etmemektedirler.
- 3) ğrenciler yalnız, ya da bir yetişkinle öğrenmeyi tercih etmektedirler.
- 4) ğrencilerin ğrenirlerken öğrenme materyalleriyle ilişki kurma biçimleri, şema, şekil, film, bizzat yapmaları, ya da alet-cihaz kullanmaları şeklinde-dir.
- 5) ğrencilerin özellikle tercih ettikleri ortam evleridir. Akşamları, gezilere katılarak, görsel malzemelerle, ödev yaparak ve rahat bir kıyafetle daha iyi öğrendiklerini dile getirirlerken, bir oyuncakları yanlarında olduğunda çalışmamaktadırlar.
- 6) ğrenciler notlarını özellikle anne ve babalarına söylemeyi tercih ederlerken, arkadaşlarına, abla ve ağabeylerine, komşularına söylemeyi daha az tercih etmektedirler.

ÖNERİLER

1. Öğrencileri öğrenme ortamları, daha fazla görmeleri ve dokunmalarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmalı ve öğretim oyunlaştırılmalı, olabildiğince hareket ederek öğrenebilecekleri tercihler yaratılmalıdır.
2. Öğrenciler işitsel öğrenme tercihlerine yönelik öğrenme ortamları da yaratılmalı ve özellikle kendi yaptıklarını izlemeleri ve işitmelerine yönelik öğrenme materyalleri sunulmalıdır.
3. Rahat hareket edebildikleri, ılık, ışıklı ve az sesli öğrenme ortamları yaratılmalıdır.
4. Tercih ettikleri otorite figürünün büyükler olması doğal karşılanmalı, ama kendi başlarına sorumluluk üstlenebilecekleri tercihler yaratılmalıdır.
5. Öğrenme tercihi eğilimleri ile ilgili yönlendirmelerde insan faktörü en önemli değişken olduğundan, bu tür tercihler işe koşurken daha dikkatli davranılmalı, beklenti içine girilmemeli ve tercihlerine saygılı olunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Burns, D.E. ve Johnson, S.E. ve Diğerleri (1998). "Can We Generalize about the Learning Style Characteristics of High Academic Achievers?", **Roeper Review**, 20/4: 276-282.
- Dunn, R., Beudury, J.S. and Klavas, A. (1989). "Survey of Research on Learning Styles", **Education Leader Ship**, March: 50-57.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1998). **D&D Model**, St. John's University The Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1972). **Practical Approaches to Individuallizing Instruction**, Parker Publishing Company, Inc., West Nyack, NY.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1992). **Teaching Elementary Students through Their Individual Learning Styles**, MA: Allyn & Bacon, Boston.

- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). **Teaching Secondary Students through Their Individual Learning Styles**, MA: Allyn & Bacon, Boston.
- Dunn, R., Gianitti, M.C. (1990). "Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes", **Journal of Social Psychology**, 130/4: 485-495.
- Dunn, R. and Griggs, S.A. (1998). **Multiculturalism and Learning Style**, Praeger, Westport, Connecticut, London.
- Dunn, R., Griggs, S.A., and Price, G.E. (1993). "Learning Styles of Mexican-American and Anglo Elementary School Students", **Journal of Multicultural Counseling and Development**, 21/ 4: 237-247.
- Dunn, R. and Dunn, K., with Perrin, J. (1994). **Teaching Young Children through Their Individual Learning Styles**, MA: Allyn & Bacon, Boston.
- Eanes, R. (Director). (2000). **Diagnosing Learning Styles**, St. Edward's University, Center for Teaching Excellence: Director Robin Eanes [Online] Ulaşılabilir: <http://www.stedwards.edu/cte/dialearnst.htm>
- Dunn, R. and Dunn, K. and the oth. (2001). "Research Based On The Dunn and Dunn Learning-Style Model", **Staff Development Materials**, Learning Styles Network, St. John's University, Jamaica, New York [Online] Ulaşılabilir: <http://www.learningstyles.net/bib.html>
- Erginer, E. (2002). "Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma", **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lillie, D.L. (1998). **The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction**. The University of North Carolina at Chapel Hill.* [Online] Ulaşılabilir: <http://www.unc.edu/depts/ncpts/publications/learnstyles.htm>
- Nations-Miller, B.R. (1993). "A Profile Analysis of the Learning Styles of Tenth-through Twelfth-Grade At-risk, Vocational and Gifted Students in a Suburban Georgia Public School", **Doctoral Dissertation**, Georgia State University. (Dissertation Abstracts International, A-53/08, 2784).
- Picard, C. J. (2000). "Activities for the Instruction of Individual Differences among Students", **Pieces**, Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program Louisiana Department of Education, Louisiana.
- Price, G.E. (1980). "Which Learning Styles Elements are Stable and Which Tend to Change?" **Learning Styles Network Newsletter**. NY: National Association of Secondary School Principals and St. John's University 1, 3 (Autumn), 1.

Erşiner, E. / Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2007): 19-37

Ültanır, G. ve Ültanır, E. (2002). “İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarda Öğrenme Tipleri”, **AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2: (Yayımda).

Vester, F. (1997). **Denken, Lernen, Vergessen**, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

*Bu çalışmanın kim tarafından hazırlandığı internet ortamında belli değildir. Çalışmanın David Lillie tarafından yazıldığı bilgisi, Jennifer Sorrow'dan mail aracılığıyla alınmıştır.