

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN İNGİLİZCE
DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNE VE ÖZ-YETERLİK ALGILARINA ETKİSİ

Özgül BALCI

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL

Konya-2013



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özgül BALCI
	Numarası	098301033003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
Tezin Adı	Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Özgül BALCI



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özgül BALCI
	Numarası	098301033003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
	Tezin Adı	Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi” başlıklı bu çalışma 11/11/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL

Danışman

Doç.Dr. Füsun Gülderen ALACAPINAR

Üye

FAN

Yrd.Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN

Üye

Yrd.Doç.Dr. Ahmet KURNAZ

Üye

Yrd.Doç.Dr. Etem YEŞİLYURT

Üye

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr

ÖNSÖZ

Günümüz bilgi çağında eğitim-öğretim alanındaki hızlı değişim ve gelişimlerle birlikte ön plana çıkan öğrenci merkezli eğitim anlayışı içerisinde bireye ve bireysel farklılıklara verilen değerin arttığı görülmektedir. Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde oluşan bu yaklaşım, ikinci/yabancı dil eğitimi alanında da etkisini göstermeye başlamıştır. Öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin, İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisinin incelendiği bu araştırma ile elde edilen sonuçların yabancı dil eğitim programlarına, eğitim-öğretim uygulamalarına ve ilgili alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Doktora öğrenimim boyunca olduğu gibi tez çalışmam süresince de desteğini esirgemeyen, bilgi ve önerileriyle her zaman yolumu aydınlatan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin her aşamasında olumlu ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren, desteklerini ve değerli vakitlerini esirgemeyen değerli hocalarım Yrd.Doç.Dr. Ahmet KURNAZ ve Yrd.Doç.Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimimin ders aşamasında bilgi ve deneyimleri ile ufku genişleten değerli hocalarım Prof.Dr. Ahmet SABAN, Doç.Dr. İsmail ŞAHİN, Doç.Dr. Bülent DİLMAÇ, Doç.Dr. Yavuz ERİŞEN, Doç.Dr. İsa KORKMAZ, Yrd.Doç.Dr. Ömer BEYHAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her noktasında olduğu gibi doktora öğrenimim boyunca da desteği ve anlayışını hep hissettiğim sevgili eşime, aileme ve bu günlere gelmemde emeği geçen bütün hocalarıma, meslektaşlarıma ve dostlarıma çok teşekkür ederim.

Konya, 2013

Özgül BALCI



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özgül BALCI		
	Numarası	098301033003		
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri /Eğitim Programları ve Öğretim		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof.Dr. Ali Murat SÜN BÜL		
Tezin Adı	Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi			

ÖZET

Bu çalışmada, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma 2012-2013 akademik yılı güz döneminde üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde, biri deney ve biri kontrol olmak üzere toplam iki grup ve 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Ayrıca deney grubunda bulunan 12 öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleri kullanılırken, kontrol grubunda dersler öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel

öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da öğretim araştırmacı tarafından yürütölmüş, dersler haftada üç saat olmak üzere toplam sekiz hafta devam etmiştir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, grupların düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizi ile elde edilen bulgular, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki olumlu etkisini gösteren araştırmanın nicel verilerinin analizi ile elde edilen bulguları desteklemektedir. Nitel ve nicel sonuçlara dayanılarak, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinlikler, Okuduğunu Anlama Becerisi, Öz-Yeterlik Algısı, İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algısı



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özgül BALCI	
	Numarası	098301033003	
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL	
	Tezin İngilizce Adı	The Effects of Activities Based on Learning Styles of Students on Their Reading Comprehension Skills and Self-Efficacy Perceptions in English Foreign Language Classes.	

SUMMARY

This study investigated the effects of activities based on learning styles of students on their reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English Foreign Language Classes.

A mixed-method research design was employed in which both quantitative and qualitative approaches were used. The Matching-Only Pretest-Posttest Control Group Quasi-Experimental Design was utilized. Moreover, standardized open-ended interviews were conducted to receive opinions of the students in the experimental group about the learning style-based activities.

The study was conducted on freshmen in fall semester of 2012-2013 academic year. A total of 39 students in the experimental group and 39 in the control group participated in the study. Also standardized interviews were conducted with 12 students from the experimental group. The learning style-based activities were implemented in the experimental group, while the control group continued to work in

the traditional way without any attention to the learning styles. Both groups were taught by the researcher three-hour session weekly, totally eight weeks.

Both The Reading Comprehension post-test scores and Self-Efficacy Scale for English post-test scores were significantly different in favor of the experimental group when pre-test scores were controlled. Also, a significant moderate positive correlation was found between English reading comprehension achievement and English self-efficacy. The qualitative data supported the quantitative findings demonstrating the positive effects of learning style-based activities on students' reading comprehension skills and English self-efficacy perceptions. Based on both quantitative and qualitative results, it can be concluded that activities based on students' learning styles enhanced reading comprehension skills and English self-efficacy perceptions.

Key Words: Learning Styles, Learning Style-Based Activities, Reading Comprehension Skill, Self-Efficacy Perception, English Self-Efficacy Perception

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Öğrenci Özellikleri	32
Tablo-2: Görsel Öğrenme Stilinin Güçlü ve Zayıf Yönleri	50
Tablo-3: İşitsel Öğrenme Stilinin Güçlü ve Zayıf Yönleri	51
Tablo-4: Kinestetik/Dokunsal Öğrenme Stilinin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	52
Tablo-5: İkinci/Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonunun Bileşenleri	75
Tablo-6: Araştırma Modelinin Sembolik Görünümü “Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol gruplu Yarı Deneysel Desen”	121
Tablo-7: Araştırma Süreci	122
Tablo-8: Grupların Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	124
Tablo-9: Grupların İngilizce Öz-Yeterlik Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	125
Tablo-10: Grupların Öğrenme Stillere İlişkin Bulgular	126
Tablo-11: Grupların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	126
Tablo-12: Grupların İngilizce Özgeçmişlerine İlişkin Bulgular	127
Tablo-13: Grupların İngilizce Seviyelerine İlişkin Bulgular	129
Tablo-14: Araştırmanın Deney Deseni	129
Tablo-15: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Deneme Formundaki Soruların Dağılımını Gösteren Belirtke Tablosu	133
Tablo-16: İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının “One-Sample Kolmogorov-Smirnov” Analiz Sonuçları	143
Tablo-17: Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının “One-Sample Kolmogorov-Smirnov” Analiz Sonuçları	144
Tablo-18: Belirlenen Metinlerin Başlıkları ve Haftalara Göre Dağılımı	147
Tablo-19: Seçilen Metinlerin Okunabilirlik Analiz Sonuçları	148
Tablo-20: İşlenen Metinler, Kullanılan Materyaller, Strateji, Yöntem, Teknik ve Öğretimsel İşler	160

Tablo-21: Okuduğunu Anlama Testi Son Test Puanlarının Ortalama ve Düzeltmiş Ortalamaları	165
Tablo-22: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	166
Tablo-23: İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Son Test Puanlarının Ortalama ve Düzeltmiş Ortalamaları.....	167
Tablo-24: İngilizceye Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları..	168
Tablo-25: İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algısı İle İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki.....	169
Tablo-26: Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler	171
Tablo-27: Etkinliklerin Değerlendirilmesi.....	178
Tablo-28: Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğu	185
Tablo-29: Etkinliklerin Öz-yeterlik Algısına Etkisi	189
Tablo-30: Etkinliklerin Başarıya Etkisi	193

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM-GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar.....	14
İKİNCİ BÖLÜM-KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Eğitim ve Öğretim Programı.....	16
2.2. Yabancı Dil Eğitimi ve Önemi.....	18
2.3. Eğitimde Bireysel Farklılıklar.....	28
2.3.1. Öğrenme Stilleri.....	33
2.3.1.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri	33
2.3.1.2. Öğrenme Stili Modelleri	38
2.3.1.3. Algısal Öğrenme Stilleri	48
2.3.2. Öz-Yeterlik Algısı.....	53
2.4. Yabancı Dil Eğitiminde Bireysel Farklılıklar	60
2.4.1. İkinci / Yabancı Dil Eğitimi ve Öğrenme Stilleri	66
2.4.2. İkinci / Yabancı Dil Eğitimi ve Öz-Yeterlik Algısı	74
2.5. Öğrenme Stillere Dayalı Eğitimin Faydaları	78
2.6. Yabancı Dil Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerisi	82
2.6.1. Okumanın Tanımı ve Türleri	82
2.6.2. Yabancı Dil (İngilizce) Eğitiminde Okuma Becerisinin Önemi	87
2.6.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi	88
2.7. İlgili Araştırmalar.....	97
2.7.1. İkinci/Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar	97

2.7.2. İkinci/Yabancı Dil Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerisi ve Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar.....	105
2.7.3. İkinci/Yabancı Dil Eğitiminde Öz-Yeterlik Algısı ile İlgili Araştırmalar	110
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM-YÖNTEM	120
3.1. Araştırmanın Modeli.....	120
3.2. Çalışma Grubu	123
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	124
3.2.1.1. Grupların Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Sonuçları.....	124
3.2.1.2. Grupların İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Ön Test Sonuçları.....	125
3.2.1.3. Grupların Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri Sonuçları	125
3.2.1.4. Grupların İngilizce Özgeçmişleri.....	126
3.3. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	129
3.4. Veri Toplama Araçları	130
3.4.1. Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri.....	130
3.4.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi	132
3.4.3. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	136
3.4.4. İngilizce Özgeçmiş Formu	138
3.4.5. Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu	139
3.5. Verilerin Toplanması	141
3.6. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler	142
3.7. Öğrenme Stillere Dayalı Okuma Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması. 145	
3.8. Pilot Uygulama	162
3.9. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenmesi	162
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM-BULGULAR	165
4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular.....	165
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	166
4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular	168
4.4. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	169
4.4.1. Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler	170
4.4.2. Etkinliklerin değerlendirilmesi	178
4.4.3. Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi	185
4.4.4. Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi	189
4.4.5. Etkinliklerin Başarıya Etkisi	193
BEŞİNCİ BÖLÜM-TARTIŞMA ve YORUM	195

5.1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	195
5.2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	202
5.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar	205
5.4. Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar	211
ALTINCI BÖLÜM-SONUÇ ve ÖNERİLER	221
6.1. Sonuçlar	221
6.2. Öneriler	223
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	223
6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler	224
KAYNAKÇA	226
EKLER.....	249
ÖZGEÇMİŞ.....	340

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim ve öğrenme, hayatın her alanında var olan, günümüz dünyasında bireylerin ve ulusların ilerlemek için en büyük güç olarak kabul ettikleri önemi gün geçtikçe artan kavramlardır. Küreselleşen günümüz dünyasında eğitime verilen önemin artmasıyla paralel olarak yabancı dil eğitimi de son derece önem kazanmış ve okul eğitim programlarında olması gerektiği yeri almaya başlamıştır. Rivers (1981: 15-18), ana dil dışında başka bir dili öğrenmenin öğrencilerin genel olarak eğitim hayatlarına ve okul sonrası kişisel ve iş yaşamlarına getireceği katkıya dikkat çekmekte ve başka bir dili konuşan insanlarla doğrudan iletişim kurmanın değerinden bahsetmektedir. Rivers, yabancı dil eğitiminin öğrencilere kendi ana dillerinin yapısını ve dilin doğasını anlama; başka kültürlere, fikir ve davranış farklılıklarına karşı daha geniş bir hoşgörü kazanma; boş vakitlerini faydalı kılma; haberleşme, bilgi kaynaklarına ulaşma; farklı dilleri öğrenmek için dil öğrenme tecrübesi oluşturma gibi birçok fayda sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu anlamda, ona göre yabancı dil eğitiminin okul eğitim programlarındaki son derece önemli yeri oldukça açıktır.

Yabancı dil eğitimi, öğrencilerin yeterli zaman ve çaba harcayarak üst düzey yeterlik kazanabilecekleri bir grup becerinin etkili bir şekilde edinilmesini gerektirir. Bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Bu becerilerden okuma becerisi, dünyanın her yerinde insanların iş ve günlük hayatlarında farklı amaçlarla kullandıkları temel bir beceridir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)'nün yanında birçok ulus devletinin ve sivil toplum kuruluşunun küresel okuryazarlığın sağlanmasını öncelikli hedeflerinden biri olarak görmeleri ve bu konudaki çabaları bütün dünyada okuma becerisine verilen önemin açık göstergesidir. Günümüzde dünyanın farklı yerlerinde birçok insanın ana dilleri dışında ikinci hatta üçüncü bir dilde okumayı öğrenme çabaları, bu becerinin önemine dikkat çekmektedir (Grabe, 2009: 4).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında dünyanın her yerinde eğitim ve öğretime verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim faaliyetlerine

yönelik yeni yönelim ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Günümüzde araştırmacılar ve eğitimciler tarafından önemle vurgulanan konulardan biri öğrenen merkezli, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulmasıdır. Öğrenmeyi önemli düzeyde etkileyen bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri üzerine farklı alanlarda birçok araştırma (Sünbül, 2004; Kaf Hasırcı, 2005; Usta, 2006; Elçi, 2008; Evin Gencil, 2008; Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2008; Bozkurt ve Aydoğdu, 2009; Uyangör ve Dikkartın, 2009; Yazıcılar ve Güven, 2009; Babacan 2010; Ergin, 2011; Şeker ve Yılmaz, 2011; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011; Aydın tan vd., 2012) yapılmıştır. Bu araştırmada da öğrenme stillerinin yabancı dil olarak İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve yabancı dil öğrenme sürecinin başarısını önemli düzeyde etkilediği düşünülen öğrenilen yabancı dile yönelik öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi araştırılmaktadır. Yürütülen bu araştırmanın sonuçlarının öncelikle ülkemizde yabancı dil eğitiminde yaşanan problemlerin çözümüne yeni bir bakış açısı kazandırması, ayrıca yabancı dil eğitimi alanında program geliştirme çalışmalarına, yabancı dil eğitim-öğretim uygulamalarına ve alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği küreselleşen günümüz dünyasında yabancı dil bilmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bir yabancı dil bilmek artık yeterli olmamakta, gerek eğitim gerek çalışma alanında birden çok yabancı dil bilme gerekliliği gün geçtikçe artmaktadır. Bilim ve teknolojiye paralel olarak, ülkeler arasındaki sınırların kalktığı, toplumların gittikçe daha çok doğrudan iletişim kurma ve paylaşım imkânı bulduğu günümüzde diğer diller arasında İngilizce tüm dünyada ortak iletişim dili olarak öne çıkmıştır.

İçinde bulunduğumuz çağda yabancı dil öğretimi dünyadaki farklı ülkelerin kendi resmi dillerinin öğretimi kadar üzerinde önemle durdukları bir konu haline gelmiştir (Bartu, 2002: 60). Kültürel küreselleşmenin de etkisiyle günümüzde küresel bir iletişim dili haline gelen İngilizcenin bütün dünyada yabancı dil olarak öğretilen dillerin başında geldiği söylenebilir (Gündoğdu, 2005: 123). İngilizcenin bu şekilde

bütün dünyada hızla yayılarak küresel bir dil haline gelmesinde Büyük Britanya'nın 19. yüzyıldaki politik, askeri ve ekonomik yönden güçlü yapısı ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da ekonomik gücüyle dünyada büyük etkiye sahip olan Amerika Birleşik Devletleri'nin dilinin de İngilizce olması büyük bir etkidir (Ungan, 2006: 217).

Ülkemizde de yabancı dil eğitimine verilen önem ve bu eğitimin niteliğinin artırılması yönündeki çabalar gün geçtikçe artmaktadır. Uluslararası ilişkilerin artması ile Türkiye'de yabancı dil öğretimi önem kazanmaya başlamış, özellikle de Birleşmiş Milletler (United Nations) ve NATO gibi Türkiye'nin de üye olduğu birçok uluslararası örgütte resmi dil olarak kabul edilen batı dillerinin öğrenilmesi yönünde ihtiyacı artırmıştır (Demirel, 2010: 4). Böylece yabancı dil bilmek çok dilli ve çok kültürlü günümüz dünyasında topluma, dünyaya ve içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurma yolunda ülkemiz için de son derece önemli bir konu haline gelmiştir (Ceylan ve Yorulmaz, 2010: 116). Öyle ki Türkiye'de kaliteli bir yabancı dil eğitimi, Avrupa Birliğine uyum sürecinde nitelikli insan gücü yetiştirmenin vazgeçilmez ön koşullarından biridir (Gömleksiz, 2002: 144). Türkiye'de de tüm dünyada olduğu gibi İngilizce en çok öğrenilmek ve öğretilmek istenen yabancı dillerin başında gelmektedir (Bartu, 2002: 65).

Yabancı dil eğitimi, ülkemiz eğitim sisteminde önem teşkil etmesine rağmen halen üzerinde sıkça tartışılan ve eğitim sistemimizin çözüme kavuşması gereken noktalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizce, ilköğretimden başlayarak ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ancak İngilizce eğitiminde istenilen düzeyde bir eğitimin yapılmadığı ve istenilen başarının elde edilmediği görülmektedir. Öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğu ilköğretim çağından başlayarak uzun yıllar dil eğitimi almalarına karşın hem sosyal hem de akademik yaşantılarında dili etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar. Ülkemizde dil öğretimi konusunda süregelen ve hala çözüme kavuşturulamayan bu problemler yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Genç, 2003: 104; Aktaş, 2004: 46; Gömleksiz ve Sertdemir Düşmez, 2005: 164; Güler, 2005: 100; Karakaya, 2007: 37; Soner, 2007: 397; Üstünlüoğlu, 2008: 322; Bülbül, 2009: 191; Gömleksiz ve Elaldı, 2011a: 443; Işık, 2011: 262; Gömleksiz, 2002).

Geleneksel öğretim anlayışının benimsenmesi, kalabalık sınıflarda öğretimin devam etmesi, araç-gereçlerdeki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmayışı ve öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmayışı yabancı dil eğitiminde istenilen düzeye ulaşamamanın nedenleri arasında gösterilmektedir (Gömleksiz ve Sertdemir Düşmez, 2005: 164). Bütün bu nedenler arasında kuşkusuz bireysel farklılıkların dikkate alınması yabancı dil eğitiminde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişim açısından son derece önem arz etmektedir. Ancak, son yıllarda Uygulamalı Dilbilim (Applied Linguistics) ve Yabancı Dil Eğitimi (Foreign Language Pedagogy)'nde süregelen gelişmelerle birlikte ortaya çıkan 'öğrenci merkezli' eğitim anlayışı ile diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi dil eğitiminde de öğrenme – öğretme ortamlarında bireye verilen önemin gün geçtikçe arttığı söylenebilir (Hansen, 2006: 30).

Diğer öğrenme ortamlarında olduğu gibi yabancı dil eğitimi sürecinde de bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenme – öğretme sürecine olumlu katkıları açısından tartışılmaz bir gerekliliktir. İlgi, tutum, motivasyon, yetenek, öğrenme stilleri ve öğrenmeyi teşvik eden diğer bireysel farklılıklar, yabancı dil öğretim sürecinde göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir ve öğretim sürecine mutlaka dahil edilmesi gereken faktörlerdir (Atli, 2012: 57). Bireysel farklılıklar, eğitim-öğretim faaliyetlerinde son derece önem teşkil eden bir konu olarak eğitimcilerin teorik olarak üzerinde durdukları bir konu olmasına rağmen, uygulamada göz ardı edildiği görülmektedir (Ekici, 2003: 7). Ayrıca bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların dikkate alınması, yabancı dil öğretiminde başarıyı önemli ölçüde etkileyen yabancı dil öğretim ilkelerinden bir tanesidir (Demirel, 2010: 31).

Dil öğreniminde genel olarak geliştirilmesi gereken dört beceriden bahsedilir. Bunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bu dört beceriden okuma becerisi, yabancı dil eğitiminde geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir ve bu beceriye verilen önem alan yazında da üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Grabe (2009: 6), İngilizcenin küresel bir dil olarak yükselişinin dünyanın her yerinde farklı ülkelerin eğitim sistemleri üzerindeki büyük etkisine ve ana dil dışında ikinci ya da yabancı dil olarak belli bir seviyede İngilizce öğrenmenin öğrenciler için gerekliliğine dikkat çekmektedir. Grabe' e göre okuma becerisi, öğrencilerin genel

olarak İngilizce yeterliklerini üst düzey akademik hedeflerine ulaşabilecekleri bir noktaya taşımalarını kolaylaştıran az sayıdaki yollardan biridir. Villanueva de Debat (2006: 8), okumanın hem İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler hem de yabancı dil olarak öğrenenler için son derece önemli bir beceri olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğrenen kişi, o dilin kültür yapısına, kelime dağarcığına ve cümle yapısına ilişkin geniş bilgiye sahip olmadığından dil öğrenme sürecinde okuma becerisine duyduğu ihtiyaç ana dile göre çok daha fazladır (Er, 2005: 215). Dolayısıyla okuma becerisi, özellikle ikinci ve yabancı dil öğrenenler için dil gelişimine genel olarak katkı sağlayan bir beceri olarak kritik öneme sahiptir.

Ana dilde olduğu kadar ikinci ve yabancı dilde okuma becerisi, bireylerin mesleki ve akademik yaşamları açısından da önem kazanmıştır. Bilimsel bilgiye ve verilere ulaşma daha çok okuma vasıtasıyla gerçekleştiğinden (Rajabi, 2009: 75; İnal, 2007: 50) özellikle akademik yaşam bağlamında okuma becerisinin hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Günümüzde İngilizceyi ikinci ya da yabancı dil olarak kullanan mesleklerinde uzman birçok kişi için, İngilizce olan akademik ve teknik yayınları okuma becerisi, meslek yaşamlarındaki başarılarını etkileyen ana unsurlardan biri olması günümüz bilim dünyasında İngilizce okuma becerisinin önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Champeau de Lopez vd., 1997: 30). Bu nedenle İngilizceyi ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin akademik yaşamları süresince geliştirmeleri gereken en önemli becerilerden birinin akademik metinleri okuma becerisi olduğu söylenebilir (Levine vd., 2000: 1). Akademik başarı için son derece önemli olmasına rağmen çoğu zaman göz ardı edilen okuma becerisi (Pritchard vd., 1999: 77), yüksek öğretim sürecinde eğitimciler ve öğrenciler tarafından farkına varılmasa da en önemli problemlerden bir tanesi (Dreyer ve Nel, 2003: 349; Ahmadi ve Gilakjani, 2012: 2053) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ülkemizde yabancı dil bilgisini ölçmeye yönelik yapılan YDS (Yabancı Dil Sınavı) ve uluslararası geçerliği olan TOEFL (Test of English as a Foreign Language) ile IELTS (International English Language Testing System) gibi diğer yabancı dil sınavlarında okuduğunu anlama becerisine verilen önem bu becerinin yabancı dil öğrenme – öğretim süreci açısından öneminin

göstergesidir. Bu nedenle günümüzde uluslar arası iletişim dili haline gelen İngilizce okuma becerisinin geliştirilmesi için uygun eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

Aynı zamanda, son yıllarda üzerinde önemle durulan yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar göz önünde bulundurulduğunda gerek ana dilde gerekse yabancı dilde okuma becerisinin toplumun her kesiminden her yaştaki birey için önemi de vurgulanmış olur. Beydoğan (2010: 8), insanın yaşam boyu süren öğrenme sürecinde öğrenmelerinin büyük kısmını okuma – anlama yoluyla gerçekleştirdiğini, bu beceriyi etkili bir şekilde kullanan bireylerin öğrenme düzeylerinin de yüksek olduğunu ve bunun da bireylerin okul yaşamlarını, dolayısıyla da gelecekteki başarılarını doğrudan etkileyeceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Güngör ve Ün Açıkgöz (2005: 356), çağdaş öğrenme anlayışında vurgulanan aktif, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyan, eleştiren, yaratıcı bireylerin yetiştirilebilmesi için bireylerin okuma gücünü kazanmış olmaları gerektiğini ve ancak okuduğunu anlama yoluyla elde edilen kazanımlar sayesinde bireylerin sosyal yaşamlarında ve diğer alanlarda başarılı olabileceklerini ifade etmektedirler. Sonuç olarak ana dilde üst düzey okuma becerisine sahip olmanın getireceği avantajlar yanında günümüz modern toplumlarında ikinci ya da yabancı dilde okuma becerisi her alanda önemli fırsatlar sağlayacaktır (Grabe, 2009: 6).

Yabancı dil sınıflarında genel olarak dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının sürece olumlu katkısı tartışılmaz bir gerçektir. Bireysel farklılıkların ikinci / yabancı dil öğrenme sürecindeki bu önemli rolü araştırmacılar tarafından (Skehan, 1989; Oxford ve Ehrman, 1992; Rossi-Le, 1995) açıkça ifade edilmektedir. Bunun yanında, bireysel farklılıkların dikkate alınması, yabancı dil sınıflarında okuma becerisinin geliştirilmesi süreci açısından da son derece önem teşkil etmektedir ve bu yapılan araştırmalarla vurgulanmaktadır. Ay (2008: 16)'a göre bireysel farklılıklar, yabancı dil sınıflarında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecini doğrudan etkilemektedir. Gömleksiz ve Elaldı (2011b: 235) da yabancı dil eğitiminde öğrencilerin yabancı dil düzeyleri, ilgi ve yetenekleri, duygusal ve sosyal açıdan içinde buldukları gelişim düzeyleri ve diğer bireysel farklılıkların tümünün öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi açısından son derece önem teşkil ettiğini ifade etmektedir.

Öğrenme stilleri, farklı alanlarda olduğu gibi dil öğrenme sürecinde de yaş, cinsiyet, motivasyon ve dil öğrenme stratejileri ile beraber dil öğrenme sürecinin etkililiğini büyük oranda etkileyen ve öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken temel bireysel farklılıklardan bir tanesi olarak düşünülmektedir (Oxford, 1989: 4; Carrell vd., 1996: 76). Özellikle algısal öğrenme stilleri dil öğreniminde ihmal edilen, ancak oldukça önemli bir unsurdur (Rossi-Le, 1995: 118).

Ülkemizde yabancı dil eğitimde yaşanan problemlerin bilişsel alandan kaynaklı olabileceğinin yanı sıra duyuşsal alandan kaynaklı olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda duyuşsal alan kaynaklı bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenme – öğretme ortamlarında dikkate alınması yabancı dil öğretiminde süreci doğrudan etkileyen ancak çoğu zaman göz ardı edilen birey özelliklerinin sürece olumlu katkılarıyla dâhil edilmesini sağlayacaktır. İlgi, tutum, kaygı, benlik saygısı, güdü ve öz-yeterlik gibi duyuşsal özelliklerin bireylerin öğrenme yaşantılarına olumlu ya da olumsuz yaptıkları etkilerle büyük önem teşkil ettikleri unutulmamalıdır (Gömleksiz ve Kan, 2012: 1174). Yabancı dil eğitiminde istenilen nitelikte bir eğitim verilmesi ve eğitim programlarında istenilen amaca ulaşılması için bilişsel alanın yanı sıra tutum, güdülenme ve öz-yeterlik gibi duyuşsal alana ait özelliklerin programlarda ve sınıf içi uygulamalarda dikkate alınması son derece önemlidir (Hancı Yanar ve Bümen, 2012: 98).

Öz-yeterlik, dil eğitiminde öğreneni, öğrenme sürecini ve öğrenme düzeyini etkileyen, duyuşsal alana ait en önemli bireysel farklılıklardan bir tanesidir. Öz-yeterlik kavramı Albert Bandura tarafından Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında geliştirilen bir kavramdır. Öz-yeterlik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, kendisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009: 231). Bandura (1986), insanların sahip oldukları bilgi, beceri ve önceki başarılarından yola çıkarak gelecek başarılarını tahmin edebilmenin her zaman mümkün olmadığını, insanların kendi yeteneklerine ilişkin inançları olarak bilinen öz-yeterlik algılarının performansın belirleyicisi olduğunu savunmaktadır (Aktaran: Hazır Bıkmaz, 2006: 292). Öz-yeterlik algısı, akademik başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir, çünkü öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve akademik etkinlikleri başarmaya yönelik

öz-yeterlik algıları, öğrenme-öğretme sürecinde onların amaçlarını, motivasyon düzeylerini ve başarılarını önemli ölçüde belirlemektedir (Bandura, 1993).

Ülkemizde dil eğitimi alanında yaşanan problemler ile ilgili büyük bir farkındalık oluşmaya başladığı görülmektedir. Bu problemlerin aşılması ve ülkemiz öğrencilerinin günümüz bilgi çağınının bir gereği olan yabancı dil bilgi ve becerilerini kazanabilmeleri için eğitim programlarında gerekli tedbirlerin alınmaya başladığı görülmektedir. Ülkemiz eğitim çevresinde düşünce olarak bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli eğitim anlayışı kabul edilmiş olsa da, pratikte yıllardır süregelen geleneksel uygulamalardan uzaklaşılma açısından hala sıkıntılar yaşanmaktadır.

Bu nedenle bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenme sürecinde dikkate alınması ile ilgili somut örneklerle ihtiyaç vardır. Bu araştırma kapsamında da öğrenme stilleri dikkate alınarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu öğrenci merkezli öğrenme yaşantılarının öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğrenmeye karşı öz-yeterlik algılarına ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Deneme modelindeki bir çalışmada, amaçlar, genellikle denece (hipotez) şeklinde ifade edildiğinden dolayı, çalışmanın genel amacına bağlı olarak üç denence ve bir çalışma sorusu oluşturulmuştur.

Denence 1: Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 2: Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Denence 3: İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma Sorusu: Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların dikkate alınması günümüzde eğitimin farklı alanlarında oldukça dikkat çeken bir konu olmasına rağmen, dil öğretimindeki süregelen sıkıntıların günümüzde halen devam etmesi göz önünde bulundurulduğunda dil eğitimi kapsamında üzerinde halen çalışılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bireysel farklılıkların dil öğrenimindeki katkısının belki de en güçlü savunucularından olan Skehan (1989: 150), bireysel farklılıkların dil öğrenimi alanında ihmal edilmesinden dolayı diğer disiplinlerin aksine dil öğrenimi kapsamında bu konuda sağlam bir anlayışın oluşmadığını ve dil öğrenme çalışmalarına yeterli ölçüde dâhil edilemediğini ifade etmektedir. Kinsella (1995: 171), günümüz dil sınıflarının birçoğunda farklı öğrenen ihtiyaçlarının ve özelliklerinin sistematik olarak öğrenme sürecine yansıtılmadığını belirtmektedir. Ehrman vd. (2003) ise, yabancı dil eğitiminde bireysel farklılıklar konusunda mevcut araştırmalar sonucunda yeterli miktarda kesin bilgiye ulaşılamamış olması nedeniyle, bu konu üzerinde daha fazla araştırmaya gerek duyulduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca dil eğitiminde öğrenme stilleri, bilişsel stiller, kültürel ve kültürlerarası değişkenler, yeterlik düzeyi ve motivasyon gibi bireysel özellikler arasındaki etkileşimin açıklığa kavuşturulması gereken bir alan olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre bireysel farklılıklar ile ilgili yapılacak uygulamaların büyük çoğunluğu öğrenme stili, stratejisi ve duyuşsal değişkenlerle ilişkili olduğundan bu üç bireysel farklılık unsurunun birbirinden ayrı düşünülmesi söz konusu değildir. Benzer şekilde Oxford (1989), bireysel farklılıklardan öğrenme stil ve stratejilerinin dil öğreniminde başarıyı etkileyen belki de en önemli değişkenlerden olduğunu belirtmekte, ancak bu değişkenlerin dil öğrenme ve öğretme sürecindeki kesin rollerinin belirlenmesi için daha çok araştırmaya gerek olduğunun altını çizmektedir. Ün Açıköz (2009: 65) de öğrenme stillerinin öğrenme sürecinde önemli olan özelliklerden olduğunu ancak

daha net genellemeler yapılabilmesi adına daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda bu araştırma ile bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stiline genel olarak öğrenme-öğretme sürecine, özelde dil öğrenme – öğretme sürecine ve okuma becerisine olan etkisine katkısının belirlenmesinde alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Okuma becerisi, öğrencilerin akademik, sosyal, mesleki olduğu kadar yaşamlarının her alanında son derece önemli bir etkiye sahiptir. Okuma becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemi kabul edilmesine rağmen okuduğunu anlama, yabancı dil öğrenenlerin sıklıkla problem yaşadıkları bir beceridir (Ahmadi ve Gilakjani, 2012). Bu nedenle, içinde bulunduğumuz yüzyılda okuma becerisinin öğretimi ile ilgili öğrenci gereksinimlerini karşılamak için eğitimciler okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde etkili yöntemler bulma arayışı içerisindeyler (Çakıcı, 2007: 68; Dreyer ve Nel, 2003: 349). Yabancı dilde okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin başarısızlık kaynaklarından biri olarak öğretmenin okuma öğretiminde kullandığı stratejiler ile öğrencilerin öğrenme tercihleri arasındaki uyumsuzluk gösterilmektedir Al-Hajaya ve Al-Khresheh (2012: 236). Al-Hajaya ve Al-Khresheh, öğretmenlerin öğretim şekilleri ile öğrencilerin öğrenme tercihleri arasında büyük uyumsuzlukların yaşandığı bu öğrenme ortamlarını, görme engellilere resimler kullanarak, duyma engellilere de sözlü konuşma yoluyla öğretimin yapılması olarak yorumlamaktadırlar. Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan okuma öğretimi ile alan yazındaki okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması sürecinde kullanılacak etkili ve uygun yöntemler bulma arayışına yeni bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.

İngilizcenin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretildiği öğrenme – öğretme ortamlarında okuma öğretimi konusunda 1970’li yıllardan beri birçok yeni araştırma ve uygulama ortaya koyulmuştur. Özellikle 1980’li yıllardan itibaren birinci dil ve ikinci dil okuma öğretimi konusunda yapılan araştırmalar, okuma öğretimi ile ilgili pek çok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Günümüzde ikinci dil ve yabancı dil okuma öğretimi ile ilgili yeniliklerin çoğu birinci dil çalışmalarına dayanmasına rağmen, birinci ve ikinci dilde okuma öğretimi arasındaki önemli farklar göz önünde

bulundurulduğunda özellikle ikinci dilde okuma öğretimi alanında yeni araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir (Grabe, 1991). Ayrıca Sadeghi vd. (2012) tarafından belirtildiği üzere son yirmi yılda öğrenme stilleri, öğrenen özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma yapılmasına karşın, öğrenme stillerinin ve kişiliğin özellikle yabancı dil okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini inceleyen teorik ya da deneysel araştırmalar oldukça nadirdir. Anadilde öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan okuma öğretiminin okuma başarısını ve okumaya yönelik tutumu önemli düzeyde arttırdığı alan yazında (Carbo, 1984) vurgulanmaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen bu araştırma ile öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin yabancı dil olarak İngilizce okuduğunu anlama becerisine etkisinin araştırılması ile ilgili alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğrenme – öğretme ortamlarında bireysel farklılıklardan biri olarak öğrenme stillerinin dikkate alınması tartışılmaz bir gerekliliktir. Buna rağmen, alan yazında yabancı dil sınıflarında özellikle de okuma derslerinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların az olması ve bu nedenle öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamı hakkında fikir birliği oluşmaması bu araştırmanın konusunun seçilmesinde önemli bir etkidir. Ayrıca öğrenme stillerine dayalı eğitimin bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir boyut da içeren yabancı dil okuma öğretiminde hassasiyetle üzerinde durulması gereken noktalardan biri olan öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde planlanması ve uygulanmasına işlevsel katkı sağlayan duyuşsal alana ait bireysel farklılıklardan biri de öz-yeterlik algısıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006: 9; Rossiter, 2003). Öz-yeterlik algısının, akademik performansı birçok şekilde etkilediği ve yüksek öz-yeterlik algısının eğitimin hedeflerine ulaşmada önemli katkı sağladığı kabul edilmektedir (Bandura, 1995; Zimmerman, 1995; Margolis ve McCabe, 2004; Hazır Bıkmaz, 2006; Mills vd., 2006; Mills vd. 2007; Gahungu, 2009; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009). Öz-yeterlik algısının, öz-yönetimli yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecinin oluşturulmasındaki büyük rolü (Bandura, 1995: 17) dikkate alındığında genelde yabancı dil, özelde okuma ve diğer dil becerilerinin öğretiminde mutlaka dikkate

alınması gereken bir bireysel özellik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak farklı araştırmalarda (Mikulecky vd., 1996; Mills vd., 2006; Magogwe ve Oliver, 2007; Hsieh ve Schallert, 2008; Gahungu, 2009; Jabbarifar, 2011; Woodrow, 2011) vurgulandığı üzere alana özgü bir kavram olan öz-yeterlik algısı bilişsel ve duyuşsal diğer unsurlara göre dil öğretilimi alanında araştırmacıların ilgisini çok fazla çekmemiş ve bu konuda yeterli araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle ikinci/yabancı dil eğitimindeki etkisi kesin olarak belirlenmemiştir. Mills vd. (2006)'nin dile getirdiği gibi öz-yeterlik diğer alanlarda sıkça araştırılan bir konu olmasına rağmen çok az çalışmada yabancı dil öğrenen bireylerin öz-yeterlik algıları araştırılmıştır. Ayrıca Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) tarafından belirtildiği gibi öz-yeterlik ile ilgili korelasyon araştırmalarının yanında deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle öz-yeterlik algısının yabancı dil eğitimi alanında araştırılması gereken bir konu olduğu söylenebilir. Yabancı dil eğitiminde süregelen sıkıntıların öğrenme performansını önemli ölçüde etkileyen bilişsel alana ait bireysel farklılıklar yanında duyuşsal alana ait bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulmasıyla en az düzeye indirilebileceği düşünölmektedir. Hancı Yanar ve Bümen (2012) de benzer şekilde yabancı dil öğretim programlarının amacına ulaşabilmesi için güdülenme, tutum ve öz-yeterlik gibi duyuşsal özelliklere önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu çerçevede öğrenme stillerine dayalı yürütölen etkinliklerin, okuma derslerinde öğrencilerin başarısına ve öğrendikleri yabancı dile karşı öz-yeterlik algılarına etkisini araştıran bu araştırma ile yabancı dil (İngilizce) programları ile ilgili yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına, yabancı dil eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına ve ilgili alan yazına önemli katkı sağlanacağı düşünölmektedir.

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkları işaret eden bir kavram olan öğrenme stilleri (Nelson, 1995: 6) ve öğrenme stili odaklı ders tasarımı araştırmacıların dikkatini çekmiş ve öğrenme stilleri ile ilgili farklı alanlarda çeşitli araştırmalar sürdürölmüştür. Yakın geçmişte farklı öğrenme alanlarında öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması konusunda yapılan bu araştırmalarda (Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011; Sünböl, 2004) öğrenme stillerine dayalı eğitimin, öğrenme – öğretme sürecine olumlu katkıları vurgulanmaktadır. Dunn (1984: 10) iyi

tasarlanmış, dikkatlice yürütülmüş kaliteli araştırmalarla bireysel özellikler dikkate alınarak yapılan öğretimin her kademe düzeyinde öğrenme – öğretme süreci açısından etkililiğinin kanıtlandığını dile getirmektedir. Sürdürülen bu araştırma, farklı öğrenme alanlarında gerçekleştirilen araştırmalarla elde edilen bu bulguların, yabancı dil eğitiminde okuma becerisi için de sınanması açısından önem teşkil etmektedir.

Geçmişten günümüze farklı zamanlarda önem kazanmış dil öğretim metotlarının her biri, günümüz dil öğretim uygulamalarına bir şekilde etki ederek zamanla önemini kaybetmektedir. Günümüzdeki en etkili dil öğretim metodunun İletişimsel Dil Öğretim Metodu (Communicative Language Teaching – CLT) olmasının yanında gelecekte popülerlik kazanacak dil öğretim metotlarından birinin bireysel farklılıkları en üst düzeyde dikkate alan ve son derece öğrenen merkezli bir anlayışa sahip olacağı düşünülmektedir (Erhman vd., 2003: 324). Günümüzde öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi edinme, diğer bireysel farklılıklar ve öğrenme sürecine etkileri konusundaki farkındalığın artırılmasının yabancı dil öğrenme – öğretme ortamlarında en önemli hedeflerden biri olarak karşımıza çıkması (Khademi vd., 2013: 134; Sadeghi vd., 2012: 116), bunun göstergesi olarak düşünülebilir. Derse katılımın çok az olduğu, öğrencilerin sözlü öğretimin egemen olması nedeniyle öğretilenlerin çok azını hatırladığı geleneksel dil öğretim sınıflarında öğretimin değişikliğe ihtiyacı olduğu muhakkaktır (Kinsella, 1995: 174). Bu anlamda bu araştırma, yabancı dil öğretmenlerine okuma derslerinde öğreneni merkeze alarak ve öğrencilerinin derse katılımını ve öz-yeterlik algılarını artırarak öğrenme çabalarını destekleyebilecekleri ve öğrenciler için süreci kolaylaştırabilecekleri yeni seçenekler sunması açısından önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın başlangıcında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği yabancı dil sınıflarında öğrencilerin İngilizce okuma başarılarının öğrenme stillerine dayalı etkinlikler vasıtasıyla artırılacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin İngilizceye karşı öz-yeterlik algılarını yükselteceği, bunun da öğrencilerin okuma başarılarına olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Elde edilen bulguların ülkemizde yabancı dil öğretimini geliştirme

çalışmalarına ışık tutacağı ve sınıf içerisinde nitelikli öğretim etkinliklerinin uygulanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Kontrol dışı değişkenler, deney ve kontrol gruplarını eşit düzeyde etkilemiştir.

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

3. Veri toplama araçlarının geçerliğinin sağlanmasında uzman kanısı yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma duyuşsal (algısal) öğrenme stilleri,

2. Toplam sekiz hafta ve 24 saat süre,

3. Araştırmacı tarafından araştırma için önceden planlanmış olan okuduğunu anlama etkinlikleri,

4. 2012-2013 öğretim yılı Güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı 1A ve 1B sınıflarına devam eden toplam 78 öğrenciden elde edilen veriler,

5. Deney ve kontrol gruplarının araştırmanın birincil değişkenleri açısından denklikleri sağlanmış olmasına rağmen araştırmada doğrudan ele alınmayan ilgi, tutum, yetenek vb. değişkenler açısından denkliklerinin belirlenmemiş olması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Stili: Öğrencilerin bir dili edinirken ya da başka bir konuyu öğrenirken kullandıkları genel yaklaşım tarzıdır (Oxford, 2001: 359).

Algısal Öğrenme Stili: Öğrencilerin bilgiyi alma, düzenleme ve hatırlamak için kullandıkları görsel, işitsel, kinestetik olarak adlandırılan ve öğrenenler açısından farklılık gösteren algısal stil ya da öğrenme kanallarıdır.

Okuduğunu Anlama: Anlamayı okuyan için zahmetsiz ve eğlenceli hale getiren birçok yeteneği oldukça karmaşık ve hızlı bir şekilde dengeleme ve düzenlemeyi içeren olağanüstü bir beceridir (Grabe ve Stoller, 2002: 29). Metin ile karşılıklı etkileşim yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve oluşturma sürecidir (Snow, 2002: 11).

z-yeterlik Algısı: Bandura (1995: 2)'ya göre öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşacağı g durumların üstesinden gelmek için gerekli davranışları organize etme ve bu davranışları yerine getirme konusunda bireyin kendi yeteneklerine olan inancıdır.

Geleneksel ğretim Yöntemi: Sınıftaki ğrencilerin tümüne yönelik olarak öğrenme stilleri dikkate alınmadan gerçekleştirilen ğretmen merkezli ğretim yöntemi.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, eğitim ve yabancı dil eğitimi, eğitimde ve yabancı dil eğitiminde bireysel farklılıklar, bu farklılıklardan öğrenme stilleri ile öz-yeterlik algısı ve yabancı dil (İngilizce) öğretiminde okuduğunu anlama becerisine yönelik kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim ve Öğretim Programı

Eğitim, insan yaşamı ile beraber başlar ve öğrenme süreci yaşam boyu devam eder. İnsan, var oluşu ile beraber kendisini çevreleyen dünya ve toplum içerisinde öğrenmeye başlar. Eğitim bireyin çevresini anlamlandırmasına, bu çevreye ayak uydurmasına ve daha iyi bir yaşam şekli içerisinde hayatını devam ettirmesine yardım eder. Dolayısıyla eğitim bir toplumun var olması ve ilerlemesine öncülük eder. Toplumun ekonomik, sosyal ve diğer yönlerden ihtiyaçları eğitim yolu ile karşılandığından dünya üzerindeki her türlü toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu nedenle eğitim sistemi aslında toplumları yansıtan bir ayna işlevine sahiptir (Pachauri, 2006: 1).

Eğitim, “*istendik davranış değiştirme ya da oluşturma süreci*” (Senemoğlu, 2009: 85) olarak tanımlanmaktadır. Ada ve Keskinç (2006: 1) eğitimi, insanın ruhsal ve bedensel yönden gelişiminin sağlanması amacıyla bireye çeşitli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması yoluyla, yaşamdan ölüme kadar devam eden bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Demirel (2000: 5) ise eğitimi “*bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci*” olarak tanımlamaktadır. Pachauri (2006: 5-8), karmaşık ve geniş kapsamından dolayı eğitimi tanımlamanın zor olduğunu ifade etmekte ve eğitimi ve kapsamını şu şekilde açıklamaktadır:

- Eğitim; bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ahlak açısından doğuştan gelen kapasitesinin uygun bir çevre ve kısıtlanmamış bir özgürlük ortamında zenginleştirilmesi yoluyla geliştirilmesidir.
- Eğitim, örgün ve yaygın eğitim sistemi içerisinde yaşam boyu devam eden bir süreçtir.
- Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirme sürecidir.
- Eğitim, bilinçli ve kasıtlı bir süreçtir.
- Eğitim, toplumun temel gayesini yansıtan bir ayna olması yönüyle sosyal bir süreçtir.
- Eğitim, öğrenende istenen yönde davranış değişikliği oluşturulması amaçlandığından psikolojik bir süreçtir.
- Eğitim, toplumdaki üretimi artırmaya yönelik bir süreçtir.
- Eğitim, toplumdaki insanlara vatandaşlık eğitimi sağlayan bir süreçtir.
- Eğitim; eğitimci, öğrenen ve sosyal durumun her bir kutupta yer aldığı üç kutuplu bir süreçtir.

Öğrencilere istendik davranışların kazandırılması eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Program, öğrenci ve öğretmen eğitimin vazgeçilmez temel unsurlarıdır. Eğitim programları sayesinde öğrencilere istenilen öğrenme-öğretme yaşantıları sunulabilmektedir Demirel (2000: 9). Programlar, öğrencilerin davranış standartlarından, öğrenme-öğretme etkinliklerine kadar bütün çalışmalara rehberlik eden bir aracı role sahiptirler. Programlar vasıtasıyla milli eğitim politikaları uygulamaya dönüştürülür. Eğitim programı, öğretim programları da dâhil olmak üzere milli eğitim politikası dâhilinde çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen bütün etkinlikleri ve yaşantıları içermektedir. (Varış, 1996: 12, 13).

Toplumun sosyolojik ve kültürel yönden gelişmesi ve devamının sağlanmasında organize olmuş eğitim kurumları olan okullara büyük görev düşmektedir. Bireyin yaşamı boyunca devam eden eğitim sürecinin bir kısmı, okulda ve sınıf ortamında planlı ve programlı bir şekilde yürütülür. Böylece bireyler ve toplumlar için son derece önem arz eden eğitim, eğitim kurumlarında planlı, belli bir

organizasyon içerisinde, çeşitli yöntemler kullanılarak, benimsenen öğrenme-öğretme ilkelerinin uygulandığı profesyonel bir yapıda sürdürülebilir. Eğitimin planlı ve organize bir yapıda profesyonel bir şekilde devam edebilmesi, eğitimin her aşamasının belli bir programa bağlı olmasını gerektirmektedir (Küçükahmet, 1997: 1-5).

Bireyler ve toplumlar için son derece önem arz eden eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi, çağın gereklerine göre oluşturulmuş ve yeniliğe açık bir eğitim sistemi içerisinde eğitim programlarının planlı, programlı ve etkili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Çalık ve Sezgin (2005: 56), toplumların varlıklarını sürdürmelerinin ve küreselleşen dünyada söz sahibi olabilmelerinin etkili eğitim sistemleri sayesinde mümkün olabileceğini vurgulamaktadırlar. Balay (2004: 70), hızla küreselleşen dünyada günümüz bilgi toplumunun, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerinin dikkate alındığı, çeşitlilik arz eden esnek programların geliştirilip uygulanmasını gerektirdiğini belirtmektedir. Pachauri (2006: 2) ise, her çocuğun birtakım gizil güçlerle doğduğunu ve iyi bir eğitim sürecinin bu gizil güçlerin ortaya çıkmasını ve en üst düzeyde gelişmesini sağlayan nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre küreselleşen günümüz dünyasında çağın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek için güçlü bir eğitim sistemi içerisinde eğitim programlarının başka özellikler yanında insana değer veren, bireysel farklılıklara duyarlı bir yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir. Hotaman (2010) tarafından vurgulandığı gibi demokratik bir eğitim için hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme unsurlarıyla bireysel farklılıklara değer veren, bu farklılıkları temel alarak bilgi ve beceri kazandırma yoluna giden demokratik bir eğitim programına gereksinim vardır.

2.2. Yabancı Dil Eğitimi ve Önemi

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, mesafelerin kısaldığı, insan ilişkilerinin arttığı günümüz bilgi çağında yabancı dil bilmenin önemi yadsınamaz. Bir yabancı dil bilmenin artık yeterli olmadığı günümüzde yabancı dil bilmek ve öğrenmek gereklilikten çıkmış zorunluluk haline gelmiştir. Bu durum, ulusların eğitim sistemlerine de yansımış ve yabancı dil dersleri eğitim programlarında yerini almıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde birden çok

yabancı dilin eğitim programlarında yer alması, yabancı dil eğitimine verilen önemi açıkça göstermektedir.

Yabancı dil bilmenin ve yabancı dil eğitiminin önemi yapılan araştırmalarda önemle vurgulanmaktadır. Demirel (2003: 106), dilin insanoğlunun en önemli icatlarından biri olduğunu ve bilim, teknoloji, sosyal ilişkilerdeki değişikliklerin yabancı dil bilmenin önemini önemli ölçüde artırdığına dikkat çekmektedir. Ona göre yabancı dil öğrenmek yaşam boyu devam etmekle birlikte günümüz modern dünyasında yaşayan insanlar için en az iki ya da üç dil bilmek, bilgi çağındaki iletişim ihtiyacının bir parçasıdır. Bartu (2002), küreselleşen günümüz dünyasında uluslararası iletişimin önem kazanmasıyla yabancı dil öğretiminin özellikle de küresel bir iletişim dili haline gelen İngilizcenin son derece önemli olduğunu dile getirmektedir. Gündoğdu (2005: 123)'ya göre küreselleşmenin ekonomi ve ticaret alanlarında etkisi, dil ve kültür alanlarına da büyük ölçüde yansımıştır. Buna göre İngilizce, Almanca ve Fransızcanın yerini almış ve bütün dünyada ortak iletişim dili (lingua franca) haline gelmiştir. Böylece İngilizce, tüm dünyada yaşamın her alanında kullanılan bir dil olarak yabancı dil öğretiminde birinci sırada bulunmaktadır. Ceylan ve Yorulmaz (2010) ise, içinde bulunduğumuz bilgi çağında toplumlar ve insanlar arasındaki ilişkilerin artması sonucunda toplumların birbirlerine daha da yakınlaştığını, bunun sonucunda da yabancı dil eğitimine verilen önemin arttığını ifade etmektedirler. Onlara göre, yabancı dil bilmek küreselleşmenin ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikalarının etkisiyle günümüz çok dilli ve çok kültürlü dünyasında yaşamının önkoşulu ve kişisel gelişimi destekleyen bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir.

Ülkemizde de yabancı dil eğitimine son zamanlarda oldukça önem verildiğini söylemek yanlış olmaz. Ülkemizde yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında özellikle 1990 ve 1999 yılları arasında iki önemli gelişme dil eğitimine verilen önemin arttığını gözler önüne sermektedir. Bunlardan biri 1997 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması ile 4 ve 5. sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu ders olarak programlarda yerini alması ve böylece öğrencilerin dokuz yaşında yabancı dil öğrenmeye başlamasıdır. Diğeri ise, ikinci yabancı dil derslerinin programlarda yerini almasıdır (Demirel, 2010: 17).

Ancak ilköğretim çağından başlayarak yıllarca süren dil eğitimine rağmen yabancı dil eğitiminde istenilen başarının elde edilemediği ve öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun yıllarca süren dil öğrenimi sonunda dili etkili bir şekilde kullanamadıkları da bir gerçektir. Oysa Aktaş (2004)'ın da belirttiği gibi yabancı dil eğitiminin temel amacı öğrenciye bağımsız, otonom, yaratıcı biçimde iletişim kurabilme yetisini kazandırmaktır. Bu anlamda Aktaş'a göre ülkemizde yabancı dil eğitiminin hedeflerine tam olarak ulaşabilmesi için ders kitaplarında ve öğrenme-öğretme sürecinde temel dil becerilerini kapsayan iletişimsel yetinin kazandırılmasına yönelik uygulamalara, çeşitli strateji ve etkinliklere gerektiği ölçüde yer verilmesi gerekmektedir. Aslanargun ve Süngü (2006), ülkemizde İngilizce başta olmak üzere yabancı dil eğitiminin etkili olamayışının Türkçe ve İngilizcenin farklı dil ailelerine ait olması, kültürel farklılıklar, dil öğretiminde etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmayışı, öğretmen ve donanım eksikliği, sınıf ortamındaki öğretimin sosyal ortamda desteklenememesi gibi birçok nedenleri olduğunu açıklamaktadırlar. Bunlardan dolayı öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz ön yargılarının oluştuğunu, motivasyonun düştüğünü ve sonuçta da dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşılamadığını vurgulamaktadırlar. Bülbül (2009)'e göre dil eğitimindeki en büyük eksiklik, dilin iletişim işlevinden ziyade sanki bir dilbilgisi yığını gibi görülmesi ve hazırlanan programların işlevsellikten uzak oluşudur. Karaata (2008) ise, İngilizcenin ülkemizde yabancı dil olarak öğretilmesinden dolayı öğrencilerimizin İngilizce ile okul dışı ortamlarda karşılaşma imkanlarının olmaması, bunun sonucunda da yeterli dil girdisini alamamaları ve öğrendiklerini uygulamada kullanma fırsatı bulamamalarının bir dezavantaj yarattığını beyan etmektedir.

Soner (2007: 403), yabancı dil eğitiminde ülkemizde istenilen düzeyde başarı elde edilemeyişinin nedenlerini şöyle özetlemektedir:

- Öğretmen eksikliği
- Öğretmen eğitimindeki eksiklikler
- Kalabalık sınıf ortamları
- Öğrencilerin ders yoğunlukları nedeniyle gerekli zamanı ayıramamaları

- Materyal eksiklikleri ve çağdaş yöntemlerin kullanılmaması
- Öğrencilerin yabancı dil bilmenin önemini kavrayamamış olmaları
- Okul dışında yabancı dili kullanma olanağının olmaması
- Ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de okuma alışkanlığının gelişmemesi

Yabancı dil eğitiminde süregelen bu sıkıntıların aşılması yolunda, dil eğitiminde asıl amacın öğrenciye iletişim yetisinin kazandırılması olduğunun vurgulanması ve alandaki yeni gelişmeler sonucunda yeni ve olumlu adımlar atılmaya başlamıştır. Brown (2000: 14), yabancı dil eğitimi alanında en büyük zorluğun kuralları, kalıpları başka bir ifadeyle ‘dil ile ilgili’ bilgileri öğrencilere öğretme çabasından uzaklaşarak, öğrencilere öğrendikleri dilde dilin akışı içerisinde doğal bir şekilde ve anlamlı iletişim kurma becerisini kazandırabilmek olduğunu vurgulamaktadır. Gömleksiz ve Elaldı (2011a)’ya göre geleneksel dil öğretimi yöntemleri içerisinde dilbilgisi kurallarının kısır bir döngü içerisinde öğrenciye aktarılmasının dil öğretimi olarak algılanması gibi olumsuzluklar dil öğretiminde farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin denenmesine yönelik yeni araştırmalara neden olmuştur ve bunlardan biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olan yapılandırmacı yaklaşım; yabancı dil sınıflarında esnek, zengin bir ortam ve materyal çeşitliliği sağlaması yönünden önemlidir.

Bilim, teknoloji, toplumsal yapı ve eğitim alanındaki değişim ve gelişimler, yabancı dil eğitimini önemli düzeyde etkilemiştir. Avrupa Birliği dil eğitim politikalarının da etkisiyle bütün dünyada çok dillilik ve erken yaşta dil eğitimi anlayışı yayılmaya başlamıştır. Bütün bu gelişmeler, ülkemizde yabancı dil eğitim uygulamalarını ve eğitim programlarını etkilemiştir. Birçok okul öncesi özel eğitim kurumlarında öğrencilere yabancı dil öğretilmeye başlamıştır. Ayrıca özel ilköğretim kurumlarında da birinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitiminin başladığı görülmektedir. Devlet okullarında ise yabancı dil eğitimi dördüncü sınıftan itibaren programlara girmiş ve ortaöğretim kurumlarında birden çok yabancı dil eğitimi programlarda yerini almıştır. Yükseköğretim kurumlarına bakıldığında, yabancı dille eğitim ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte, öğretim dili İngilizce olan

üniversitelerimizin bulunmasının yanında, belli bölümlerinde İngilizce eğitim veren üniversitelerimiz de vardır. Ayrıca fakültelerin birinci sınıflarında İngilizce genelde ortak zorunlu ders olarak okutulmaya devam etmektedir. Kuşkusuz bütün bu gelişmeler yabancı dil eğitimi ve ülkemizde yabancı dil eğitimine verilen önem bakımından son derece olumlu ve umut vericidir.

Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (2008), yüksek öğretimde yabancı dil öğretiminin amacını “*öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır*” şeklinde ifade etmektedir. İlgili yönetmelikte de vurgulandığı gibi yabancı dil eğitiminde dört temel becerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi esas alınmıştır.

Avrupa Birliği geliştirdiği eğitim politikalarıyla yabancı dil eğitimini desteklemektedir. Sokrates programı kapsamında oluşturulan Erasmus ve Lingua programları dil öğretimini teşvik eden programlardır. Ayrıca 2001 yılının Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilmesi, yabancı dil eğitimine verilen önemi göstermektedir (Ceylan ve Yorulmaz, 2010: 120).

Avrupa Birliği, üye ülkelerinde çok dilliliğin hayata geçirilmesine ve bunun için eğitim kurumlarında birden fazla yabancı dilin öğretimine büyük önem vermektedir. Çok dilli ve çok uluslu Avrupa vatandaşlarına, ana dilleri dışında uluslararası geçerliğe sahip bir dünya dili, yakın bir komşu ülkenin dili ve/veya başka bir Avrupa ülkesinin dilini bilme yetisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Böylece birden fazla yabancı dilde iletişim yetisine sahip çok kültürlü ve çok dilli bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Avrupa Birliği uyum sürecinde ülkemizdeki dil eğitimi uygulamalarının bu yönde düzenlenmesi gerekmektedir (Güler, 2005: 90). Avrupa Birliği sürecinde ülkemiz şartları göz önünde bulundurularak ülkemizde de yabancı dil eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, eğitim programlarının birden fazla yabancı dil öğretimi hedefinde çok dillilik ve çok kültürlülük anlayışıyla yeniden düzenlenmesi kaçınılmaz görülmektedir (Gündoğdu, 2005: 125).

Türkiye, 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine katılmış ve Avrupa ülkelerindeki yabancı dil uygulamaları benimsenmiştir. Avrupa Birliği Modern Diller Bölümü tarafından Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages) olarak adlandırılan ve yabancı dil öğretimini öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olarak sıralanan üç felsefeye dayandıran bir çerçeve program oluşturulmuştur. Böylece tüm Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, bu çerçeve programa göre sürdürülmeye başlamıştır. Bu çerçeve programın uygulamalarına ortak bir standart getirilmesi amacıyla Dil Pasaportu, Yabancı Dil Özgeçmiş ve Dosya olarak adlandırılan üç bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirmiştir. Avrupa Dil Portfolyosu uygulamalarının, uzun vadede ülkemizdeki yabancı dil öğrenme-öğretme sorunlarının çözümüne büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir değerlendirme sistemi olan Avrupa Dil Portfolyosu'nda Dinleme, Okuma, Üretimsel konuşma, Karşılıklı konuşma ve Yazma becerilerine dayalı olarak A1, A2 (Başlangıç Düzeyi), B1, B2 (Orta Düzey), C1, C2 (İleri Düzey) olarak dil düzeyleri belirlenmiştir (Mirici, 2013). Avrupa Dil Portfolyosu projesi ile öğretmenlerin öğrenme ortamındaki rolü ve sınıf içi uygulamaları büyük oranda etkileyecek dilin kurallarından ziyade dil becerilerinin öğretimine ağırlık veren bir yaklaşım ortaya çıkmakta ve değerlendirme açısından da dört temel dil becerisini ölçen testler ile öz-değerlendirme uygulamaları önem kazanmaktadır (Demirel, 2010: 26).

Yabancı bir dili öğrenmek, ana dilin sınırları içerisinde çıkararak yeni bir dil, yeni bir kültür, yeni bir düşünme, hissetme ve davranış biçimine kavuşma çabasını gerektirdiğinden bireyin bütün kişiliğini etkileyen uzun ve karmaşık bir süreçtir (Brown, 2000: 1). Yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı ve eğitiminin niteliği öğrenme-öğretme sürecinde temel alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Yabancı dil öğretimine ilişkin temel ilkeler şöyle açıklanmaktadır (Demirel, 2010: 29-32):

- Öğrencilere bir iletişim aracı olarak dili kullanmayı öğretirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak adlandırılan dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.

- Yabancı dil eğitiminde dikkatli bir planlama başarısının temel koşulu olduğundan öğretim etkinlikleri önceden planlanmalıdır.
- Öğretimde basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir yaklaşım izlenmelidir.
- Yabancı dil öğretiminde, öğretimin etkililiğinin ve öğrencilerin ilgisinin artırılmasında, sınıf içerisinde gerçek hayat ortamlarının oluşturulmasında büyük katkı sağladığından görsel ve işitsel araç kullanımına özen gösterilmelidir.
- Öğrenci konuşmasının hakim olduğu bir sınıf ortamında gerekli durumlar dışında hedef dilde iletişim kurulmasına dikkat edilmelidir.
- Aynı anda birden çok sözcük ya da cümle yapısını öğretmek etkili olmayacağından, bir seferde bir tek sözcük ya da cümle yapısı öğretilmelidir.
- Öğretilenlerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağı gösterilerek yeni bilgilerin günlük yaşama aktarılması sağlanmalıdır.
- Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü tartışmalar, benzetim gibi teknikler kullanılarak öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklı olduğu için sınıf içerisindeki bireysel farklılıklar öğrenme-öğretme sürecinde mutlaka dikkate alınmalıdır.
- Yabancı dil derslerinde öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemesi ve cesaretlendirmesi başarıyı olumlu yönde etkileyeceğinden ders öncesinde öğrencilerin güdülenmesi sağlanmalıdır.

İkinci/Yabancı dil öğretimi, geçmiş yıllar içerisinde birçok iniş çıkışlara ve değişikliklere sahne olmuştur. Dil öğretimi alanında birçok yaklaşım ve yöntem popülerlik kazanmış ve büyük bir hızla değerini kaybetmiştir. 19. Yüzyıl başlarında dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının öğretimine odaklanan Dilbilgisi-Çeviri

Yöntemi (Grammar Translation Method), 19. yüzyıl sonlarında kurallardan ziyade dili kullanma becerisini ön plana çıkaran ve Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi'ne alternatif bir yöntem olarak ortaya çıkan Düzvarım Yöntemi (Direct Method), Okuma Yaklaşımı (Reading Approach), Dil-İşitim Yöntemi (Audio-Lingual Method) ve Sözel/Durumsal Dil Öğretim Yaklaşımı 20. yüzyıl öncesinde popülerlik kazanan dil öğretim yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlara ek olarak 20.yüzyılda yabancı dil eğitiminde Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach), Duyuşsal-İnsancıl Yaklaşım (Affective-Humanistic Approach), Anlama-Dayalı Yaklaşım (Comprehension-Based Approach) ve İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) olarak adlandırılan yaklaşımlar geliştirilmiş ve kullanılmıştır (Celce-Murcia, 2001: 3-9).

Demirel (2010), Seçmeli Yöntemin (Eclectic Method), yabancı dil sınıflarında sınıf içi etkinliklerde daha iyi ve etkili öğretim yapılabilmesi adına oldukça kullanışlı olduğunu ve günümüzde dil öğretim yöntemleri ile ilgili eğilimin bu yönetime doğru kaydığını ifade etmektedir. Ayrıca 1982 yılında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenlemiş oldukları 'Yabancı Dil Öğretim Programları' konulu seminerde belirlenen yöntemler sınıflamasını esas alarak belli başlı yabancı dil öğretim yöntemlerini şu şekilde açıklamaktadır (Demirel, 2010: 35-59):

I. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Karl Plötz tarafından belli bir öğrenme kuramına dayalı olmadan geliştirilmiştir. Kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalar esastır. Öğretim ana dilde yapılır. Zor metinler üzerinde çalışılarak öğrencilerin kelime dağarcıkları geliştirilmeye çalışılır. Bu yöntemde alıştırmalarda cümlelerin hedef dilden anadile çevrilmesi söz konusudur. Telaffuza önem verilmez.

II. Düzvarım Yöntemi (Direct Method): Dilbilgisi-çeviri yöntemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Derslerin kısa bir diyalog ya da bir fıkra ile başladığı bu yöntemde anadilin kullanımına izin verilmez, gramer tümevarım yolla öğretilir ve sözcüklerin öğretiminde resimler ve pantomim kullanılır. Konuşmaya ağırlık verildiğinden bu yöntemde telaffuz öğretimi önem kazanmıştır. Öğretmen merkezli olmasına rağmen öğrencilerin aktif katılımını gerektirir.

III. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method): Yeni yapılar, sırayla, tek tek ve diyalog şeklinde öğretilir. Tekrar, taklit ve ezbere büyük önem verilen bu yöntemde çok fazla alıştırmaya yer verilir. Dilbilgisi, Düzvarım Yöntemindeki gibi tümevarımsal yolla öğretilir. Becerilerin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak birbirini izleyen bir sırayla öğretilmesi esastır, ancak dinleme ve konuşmaya öncelik verilir. Yeni kelimeler bağlam içerisinde öğretilir. Telaffuza önem verildiğinden teyp ve dil laboratuvarları kullanılmaktadır. Dilin kültürel yapısı önemlidir.

IV. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach): Dil öğrenme bir alışkanlık geliştirme olarak değil kuralların öğrenilmesi olarak algılanır. Telaffuza özel olarak önem verilmez ve dinleme önemli bir beceri olarak görülür. Dil bilgisi kuralları hem tümdengelim hem de tümevarım yoluyla öğretilir. Dört temel beceriye eşit olarak önem verilir. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenir ve anadilin kullanımı söz konusu değildir. Öğretmen otorite kaynağı değil öğrenmeyi kolaylaştıran kişidir.

V. Doğal Yöntem (Natural Method): Yabancı dilin anadile benzer şekilde öğretilmesi gerektiği anlayışını benimsemiştir. Yaşayan konuşma dilinin öğretimi amaç edinildiğinden öğretmenin kendi anadili olan hedef dili kullanarak sürekli konuşması söz konusudur. Telaffuz ve dilbilgisi öğretilmez ve başlangıçta sadece dinleme ve konuşma etkinlikleri yapılır, kitapta bulunan diyalogların öğrenciden ezberlemesi beklenir. Sözcük öğretimi önceliklidir.

VI. İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach): Hedef öğrencinin amaç dilde iletişim sağlama becerisini kazanmasıdır. Karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve oyunları içeren sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerinin ağırlıkta olduğu, öğrenci merkezli bir yöntemdir. Gerçek hayatta kullanılan özgün materyallerin kullanımına özen gösterilir.

VII. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Öğrenme-öğretme sürecinde her yönteminin etkin özelliklerinin farklı durumlarda kullanılabilmesini içerir. Bu yöntemde dil öğretimi anlamlı ve dili gerçek hayatta iletişim amaçlı kullanabilmeye yöneliktir. Hedef dilin sınıf içi kullanımını gerektirir. Sözcük öğretiminin ilk

seviyelerden itibaren başlamasını ve dört temel becerinin birlikte geliştirilmesini içerir. Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerine ve sınıf içerisindeki bireysel farklılıklara önem verilir.

Celce-Murcia (2001: 10), yabancı dil öğretmenlerinin öğrenme sürecinde kullanacakları yaklaşım, yöntem, teknik ve materyalleri seçerken akıllıca tercihler yapabilmeleri için en önemli olan şeyin var olan yaklaşımlar, metotlar ve bu metotların dil öğretimindeki kanıtlanmış başarıları ile ilgili geniş düzeyde bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında Celce-Murcia, öğretmenlere öğrenme sürecinde kullanacakları yaklaşım, yöntem, teknik ve materyalleri seçerken göz önünde bulundurabilecekleri beş önemli tavsiyede bulunmaktadır:

- Öğrencilerin dili öğrenme amaçları gibi öğrenme ihtiyaçları belirlenmelidir.
- Zaman, öğrenci sayısı, kullanılacak materyaller, fiziksel koşullar gibi öğretimsel sınırlılıkların önceden belirlenerek ne öğretilbileceği kararlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri ya da tutumları gibi bireysel farklılıkları belirlenerek öğretim etkinlikleri ve öğrenme materyalleri bu doğrultuda geliştirilmelidir.
- Söylem türleri, konuşma etkinlikleri ve metin türleri belirlenerek öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyal ve etkinliklerde bunlara yer verilmelidir.
- Dil öğrenme sürecinde hangi değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına karar verilmelidir.

Birden fazla yabancı dil bilmenin küreselleşen dünyada farklı kültürlerle iletişim kurabilmek, dünyaya farklı bakış açıları ile bakabilmek ve yeni ufuklar kazanabilmek adına önemi büyüktür (Gündoğdu, 2005: 124). Bu nedenlerden ötürü yabancı dil öğretiminin küreselleşen günümüz dünyasında bireylerin dünyaya açılan kapısı olduğu ve ülkemiz eğitim politikalarının ve eğitim programlarının

geliştirilmesi ve uygulanmasında titizlikle ele alınması gereken bir unsur olduğu unutulmamalıdır.

Tok ve Arıbaş (2008: 226), tarafından etkili bir dil öğretimi için Avrupa Birliği uyum sürecinde yabancı dil eğitimine yönelik sunulan öneriler şöyle özetlenebilir:

- Yabancı dil eğitim ve öğretimi, öncelikli hedefler arasında yer almalı ve okullar öğretim programlarının geliştirilmesi sürecine dâhil edilmelidir.
- Yabancı dil eğitimi ilköğretim birinci sınıfta başlamalı, ders saatleri artırılmalı ve ikinci yabancı dil eğitimi zorunlu hale getirilmelidir.
- Yabancı dil eğitim ve öğretim programları öğrenme ve öğrenen merkezli olmalıdır.
- Avrupa Dil Kriterleri dikkate alınmalıdır.
- Okul öncesi eğitim aşamasından itibaren öğrencilerde yabancı dil farkındalığı geliştirilmelidir.

2.3. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitime duyulan ihtiyaç ve eğitimin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Eğitimin temel amacı, öğrenciyi hayata hazırlamaktır (Sünbül, 2010: 32). Sosyal bir varlık olan insanın yaşamı süresince içinde bulunduğu topluma yapıcı, yaratıcı, üretici ve yararlı bir şekilde katılımının sağlanması için belki de en çok gereksinim duyduğu şey eğitimidir. Eğitim; bireylerin ruhsal, fiziksel, zihinsel ve kültürel yönden gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunarak yaşam boyu farklı alanlarda ve yoğunlukta devam etmektedir. Günümüzde hümanistik psikolojinin de etkisiyle insana verilen değer artması ve bu düşüncenin eğitim programlarına yansması sonucunda bireysel farklılıklar öğrenme-öğretme süreçlerinde daha çok önemsenebilir başlamıştır. Genç ve Eryaman (2007: 91)'a göre toplumsal yapıdaki demokratikleşme ve insan haklarına yönelik gelişmeler de, öğrenme-öğretme sürecinde bireyin ilgi, yetenek ve tercihlerine yönelik ilginin artmasına, eğitim programlarında ve okullarda çeşitliliğe ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır. Cassidy (2012: 793, 794), öğrenme-öğretme sürecinde büyük öneme sahip olan bireysel farklılıkların, öğrencilerin öğrenme

yaşantılarını ya da öğrenme çıktısını etkileyen, öğrencilere ait bir dizi özellik, eğilim, tercih ve istekler ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Guild ve Garger (1998: 26), eğitimin insan ile ilgili bir mesele olduğunu, insanlar arasında birçok açıdan farklılık olduğundan dolayı eğitimin insanlar arasındaki farklılıklarla ilgili olduğu şeklinde yorum yaparak bireysel farklılıkların eğitim açısından önemini dile getirmektedirler. Benzer şekilde Rousseau, eğitimin doğaya ve çocuğun bireysel gereksinimlerine uyumlu olması gerektiğini dile getirerek bireysel farklılıkların eğitim sürecindeki önemine dikkat çekmektedir (Aktaran: Pachauri, 2006: 3).

Eğitimde 1970’li ve 1980’li yıllar, gecikmeli olsa da öğrenenin ilgi odağı olduğu yıllardır (Skehan, 1989: 140). Bu yıllardan itibaren dünyanın her yerinden araştırmacılar öğrenme-öğretme süreçlerinde bireysel farklılıkların önemini dile getirmekte ve bu konuda araştırmalar yapmaktadırlar. Her bireyin eşsiz olmasını sağlayan bireysel farklılıkların, eğitim açısından son derece önemli sonuçları vardır (Guild ve Garger, 1998: 2). İnsanın doğal yapısı gereği her birey tektir, bu nedenle bireylere ait farklılıklar, eğitim-öğretim faaliyetleri süresince dikkate alınarak bir zenginlik olarak değerlendirilmelidir. Bireysel farklılıkların eğitim-öğretim ortamına etkileri şöyledir (Ekici, 2003: 7):

- Bireysel farklılıklar, çeşitli eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasını gerekli kıldıklarından öğrenme-öğretme sürecine zenginlik katarak pozitif yönde etki etmektedirler.
- Öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümünde önem taşımaktadırlar.
- Bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerine yönelik farklılıklar, davranışlarda gözlendiğinden çok daha fazlasını ifade etmektedir.
- Bireysel farklılıklar ile ilgili yaklaşım, model ve teoriler eğitim-öğretim ortamlarına zengin bir kaynak sağlamaktadırlar.
- Bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri ile ilgili farkındalığın eğitim-öğretim sürecine sağladığı olumlu katkı muhakkaktır. Ancak okuldaki tüm problemlerim çözüm kaynağı olarak da algılanmamalıdır.

Öğrenmede bireysel farklılıklarla ilgili araştırmaların kökeni, kişilik üzerine yapılan araştırmalara dayanmaktadır. İnsan doğası gereği tektir. Sosyal bir varlık olarak insanın öğrenmesi de sosyaldir. Toplumdaki her bir bireyin birbirinden önemli ölçüde farklı olması, bireylere öğrenme süreçlerinde yardımcı olabilmek adına büyük önem taşımaktadır. (Hills, 2003: 1, 2).

Ün Açıkgöz (2009: 33, 34), öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biri olan öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ilgi ve yetenekleri, öğrenme stilleri gibi sahip oldukları bireysel farklılıkları öğrenme sürecine getirdiklerini ve bu farklılıkların öğrenme süreci sonunda öğrencilerin başarı durumlarını da büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Ün Açıkgöz, alan yazında en çok üzerinde durulan öğrenci özelliklerini zekâ, benlik kavramı, yaratıcılık, öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejileri olarak sıralamaktadır.

İnsanlar arasında fiziksel, zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan genetik ve çevre kaynaklı pek çok farklılık söz konusudur. Eğitim ve öğretim, bireysel farklılıkların özellikle dikkatle ele alınması gereken bir alandır. Eğitim, istenilen davranışların oluşturulması sürecinde bireylerin genetik olarak sahip oldukları gizil güçlerinin belirlenmesi ve bu güçlerin geliştirilmesi amacıyla öğrenme-öğretme durumlarının düzenlenmesi ile ilgilenmektedir. Çünkü bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerin çevre etkileşimi olmadan ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle ülkelerin geleceğini etkileyen eğitim programları geliştirilirken bireylerin benzer yönlerinin geliştirilmesi kadar farklı yönlerinin de dikkate alınması yoluyla özel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çaba sarf edilmelidir. Bunun için öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim durumlarında bu doğrultuda esnek bir şekilde düzenlemelerin yapılabilmesi gerekmektedir. Önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme süreçleri açısından önem taşıyan bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006: 1-10).

Bireyler arasında algılama, düşünme, hissetme ve davranış biçimi açısından farklılıklar söz konusudur (Guild ve Garger, 1998: 59). Öğrenme ortamında bu

bireysel farklılıkların dikkate alınabilmesinde öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bireysel farklılıkların dikkate alınabilmesinde öğretmenin öncelikle yapması gereken öğrencilerini öğrenme süreçlerini etkileyen nitelikleri açısından tanımaktır. Aktepe (2005: 18, 19), bireysel farklılıkların kalıcı ve anlamlı öğrenmede önemli olan faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenin buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturması için öğrencinin fiziksel, sosyo-ekonomik, zihinsel, duygusal, psiko-motor özelliklerini ve sosyal ilişkilerini, hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme stillerini, ilgi ve yeteneklerini tanıma ve öğrenciyi tanımak adına gerekli kişilerle işbirliği yapabilme yeterliliklerine sahip olması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedir. Aktepe'ye göre öğretmen, öğrencileri ile ilgili ne kadar çok ve doğru bilgiye sahip olursa öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri için vereceği kararlar o denli doğru olacaktır. Öğretmen, öğrencilerini öğrenme-öğretme sürecinin merkezine koyarak bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal yönlerden mümkün olduğunca çok tanımaya çalışmalı ve “*dersin öğretmeni değil, öğrencisinin öğretmeni*” Aktepe (2005: 19) olma yönünde çaba sarf etmelidir.

Demirel (2000: 112), öğrenmede son derece önem arz eden öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gruplamaktadır. Ona göre bireysel farklılıklar, bireyin kalıtımla getirdiği ya da çevresiyle etkileşimi sonucunda bireyde ortaya çıkan fiziksel ya da kültürel değişikliklerdir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı derslere yönelik sempatileri bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Smith ve Ragan (1999), öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımı ve uygulanmasında dikkate alınması gereken temel bireysel farklılıkları bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik öğrenci özellikleri kategorileri altında ele alarak sınıflamaktadırlar (Aktaran: Kuzgun ve Deryakulu, 2006: 9). Tablo-1’de bu sınıflama verilmiştir.

Ün Açıkgöz (2009: 29, 30), öğretim ile ilgili alan yazında yaygın olarak kabul gören çağdaş öğretim anlayışı içerisinde yer alan öğretim ilkelerinden birinin, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması olduğunu vurgulamaktadır. Ün Açıkgöz; güdü, hazır bulunuşluk düzeyi, kişilik, IQ ve yetenek düzeyi, öğrenme hızı, çalışma alışkanlıkları ve öğrenme biçimi gibi birçok açıdan öğrenenlerin farklılık gösterdiğini ve bütün bu özellikler bakımından benzer

niteliklere sahip öğrenen grupları oluşturmanın olanaksızlığını dile getirmektedir. Ayrıca bireysel farklılıkların bir sonucu olarak geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenci başarısının genelde normal dağılım gösterdiğini, ortalama öğrenci profili dışında kalan yavaş ya da hızlı öğrenen öğrencilerin varlığının bir sorun olarak algılanmaya devam ettiğini ifade etmektedir.

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

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
* Zekâ bölümü (IQ)	* Kişilik yapısı	* Akran ilişkileri	* Duyusal algılama kapasitesi
* Yetenek türü ve düzeyi	* İlgileri	* Otoriteye karşı tepkileri	* Beynin bilgi işleme kapasitesi
* Bilişsel gelişim düzeyi	* Güdülenme tür ve düzeyi	* Ahlaki gelişim düzeyi	* Genel sağlık durumu
* Dil gelişim düzeyi	* Tutumları	* Rol modelleri	* Cinsiyeti
* Okuma düzeyi	* Akademik benlik algısı	* İşbirliği yapma ya da yarışma eğilimi	* Yaşı
* Sözcük bilgisi düzeyi	* Kaygı düzeyi	* Irksal kökeni	
* Görsel okur-yazarlık düzeyi	* Denetim odağı	* Sosyo-ekonomik düzeyi	
* Bilişsel Biçimi / Öğrenme biçimi	* Epistemolojik inançları	* Aile yapısı ve desteği	
* Öğrenme Stratejileri	* Öz-yeterlik inancı		
* Önbilgi düzeyi	* Diğer inançları		

(Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999). Instructional Design. (2nd Edition). NY: John Wiley & Sons. Aktaran: Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 9)

Öğretimde bireysel özelliklerin dikkate alınması, yavaş öğrenen öğrencilerin cesaretlerinin kırılmamasını ve üstün yetenekli öğrencilerin süreçte sıkılmalarını sağlamaktadır. Yani her birey, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel yetenekleri ölçüsünde gelişmeye yöneltilmektedir (Varış, 1996: 152).

Görüldüğü üzere bireyler arasında birçok yönden farklılık söz konusudur. Bu araştırmada öğrenme-öğretme süreci ve yabancı dil eğitimi açısından önem arz eden bireysel farklılıklardan araştırma konusu ile ilişkili olan öğrenme stilleri ve öz-yeterlik algısı üzerinde durulmuştur. Aşağıda öğrenme stilleri ve öz-yeterlik algısı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Öğrenme Stilleri

Bu bölümde öğrenme stillerinin tanımı, kapsamı ve özellikleri, alan yazında farklı araştırmacılar tarafından yapılan bazı öğrenme stilleri sınıflamaları ve algısal öğrenme stilleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1.1. Tanımı, Kapsamı ve Özellikleri

Öğrenme ve öğretmeye yönelik yeni paradigmlar, öğrenme-öğretme sürecindeki ilginin öğretimden ziyade öğrenmeye doğru odaklanmasını sağlamıştır (Genç ve Eryaman, 2007: 91). Öğrenmenin dolayısıyla öğrenenin merkeze alındığı eğitim anlayışı içerisinde öğrenene ait bireysel farklılıklar önem kazanmış ve bu farklılıkların öğrenme-öğretme sürecindeki etkisine yönelik yapılan birçok araştırma, alan yazında öğrenme stili kavramının ortaya çıkmasına ve gelişmesine öncülük etmiştir. Curry (1983)'e göre bireysel farklılıklara duyulan ilgi, öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır.

Guild ve Garger (1998: 62-66), stil ifadesinin bireye ait özellikler anlamında alan yazında ilk kez kimin tarafından kullanıldığının çok net olmadığını belirtmekte ve öğrenme stil ifadesinin ortaya çıkış sürecini açıklamaktadırlar. Yunan hekim Hipokrat, bazı kişilik tipleri belirlemiştir. 18. yüzyılın sonlarında Alman psikologları bireylerin bilişsel stil farklılıklarını araştırmışlardır. Carl Jung da bu psikologların arasında yer almaktadır ve Jung'ın 'Psikolojik Tip' ifadesi İngilizce kaynaklarda 1921 yılından itibaren görülmektedir. Amerikalı psikolog Gordon W. Allport, bilişsel stil kavramını 1930'lu yıllarda bireylerdeki değişmeyen yapıları açıklayan çalışmasında kullanmıştır. 1945 yılında Lowenfeld görsel ve haptik öğrenenler arasında dünyayı algılama biçimi bakımından farklılığı dile getirmektedir. 1950'li yılların başında Klein, yapmış olduğu araştırmada farklı durumlarda her bireyin kendi tercih ettiği gerçeğe karşılaşma yollarını kullanmasından bahsetmektedir. 1979 yılında Herman A. Witkin ve arkadaşları Moore, Goodenough ve Cox, bireylerde çevrelerini nasıl gördükleri ve kullandıklarına bağlı olan farklı algısal eğilimlerin varlığını öne sürmüşlerdir. Allport 1937 yılında 'bilişsel stil' kavramını tanımlamıştır. Ve bu yıllardan sonra psikologların bireysel farklılıklar ile ilgili araştırmaları azalmakla beraber, bireysel farklılıklar konusunun bu yıllarda eğitim

alanında dikkat çeken bir konu olmadığı görülmektedir. 1960'lı yılların sonlarından itibaren ise bireysel farklılıklar, eğitim alanında gündeme gelmeye başlamıştır. Gregorc, bilginin nasıl alındığını ve işlendiğini açıklayarak farklı zihin özelliklerinden bahsetmektedir. Rita Dunn ve Kenneth Dunn birtakım öğrenme tercihlerini araştırmışlardır. Carl Jung'ın 'psikolojik tip' çalışmasının eğitim alanına birçok uygulaması yapılmaya başlamış ve algısal tercihler eğitim alanında araştırmalara konu olmuştur. 1980'li yıllarda Howard Gardner farklı zekâ türleri ile bireysel özellikleri vurgulamıştır. Eğitim alanındaki bu çalışmalar sınıf uygulamaları açısından da gündeme gelmiş ve açıklanmaya başlamıştır. Rita Dunn ve Kenneth Dunn, her bir öğrencinin öğrenme stiline uyumlu öğretimin öneminden bahsetmiş ve öğrenme stilini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Böylece öğrenme stili ile ilgili araştırmaların çoğalmasıyla beraber farklı bakış açıları, farklı uygulamalar ortaya çıkmış ve öğrenme stili araştırmaları genişlemeye başlamış, Kathleen Butler, Marie Carbo, Bernice McCarthy ve daha birçok yeni araştırmacı bu konuda çalışmaya başlamıştır.

Ehrman vd. (2003: 314) ise, öğrenme stili ifadesinin ortaya çıkışını daha genel olarak açıklamaktadırlar. İlk olarak alan yazında 'bilişsel stil' ifadesinin Allport tarafından 1937 yılında kişilik tarafından belirlenen yaşantı ve uyum sağlama tarzı anlamında kullanıldığını belirtmektedirler. Günümüzde ise bu ifadenin daha çok bilgiyi alma ve işleme ile ilişkili olarak tercih edilen zihinsel aktivite biçimleri anlamında kullanılmakta olduğunu, kişilik değişkenlerinin farklı bir öğrenme stilini temsil ettiği yönünde açıklama yapmaktadırlar. Tam olarak 'öğrenme stili' ifadesi ise ilk olarak 1954 yılında Thelen tarafından grup dinamikleri ile ilgili olarak kullanıldığını; ayrıca öğrenme stili, bilişsel stil, kişilik tipi, duyuşsal tercih, biçem ve benzeri kavramların, günümüzde alan yazında genel olarak araştırmacılar tarafından birbirlerinin yerine kullanılabildiğini vurgulamaktadırlar.

Öğrenme stili kavramının tarihsel süreç içerisinde günümüzdeki anlamıyla ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atıldığı, bu yıldan beri üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı dile getirilmektedir (Boydak, 2007: 3; Dağhan ve Akkoyunlu, 2011: 117). Özellikle 1970'li yıllardan itibaren alan yazında öğrenme stili üzerine yapılan araştırmalar yoğunluk kazanmıştır (Wong ve Nunan, 2011: 145). Buna göre

eğitimciler uzun yıllardan beri her bir öğrencinin öğrenme biçimindeki farklılığa tanıklık etmektedirler ve bu farklılık, alan yazında öğrenme stili ya da bilişsel stil olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme stilleri, özellikle son altmış yıldır üzerinde sıkça tartışılan bir konu olmuştur (Şimşek, 2006: 98). Eğitim dünyasında en umut verici akımlardan birinin öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması olduğu düşünülmektedir (Barbe ve Milone, 1981).

Öğrenme stilleri, bireyin kişiliğinin bir parçası olduğundan dolayı bireyden bireye farklılık gösterirler. Guild ve Garger (1998: 24)' a göre kişilik stilleri olarak da adlandırılan insan kişiliğinin temel ve değişmeyen yapıları, kişisel ve mesleki alanda bireyin davranışlarını birçok yönden etkilemektedir ve kişiliğe ait bu yapılar öğrenmeyi etkilediklerinde öğrenme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Benzer şekilde Sünbül (2010: 33), öğrenmenin bireysel bir olay olduğunu ve her bireyin öğrenme biçiminin farklı olduğunu vurgulamaktadır. Ekici (2003: 10), yaşamın her alanında olduğu gibi öğrenme açısından da bireylerin farklı stillere sahip olduklarını ve bu stile uygun, kendileri için kolay ve rahat olan bilgi edinme yollarını tercih ettiklerini ifade etmektedir. Boydak (2007: 1-3)' a göre öğrenme stili, tıpkı kan grubu gibi doğuştan var olan, değişmeyen ve insan davranışlarını büyük ölçüde etkileyen bir özelliktir. Cornet (1983: 12), öğrenme stilinin kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünü olduğunu, tutarlı davranış biçimleri olarak tanımlanmasına rağmen yaş ve tecrübe ile değişebileceğini belirtmektedir. Ona göre öğrenme stili şablonu temelde kalıtım ve doğum öncesi etkenlere bağlı olmasına rağmen, olgunlaşma ve çevresel etkilerden kaynaklanan bir takım niteliksel değişiklikler de söz konusu olabilmektedir. Benzer şekilde Kinsella (1995: 171), her bireyin tıpkı imza gibi kendisine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğunu ve bu stilin kalıtım ve çevreden büyük oranda etkilendiğini belirtmektedir. Dunn (1984)'a göre öğrenme stili bireyin hem biyolojik hem de deneyim yoluyla oluşan ve başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen özellikleridir.

Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından yapılan pek çok öğrenme stili tanımı yer almaktadır. Keefe (1979) öğrenme stilini “*öğrenenlerin öğrenme ortamını nasıl algıladığı, bu ortamla nasıl etkileşimde bulunduğu ve nasıl tepkide bulunduğu nispeten değişmeyen göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik*

özellikler” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Brown, 2000: 114). Öğrenme stili, Gregorc (1979)’a göre bireyin içerisinde bulunduğu çevreden nasıl öğrendiğinin ve bu çevreye nasıl uyum sağladığının göstergeleri olarak işlev gören ayırt edici davranışlardır. Cornet (1983: 9)’e göre öğrenme stili, öğrenmeye yön veren ve bireyler arasında farklılık gösteren tutarlı davranış biçimleridir. Dunn (1983: 496, 497; 1984: 12), öğrenme stilini her bireyde önemli ölçüde farklılık gösteren, bireyin bilgi ya da becerilere odaklanma, alma ve saklamak için tercih ettiği yol olarak tanımlamaktadır. Ona göre öğrenme stili çevresel, duyuşsal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik unsurların birleşiminden oluşmaktadır. Bu unsurlar bireyin bilgi ve becerileri alma, depolama ve kullanmalarını sağlamaktadır. Felder ve Henriques (1995: 21)’a göre bireyin kendine özgü bir şekilde bilgiyi alma, saklama ve hatırlama yollarının hepsi öğrenme stili olarak adlandırılır. Kinsella (1995: 171) ise bireysel farklılıkları ifade eden bir kavram olarak öğrenme stilini öğretim metodu ve içerikten bağımsız bir şekilde yeni bilgi ve becerileri alma, işleme ve hatırlamada tercih edilen doğuştan, alışılmış yollar olarak tanımlamaktadır. Ona göre her birey tıpkı bir imza gibi kendine özgü bir öğrenme stiline sahiptir ve öğrenme stilinin oluşumunda hem bireyin doğuştan getirdiği özellikler hem de eğitim sürecinde geçirilen yaşantıların etkisi vardır. Oxford (1995: 34)’a göre öğrenme stili; bir konuyu öğrenirken, öğrenen tarafından kullanılan genel yaklaşımlardır. Şimşek (2006: 97), nitel bir değişken olarak tanımladığı öğrenme stilini bireyin çevresindeki uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırmasına ilişkin tutarlı ve karakteristik yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Wong ve Nunan (2011: 145) öğrenme stillerini öğrenilen konu ya da kazanılan beceriye bağlı olmaksızın birey tarafından tercih edilen ve nispeten değişmeyen özellikler olarak açıklamaktadır.

Öğrenme stili ile ilgili kabul gören teoriler ve oldukça çok sayıdaki araştırma, öğrenme farklılıklarını kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Alan yazında sıklıkla karşılaşılan öğrenme stilleri, bilişsel stiller, psikolojik tip ve çoklu zekâ ifadeleri adı altında savunulan temel düşünce öğrenme şeklindeki farklılıklardır (Guild ve Garger, 1998: 13). Farklı araştırmacılar arasında öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılık gösterdiği ve öğrenme sürecini etkilediği konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir. Buna rağmen, bireyin öğrenme stilinin farklı boyutlarının olması ve

alan yazında kuramcıların bu boyutlardan biri üzerine odaklanmış olmaları, öğrenme stillerinin doğasına ilişkin oldukça farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ekici, 2003: 11, 12).

Alan yazında farklı öğrenme stili modellerinde tanımlanmış çok sayıda öğrenme stili boyutundan bahsedildiğini vurgulayan Ehrman ve Oxford (1990: 311), bu farklı boyutların kaynağı olan üç gelenekten bahsetmektedirler;

1. Algı araştırmaları ve Gestalt Psikolojisi
2. Ego Psikolojisi
3. Carl G. Jung'ın Kuramı

Guild ve Garger (1998: 55-59), öğrenme stiline boyutlarını değiştirebileceğini belirterek biliş, kavramsallaştırma, duygu ve davranış olarak dört grupta sınıflandırmaktadır. Biliş, algılama ve bilgi edinme olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Bireylerin algılama ve bilgi edinme yollarındaki farklılıklar, farklı stilleri yansıtmaktadır. İnsanlar, elde ettikleri bilgiyi işleme biçimleri ve düşünme biçimleri konusunda da farklılık gösterirler. Bu da öğrenme stiline kavramsallaştırma boyutudur. Motivasyon, yargı, değerler, duygusal tepkiler açısından bireylerin sergiledikleri farklılıklar, öğrenme stiline duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Sonuçta da bireyin bilişsel, kavramsal ve duygusal özellikleri davranışların kökenini oluşturmada ve bütün bu stil farklılıkları bireylerin davranışlarına yansımaktadır. Dolayısıyla davranışsal farklılıklar, öğrenme stiline davranış boyutunu oluşturmaktadır.

Curry (1983), öğrenme stillerinin boyutlarını bir soğanın katmanlarına benzetmektedir. Buna göre öğrenme biçimleri, bir soğanın katmanları gibi üç tabaka halinde incelenebilir. Birinci tabaka öğretimsel tercih boyutudur. Bu katman en dışta olduğundan gözlemlenebilir. Kişinin tercih ettiği öğrenme ortamını ifade etmektedir. Çevreden etkilendiği için en az tutarlı katmandır, değişime açıktır. Friedman ve Stritter, Rezler, Grasha ve Reichmann tarafından yapılan öğrenme stili çalışmaları öğretimsel tercihle ilgilidir. İkinci tabaka bilgi işlemedir. Bu katman bireyin bilgiyi özümseme yaklaşımını yansıtmaktadır. Orta katman olduğu için çevreden doğrudan etkilenmez. Öğrenme tercihi göre daha az değişebilir ancak yine de öğrenme

stratejileri yoluyla değişebilmektedir. Kolb'un kuramı, bu katmana dâhil olan kuramlardan bir tanesidir. Üçüncü ve en içteki katman bilişsel kişilik boyutudur. Bu katman doğrudan çevre ile etkileşimde değildir. Bireyin bilgiyi özümseme ve uyarılama yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Diğer katmanlara göre oldukça tutarlıdır, değişmez. Witkin, Myers-Briggs bu alanın temsilcilerindendir.

Cornet (1983: 9-11) ise öğrenme stilini bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç boyutta sınıflandırmaktadır ve bu sınıflama, alan yazında sıkça kullanılmaktadır.

Bilişsel Boyut: Bilgiye ilişkin kodları çözme, kodlama, işleme, depolama ve bilgiyi geri getirme süreçlerini kapsamaktadır.

Duyuşsal Boyut: Motivasyon, dikkat, kontrol odağı, ilgi, risk almaya yönelik istek, kararlılık, sorumluluk ve sosyallik gibi alanlarla ilgili duygusal ve kişilik özelliklerini kapsamaktadır.

Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görme, işitme, kinestetik, tat ve koku), çevresel faktörler (ses düzeyi, ışık, sıcaklık, oda düzeni), çalışırken yeme içme ve çalışma zamanı tercihlerini kapsamaktadır.

2.3.1.2. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stili; algı, biliş, kavramsallaştırma, duygu ve davranış gibi birçok boyutu içerdiğinden, alan yazında birçok öğrenme stili tanımı ve modelinin yer alması normal karşılanmaktadır. Farklı modellerin her biri genellikle, bireyin algılarını ve yeni bilgiyi işlemlerini etkileyebilen öğrenme stiline birçok boyutu içerisinden sadece bir boyutuna odaklanmaktadır (Kinsella: 1995: 171).

Öğrenme stili ile ilgili yüzlerce yaklaşım ve model vardır. Bu yaklaşım ve modellerin hepsi aşağıda belirtilen beş kategorinin biri ya da birkaçının kapsamındadır: a) kişilik ve duygusal modeller, b) psikolojik, bilişsel ve bilgi işleme modelleri, c) sosyal modeller, d) fiziksel modeller, e) çevresel ve öğretim modelleri (Given, 1996: 13).

Öğrenme stilleri teorilerinin ve modellerinin temelini Carl Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı ve Jung'ın teorisinden sonra geliştirilen öğrenme stili

modellerinde bu teorinin etkili olduğu bilinmektedir (Ekici, 2003: 15). Birçok öğrenme stili ölçeğinin geliştirilmesinde Jung'ın Psikolojik Tip Teorisi temel alınmıştır (Keefe ve Ferrell, 1990: 57).

Jung'a göre psikolojik olarak sağlıklı her birey şartlara, insanlara ve durumlara bağlı olarak farklı davranışlarda bulunur. Bu temel davranışlardan bir tanesi fikirleri ve deneyimleri *algılamadır*. Bazı insanlar çevrelerindeki dünyayı görme, işitme, dokunma, koklama gibi duyuları yoluyla algılarken bazıları da sezgileri yoluyla algılamaktadırlar. Duyular yoluyla algılama bireylerin çevresini doğru bir şekilde gözlemlemelerine, bilgi toplamalarına ve bazı eylemlere odaklanmalarına yardımcı olur. Seziler vasıtasıyla algılama ise bireylerin çevrelerindeki incelikleri, vücut dilini, ses tonunu yorumlamalarına ve problemlere yaratıcı ve özgün bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olur. İnsanlar arasındaki diğer bir farklılık *karar verme* süreçlerindeki farklılıklardır. Bazı bireyler karar verme sürecinde daha mantıklı ve akılcı davranırlarken bazıları ise daha duygusal, empatik ve öznel davranırlar. Jung'ın insan davranışlarındaki farklılıklarla ilgili ortaya attığı başka bir boyut ise içedönük ve dışadönüklüktür. Bazı insanlar dış dünya ile iletişimde daha rahat ve başarılı davranışlar sergilerlerken bazıları iç dünyaları ile daha ilgilidirler. (Guild ve Garger, 1998: 71-73). Mamchur (1996)'a göre Psikolojik Tip Teorisi öğrenme-öğretme sürecine uyarlandığında sekiz farklı öğrenme ve öğretme stili ortaya çıkmaktadır (Aktaran: Saban, 2004: 2).

Bu stillerin özellikleri Ekici (2003: 19-28) ve Saban (2004: 4-18) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Dışadönük bireylerin ilgi ve enerjileri kendileri dışındaki etmenlere yönelmektedir. Dolayısıyla bu stile sahip öğrenciler sesli düşünmeyi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi, diğer öğrencilerle birlikte öğrenmeyi tercih ederler. Bunun dışında çeşitlilikten ve geribildirim almaktan hoşlanırlar. *İçedönük* bireylerin enerjileri ve ilgileri kendileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. İçedönük öğrenciler sınıfta en sessiz, kolayca incinebilen, içsel motivasyona sahip olan öğrencilerdir ve yalnız, sessiz bir ortamda çalışmayı tercih ederler. *Duyusal* bireyler yakın çevrelerinde olup biten her detaya yoğunlaşırlar. Bu bireyler, kendilerine tanıdık gelen her şeyden hoşlanırlar, hayatta gerçekçi ilişkiler kurarlar. Bu öğrenciler belli bir zamanda belli

bir düzene göre öğrenmeyi tercih ederler, soyut teorilerden hoşlanmazlar, öğrenirken bütün duyularını kullanmayı tercih ederler ve genelde formal testlerde başarısız olurlar. *Sezgisel* bireyler olaylar hakkındaki detayları gözden geçirerek olaylar arasındaki ilişkileri farklı bir bakış açısıyla görmeye çalışırlar. Bu bireyler yoğun deneyimlere, maceralara ve yeniliklere ihtiyaç duyarlar. Sezgisel öğrenciler hipotezler kurmayı, açıklamalar yapmayı ve yeni yöntemler üretmeyi severler. Çabuk sıkılırlar, sonuca çabuk ulaşırlar. *Düşünen* bireyler mantıklı, gerçekçi, adil ve dürüst davranışlar sergilerler. Bu öğrenciler dürüsttürler, kurallara uyarlar, rekabetçi bir yapıya sahiptirler, mantıken iyi düzenlenmiş çalışmalara gereksinim duyarlar. *Duygusal* bireyler çevreleri ile iyi ilişkiler kurar ve uyum içerisinde yaşarlar. Duygusal öğrenciler uyumlu bir sınıf ortamına ihtiyaç duyarlar, yarışmacı ve rekabetçi ortamlardan hoşlanmazlar. *Yargısal* bireyler bütün dikkatlerini ve enerjilerini olayları kontrol etmek için harcama eğilimindedirler. Yargısal öğrenciler planlı yaşamayı severler, başladıkları işi mutlaka bitirmek isterler ve geribildirim almaktan hoşlanırlar. *Algısal* bireyler meraklı ve uyumlu bir yapıya sahiptirler ve esnek bir hayat tarzını tercih ederler. Algısal öğrenciler baskısız bir ortamda yeni ve ilginç fikirleri keşfetmeyi severler, öğrenme ortamında özgürlüğe ve esnekliğe ihtiyaç duyarlar, değişik fikir ve öğretim stillerine açıktırlar.

Jung'ın Kişilik Tipleri Teorisi gibi Witkin'in Alan Bağımlı / Alan Bağımsız Biliş Stili Modeli, diğer öğrenme stil modellerine kaynaklık etmiştir (Ekici, 2003: 17). *Alan bağımlı (global)* stile sahip bireyler bütünü algılama eğilimi gösteriler ve önce genel resmi görürler. Bütüncül düşünebilme yetenekleri sayesinde nesnelere, olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri bütün olarak değerlendirebilirler. Ayrıntıların farkına varmada zorluk yaşarlar, işbirliği ve takım çalışmasına yatkındırlar. İletişim becerileri güçlüdür ve paylaşımcı bir yapıya sahiptirler. Sosyal bilimlerde daha çok başarılıdırlar. *Alan Bağımsız (analitik)* bireyler ise çözümleneci düşünme eğilimi gösterirler. Bütünden çok parçalara, ayrıntılara odaklanırlar. Bireysel çalışmaktan zevk alırlar, iletişim becerileri çok fazla gelişmemiştir. Fen ya da matematik gibi alanlarda daha başarılıdırlar (Şimşek, 2006: 101, 102).

Öğrenme stillerinde bilişsel boyutu vurgulayan alanda ilk özgün modellerin Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Kolb Öğrenme Stili Modeli, McCarthy Öğrenme

Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli olduğu söylenebilir (Ekici, 2003: 17). Aşağıda alan yazında en çok bilinen ve araştırmalara konu olan öğrenme stili modelleri ve bu modellerin öğrenme stili sınıflamalarına yer verilmiştir.

Jung'ın Psikolojik Tip Teorisi ile algı ve düşünce konusundaki fikirlerine dayalı olarak Isabel Myers ve Katherine Briggs, Myers-Briggs Tip Belirleyicisini (MBTI) geliştirmişlerdir. Myers-Briggs Tip Belirleyicisi, bireylerin kendi verdikleri yanıtlara göre temel öğrenme tercihlerini bireylerin öğrenme ortamındaki algı ve kararlarını kullanımlarına dayanarak belirlemektedir. Tip belirleyicisinin toplam dört alt ölçeği birbirine zıt kutupları oluşturmaktadır. Bu dört çift kutuplu alt ölçeğe dayanılarak (Dışadönük – İçedönük, Algısal – Sezgisel, Düşünen – Hisseden, Yargılayan – Anlayışlı) 16 farklı tip ortaya çıkmaktadır (Carrell vd., 1996: 79-81).

Dışadönük (Extraversion) - İçedönük (Introversion): Dışadönükler algı ve kararlarını insanlar ve nesnelere üzerinde toplarken, içedönükler algı ve kararlarını fikir ve kavramlar üzerine odaklanmaktadır.

Algısal (Sensing) – Sezgisel (Intuitive): Algısal kişiler duyuları yoluyla algılamaya eğilimindedirler. Sezgisel kişiler ise, sezgilerine güvenerek dış dünyayı algırlarlar.

Düşünen (Thinking) – Hisseden (Feeling): Düşünen tipler, kişisel olmayan düşüncelere ve mantığa dayanarak karar vermeyi tercih ederlerken, Hisseden tipler kişisel ve sosyal değerlere, duygularına dayanarak karar vermeyi tercih ederler.

Yargılayan (Judging) – Anlayışlı (Perceiving): Yargılayan tipler dış dünya ile baş etmede yargılayan bir tutumu tercih ederlerken, Anlayışlı tipler daha müdrük bir tutum sergilerler.

Anthony Gregorc 1982 yılında Jung'ın fikirlerini fenomen bilimle birleştirerek iki boyutlu bir model oluşturmuştur (Given, 1996: 15). Gregorc'a göre insan zihni dünyayı somut ya da soyut olarak algılamakta ve doğrusal (ardışık) ya da dağınık (random) bir biçimde düzenlemektedir. Yani insanların algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa doğru değişim göstermektedir (Ün Açıköz, 2009: 58). Gregorc Öğrenme Stili Modeli'nde kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme

stillerini oluşturmakta ve buna göre Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random olarak adlandırılan toplam dört öğrenme stili ortaya çıkmaktadır (Ekici, 2003: 41). Bu ğrenme stillerinin özellikleri şoyledir:

Somut Ardışık ğrenme Stili: Gregorc (1982)'a göre bu stile sahip kişiler yaparak, yaşayarak öğrenmeyi ve bilgilerin adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini tercih ederler. Somut materyallerden ve dokunmaktan hoşlandıklarından dolayı laboratuvar yöntemi ve proje gibi uygulamaları tercih ederler (Aktaran: Yenice ve Saracaloğlu, 2009: 163). Bu ğrenme stiline sahip bireyler öğrenme sürecinde 'Nasıl?' sorusunu sorarlar. Toplumdaki bireylerin yaklaşık %27'sinin bu stile sahip olduğu düşünülmektedir (Ekici, 2003: 42).

Soyut Ardışık ğrenme Stili: Bu ğrenme stiline sahip bireyler entelektüel, mantıklı, kavramsal, akılcı ve alışkan olarak nitelenmektedirler (n Aıkęz, 2009: 59). Öncelikle öğrenilecek konu ile ilgili zihinlerinde bir ereve yapı oluştururlar. Sonrasında kendilerine düzenli bir şekilde sunulan bilgileri bu ereve içerisine yerleştirerek bütüne ulaşmaya çalışırlar. Fikir ve kavramlar bu bireyler için önemli olduğundan yeni fikir ve kavramlar üretmekten keyif alırlar. ğrenmek için 'Ne?' sorusunu sorarlar. Toplumdaki bireylerin yaklaşık %27'sinin bu stile sahip olduğu düşünülmektedir (Ekici, 2003: 43).

Somut Random ğrenme Stili: Gregorc (1982)'a göre bu öğrenme stiline sahip bireyler gerçek problemler üzerine çalışmayı tercih ederler, ancak bilgilerin belirli bir düzen içerisinde sunulmasına gerek duymazlar (Aktaran: Yenice ve Saracaloğlu, 2009: 163). Bu stile sahip kişiler orijinal, araştırmacı, seçenekler sunan ve risk alan insanlardır (n Aıkęz, 2009: 59). Bağımsız bir şekilde ve küçük gruplar içerisinde çalışmaktan hoşlanırlar. ğrenmek için 'Niçin?' sorusunu sorarlar. Toplumdaki bireylerin yaklaşık %19'u bu öğrenme stiline sahiptir (Ekici, 2003: 43).

Soyut Random ğrenme Stili: Gregorc (1982)'a göre bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenebilmesi için bilgilerin belli bir kural, düzen içerisinde sunulmasına gerek yoktur. Bu nedenle elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler (Aktaran: Yenice ve Saracaloğlu, 2009: 163). Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilme yeteneğine sahiptirler. Bu stile sahip bireyler öğrenme

sürecinde ‘... ise?’ sorusunu sorarlar. Toplumda bireylerin yaklaşık %27’sinin bu stile sahip olduğu düşünülmektedir (Ekici, 2003: 43, 44).

Riechmann ve Grasha (1974) öğrenme stillerini toplumsal ve duyuşsal boyutta yoğunlaşan öğrenme tercihleriyle açıklamaktadırlar. Geliştirdikleri öğrenme stilleri sınıflaması öğrenmenin akademik bir bağlamda gerçekleştiği noktasından yola çıkmaktadır. Ortaya çıkan öğrenme stilleri öğrencilerin farklı sınıf düzenlerinde öğretmenleri, arkadaşları ve ortamla olan etkileşim biçimlerini temel almaktadır. İki uçlu üç kategoriye ait özellikler şöyledir (Aktaran: Şimşek, 2006: 109, 110):

Çekingen öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinde edilgen bir tutum sergilemektedirler. Derse devam ya da öğrenme konusunda istekli olmamakla beraber genel bir ilgisizlik tavrı sergilerler. Tam tersi olarak *Katılımcı* öğrenciler ders süresince yapılan etkinliklere çok ilgilidirler, öğretmenin beklentileri doğrultusunda ellerinden gelen çabayı gösterirler.

Yarışmacı öğrenciler, çevrelerindeki akranlarından daha başarılı olma ve bu başarıları karşısında da ödül alma beklentisi içerisindedirler. Kendilerinden bekleneni ne kadar yerine getirdiklerinden ziyade diğer öğrencilerden daha yüksek puan alma gayreti içerisindedirler. *Kubaşık* öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile işbirliği halinde ve genelde küçük takımlar halinde öğrenmeyi tercih ederler.

Bağımsız öğrenciler kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlayan bireysel çalışma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Grup çalışmalarından hoşlanmazlar. *Bağımlı* öğrenciler ise kendilerine kılavuz olacak birine ihtiyaç duyarlar ve ne yapmaları gerektiğinin söylenmesinden hoşlanırlar.

David A. Kolb, öğrenme sürecini temel alarak deneyimsel öğrenme kuramını (Experiential Learning Theory) geliştirmiştir. Kuram, öğrenmeyi bilginin yaşantı yoluyla oluşturulduğu süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrenme sürecinde bilgiyi kavramanın Somut Yaşantı (Concrete Experience) ve Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization) olarak adlandırılan iki yolu, bilgiyi dönüştürmenin de Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation) ve Aktif Yaşantı (Active Experience) adı verilen iki biçiminin olduğunu ifade etmektedir. Yaşantısal öğrenme kuramına göre öğrenme bir döngüdür ve öğrenme yaşantısında bu döngüden sayısız kez geçilir. Her

bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için "yaparak" öğrenmedir. Deneyimsel Öğrenme Modeline göre bu öğrenme döngüsü bireylerin öğrenme stiline ve öğrenme ortamına göre çeşitlilik göstermektedir. Modelde belirtilen öğrenme stilleri düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak Yerleştiren (Accomodator), Özümseyen (Assimilator), Değiştiren (Diverger) ve Ayrıştıran (Converger) olarak belirlenmiştir (Kolb ve Kolb, 2005). Öğrenme stillerini Kolb (1976) şöyle açıklamaktadır;

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip kişiler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskın olan kişilerdir. Daha çok doğa bilimlerine ilgi duyarlar ve bu alanda uzmanlaşmayı seçerler. Birçok mühendisin bu stile sahip olduğu düşünülmektedir.

Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinden oluşur. Yaratıcı yetenekleri çok güçlüdür. Somut durumlara birçok açıdan bakma yeteneğine sahiptirler. Kültürel konulara büyük ilgi duyarlar ve güzel sanatlarda uzmanlaşmayı tercih ederler. Personel müdürleri gibi beşeri ve sosyal bilimler alanlarında geçmişe sahip müdürlerin bu öğrenme stiline sahip oldukları düşünülmektedir.

Özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinden oluşur. Bu stile sahip bireylerin en güçlü yönleri kuramsal modelleri yaratma yetenekleridir. Tümevarımsal öğrenme yetenekleri çok gelişmiştir. Daha çok soyut kavramlarla ilgili olmayı tercih ederler, ancak kuramların pratik kullanımıyla ilgili değildir. Uygulamalı bilimlerden ziyade temel bilimlerin genel özelliğidir. Araştırma ve planlama alanında çalışan insanların bu stile sahip olduğu düşünülmektedir.

Yerleştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini içerir. Bu stile sahip kişiler uygulama, plan ve deneyleri gerçekleştirme ve yeni deneyimler içinde yer alma konusunda çok başarılıdırlar. Diğer öğrenme stillerine sahip kişilere göre risk alma konusunda daha rahattırlar. İnsanlarla uyumludurlar,

ancak bazen diğere insanlar tarafından sabırsız ya da aceleci olarak görülebilirler. Bu stile sahip kişiler, pazarlama ve satış gibi daha çok eylem odaklı mesleklere çalışmaktadırlar.

McCarthy (1987) öğrenme stilini; “*bireylerin bilgiyi alma ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi*” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Peker ve Aydın, 2003: 168). 4MAT sistemi, öğrenme stili araştırmalarına, özellikle de David Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Modeli ve beyin gücü araştırmalarına dayanmaktadır (McCarthy, 1982). 4MAT sistemi iki temel önermeyi içermektedir. Bunların birincisi bireylerin baskın bir öğrenme stiline ve beyin yarı küresine ait işleme tercihine sahip olduğudur. Diğeri ise sistematik bir yapıda çeşitli öğretim stratejilerinin tasarlanıp kullanılmasının öğrenme ve öğretim sürecini geliştirdiği yönündedir (McCarthy, 1990: 31). 4MAT Sistemi (4 Mode Application Techniques) öğrencilerin öğrenme stillerinden yararlanan sekiz aşamalı bir öğretim çemberidir. 1980 yılında Bernice McCarthy tarafından geliştirilmiştir. Model öğrencileri bütün öğrenme stillerinde yeterli olmaya yöneltirken, bütün öğrencilere başarılı olma fırsatı sağlayan bir öğretim teknolojisidir. Dört öğrenme stili de öğrenci için eşit oranda değerlidir. (McCarthy, 1985). Çalışması 4Mat için kavramsal yapıyı oluşturan David Kolb, insanların nasıl öğrendiği konusunda iki temel farklılık olduğunu ifade etmiştir. Bu farklılıklar insanların bilgiyi ve yaşantıyı nasıl algıladıkları ve nasıl işledikleridir. Bilgiyi algılama ve işlemenin bu iki boyutu yan yana getirildiğinde dört çeyrekli öğrenme modeli oluşmakta ve dört öğrenme stilini göstermektedir (McCarthy, 1990).

Birinci tip öğrenenler fikirleri paylaşarak ve dinleyerek öğrenirler. Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Deneyimlerini kendileriyle bütünleştirirler. İnsanlarla ve kültürle ilgilidirler. Çok yönlü baktıkları için karar vermede güçlük yaşarlar. Anlam ve açıklığa önem verirler. Okulu çok parçalanmış ve çok ilginç buldukları kişisel sorunlardan kopuk bulurlar (McCarthy, 1990). “Niçin?” sorusunun cevaplanmasını beklerler. Öğretmenlerin, bu tip öğrenme stiline sahip öğrencilere nedenleri açıklamaları gerekmektedir (McCarthy, 1982). İkinci tip öğrenenler bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algırlar, yansıtıcı gözlem yoluyla işlerler. Gözlemlerini bildikleriyle bütünleştirerek kuramlar oluştururlar. Fikirler yoluyla düşünerek öğrenirler. Uzmanların ne düşündüğünü bilmek isterler.

Ayrıntılara ihtiyaç duyarlar, dikkatli ve gayretlidirler. Geleneksel sınıflardan hoşlanırlar, okulun ihtiyaçlarını karşıladığını düşünürler (McCarthy, 1990). “Ne?” sorusunun cevaplanmasını isterler. Öğretmenler, bu öğrenme stiline sahip öğrencilere gerçekleri vermelidirler (McCarthy, 1982). Üçüncü tip öğrenenler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Kuram ve uygulamayı bütünleştirirler. Kuramları test ederek ve sağduyularını kullanarak öğrenirler. Faydacıdırlar, bir şey işe yarıyorsa kullanılması gerektiğine inanırlar. Stratejik düşünmeye önem verirler. Gerçek problemler üzerinde çalışmak istedikleri için okulu faydasız bulurlar (McCarthy, 1990). Cevaplanmasını istedikleri soru “Nasıl?” sorusudur. Öğretmenler bu tip öğrencilere deneme fırsatı vermelidirler (McCarthy, 1982). Dördüncü tip öğrenenler bilgiyi somut yaşantı yoluyla algırlar ve aktif yaşantı yoluyla işlerler. Deneme yanılma ve keşfetme yoluyla öğrenirler. Yaşantı ve uygulamayı bütünleştirirler. Yeni şeylere karşı meraklıdırlar. Uyumlu, değişiklikten zevk alan insanlardır. Risk almaktan kaçınmazlar. Okul onlar için çoğunlukla can sıkıcıdır (McCarthy, 1990). Cevaplanmasını istedikleri soru “İşe ne olur?” sorusudur (McCarthy, 1982).

McCarthy (1997)’e göre kişinin gerçeği algılama ve bu gerçeğe tepki gösterme şekli zamanla şekillenir. Bu şekil; onun fikirleri, becerileri, insanlar hakkında sahip olduğu bilgiyi bütünleştirmesine ve bilgiyi alma ve anlamlandırma biçimine yön verir. Başarılı bir öğrenme diğer öğrenme stillerinin de uzmanlığını gerektirir. Bütün öğrenme stilleri birlikte doğal bir öğrenme döngüsü oluşturur. Başarılı öğrenciler, bir çok öğrenme stili geliştiren öğrencilerdir. 4Mat sistemi de öğrencilere her öğrenme stilinde uzmanlık kazandırmak için tasarlanmıştır.

Dunn ve Dunn öğrenme stilini bireylerin yeni ve zor bilgiye odaklanmaya başlama, işleme, içselleştirme ve hatırlama şekilleri olarak tanımlamaktadırlar (Dunn vd., 2009: 136). Rita Dunn benzer şekilde öğrenme stilini bireyin bilgi ve becerileri alma ve hatırlama şekli olarak tanımlamakta ve öğrenme stilinin bireyden bireye önemli düzeyde farklılaştığını vurgulamaktadır. Ona göre öğretim öğrenme stillerine uyumlu şekilde sürdürüldüğünde öğrencilerin başarılarının anlamlı düzeyde artması, öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenme açısından sahip oldukları güçlü yönleri olduğunu göstermektedir (Dunn, 1984: 12). Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli çok

boyutlu olmakla beraber çevresel, duygusal, sosyolojik, algısal, fizyolojik ve psikolojik unsurları göz önünde bulundurmaktadır, bu nedenle kapsamlı ve güçlü bir araştırma temeline dayanan bir öğrenme stili modelidir (Lovelace, 2005).

Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli bireylerin öğretim ortamı, yöntem ve kaynaklara yönelik tercihlerini belirlemeye yöneliktir ve şu kuramsal önermelere dayanmaktadır (Dunn vd., 1995: 354):

- Öğrenme stili; öğrenme ortamını, yöntem ve kaynakları bazı öğrenciler için etkili bazı öğrenciler için de etkisiz kılan biyolojik ve gelişimsel kişilik özellikleri grubudur.
- Çoğu insanın öğrenme stili tercihleri vardır, fakat bireylerin bu tercihleri önemli ölçüde farklılık göstermektedir.
- Bireylerin öğretilimsel tercihleri mevcuttur ve bu tercihlerin uygun olarak karşılanması güvenilir bir şekilde ölçülebilir.
- Bireysel tercih ne kadar güçlü olursa öğrenciler için bu tercihe uygun öğretim stratejilerini kullanmak o kadar önemlidir.
- Tamamlayıcı öğretim ve danışmanlık ile bireysel öğrenme stili tercihlerini karşılamak, akademik başarının artmasına ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlar.
- Öğrenme stillerine uygun ortam, yöntem ve kaynak sağlanan öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek başarı ve tutum geliştirirler.
- Öğretmenler, öğrenme stillerini öğretimin temel taşı olarak kullanmayı öğrenebilir.
- Öğrenciler, yeni ya da zor bir materyalle karşılaştıklarında öğrenme stillerine dayanan güçlü yönlerinden faydalanmayı öğrenebilirler.
- Bireyin akademik başarısı ne kadar düşükse öğrenme stiline uygun tercihlerini karşılamak okadar önemlidir

Öğrenme stiline ait değişkenler her öğreneni farklı etkilemektedir. Bazı öğrenciler az bazıları ise daha çok değişkenden etkilenebilmekle beraber öğrencilerin

büyük bir çoğunluğu Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli'ne ait değişkenlerden altı ila on dört unsurdan etkilenmektedirler (Dunn vd. 2009: 136, 137). Dunn ve Dunn, öğrencilerin öğrenme sırasındaki tercihlerini beş alanda incelemişlerdir. Bu beş alan kapsamındaki uyaran ve unsurlar şöyledir (Dunn, 1983: 497; Dunn, 1984: 11; Dunn vd., 1995: 356; Dunn vd., 2009: 136):

Çevresel: Ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni

Duyusal: Motivasyon, Kararlılık, Sorumluluk, yapı

Sosyolojik: Bireysel, ikili grup, grup, takım, yetişkin, çeşitlilik

Fiziksel: Algısal, yeme, zaman, hareket

Psikolojik: Global-Analitik, beynin sol-sağ yarı küre baskınlığı, tepkisel-düşünceli

2.3.1.3. Algısal Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerinin en belirgin boyutlarında biri olan algısal öğrenme stilleri (Oxford, 1995: 35), bu çalışmada temel alınmış ve etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Algısal öğrenme stili boyutunun seçilmesinin nedeni, alan yazında farklı araştırmalarda bu boyutun hem dil öğretimi (Reid, 1987; Ehrman ve Oxford, 1990; Oxford ve Lavine, 1992; Felder ve Henriques, 1995; Oxford, 1995; Reid, 1995; Carrell vd., 1996; Oxford, 2001; Cohen, 2003) hem de yabancı dil okuma öğretimi (Dunn, 1984; Williams, 2010; Khademi vd., 2013) ile ilişkilendirilmesidir. Dunn (1984), okuma becerisi yüksek olan öğrencilerle düşük öğrencilerin birbirinden önemli ölçüde farklı öğrenme stiline sahip olduklarını ve öğrenme stillerinin algısal boyutunda yer alan görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stilleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Williams (2010), algısal öğrenme stillerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen önemli unsurlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Khademi vd. (2013) ise, algısal öğrenme tercihlerinin okuma sınıflarındaki öğrenme stili farklılıkları ile başa çıkmada kesin bir çözüm olabileceğini ve öğrencilerin farklı duyularına hitap eden etkinliklerin okuma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere yardım etmek için iyi bir yol olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmaya temel

oluşturmasından dolayı aşağıda algısal öğrenme stilleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1960'lı yıllardan itibaren Witkin, Kolb, Gregorc gibi eğitim alanındaki kuramcılar ve araştırmacılar daha çok zihnin nasıl çalıştığı, bilgiyi nasıl işlediği, ya da bireylerin algılarından nasıl etkilendiğini konu alan bilişsel stil kavramı üzerinde durmuşlar, kendi terminolojilerini ve sınıflamalarını kullanmışlardır. Ancak 1970'li yılların ortaları ile sonlarına kadar geçen sürede öğrenme stillerinin daha yüzeysel, uygulamalı biçimleri ön plana çıkmaya başlamış ve yapılan çalışmalarda algısal öğrenme stilleri vurgulanmaya başlamıştır. Bu çalışmalardan en etkileyici olanlarından biri Dunn ve Dunn'a aittir (Reid, 1987).

Algılamamanın oluşmasını sağlayan algısal kanallara eğitimciler genellikle biçem (modalite) adını vermektedirler (Barbe ve Milone, 1981: 378; Kinsella, 1995: 172). Öğrenme biçemi, öğrenme stiline temel boyutlarından bir tanesidir (Şimşek, 2002). Ancak öğrenme stili, bilişsel stil, kişilik tipi, duyuşsal tercih, biçem ve benzeri kavramlar, günümüzde alan yazında genel olarak araştırmacılar tarafından birbirlerinin yerine kullanılabilir (Ehrman vd., 2003: 313). Öğrenme stilleri ile ilgili en ayrıntılı araştırılmış konulardan biri öğrenme stillerinin algısal boyutudur. Algısal stiller, öğretimsel araç ve gereçlerin seçimi, fiziksel ortam gibi öğretimsel planlama sürecinde dikkate alınmalıdır (Barbe ve Milone, 1981: 378).

Bireylerin bilgi ve becerileri almak ve hatırlamak amacıyla kullandıkları öğrenme biçemlerinden biri diğerlerine göre daha baskın olabilirken, bazı bireylerin birden çok öğrenme biçemi aynı anda baskın olabilir. Akademik başarı açısından, birden çok öğrenme biçemi baskın olan öğrencilerin farklı yollarda sunulan bilgiyi alma yeteneğine sahip olmalarından dolayı daha başarılı olacakları bilinmektedir (Kinsella, 1995: 173).

Görsel biçeme sahip olan öğrenciler, en iyi görerek öğrenirler (Reid, 1995). Okudukları ya da duyduklarını zihinlerinde görsel olarak canlandırma yeteneğine sahiptirler ve ders sürecinde resimler, çizim, haritalar, çizgi, farklı renk kullanımı bu öğrencilerin ilgilerini çekmek için kullanılabilir (Şimşek, 2002: 36). Görsel öğrenciler içerisinde de bazı farklılıklar olabileceğini belirten Kinsella (1995: 172),

bazı görsel öğrencilerin sessiz okuma yoluyla en iyi öğrendiğini, bazılarının ise yazılı materyaller yerine resimler, grafikler, çizelgeler ve şemalar gibi daha görsel materyalleri tercih ettiklerini belirtmektedir. Görsel bireyler karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar, bu nedenle özel yaşamlarında da titiz ve düzenlidirler. Düzenli yapıları evde ve okulda takdir edilmelerini sağlamaktadır. Diğer öğrencilere göre daha sessizdirler. Sözlü talimatları takip etmede sıkıntı yaşarlar. Plansızlıktan rahatsız oldukları için öğrenilecek şeylerin belli bir düzen ve program içerisinde sunulmasını isterler. Bu öğrenciler düz anlatım yöntemi ile öğrenemezler. Etkili öğrenmenin sağlanması için dersin mutlaka harita, şema, poster, grafik gibi görsel materyallerle desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü bilgileri görüntü olarak belleklerine kaydeder ve görüntü olarak hatırlarlar (Boydak, 2007). Görsel öğrenme stiline güçlü ve zayıf yanları Boydak (2007: 73) tarafından şöyle özetlenmektedir:

Tablo-2: Görsel Öğrenme Stiline Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yanları	Zayıf Yanlar
<ul style="list-style-type: none"> Gördüklerini ve okuduklarını hatırlarlar. Renkleri net ve güçlü görüntülerle kullanırlar ve bundan zevk alırlar, düşünür öğrenirler. Resimlerle veya sözcüklerle düşünmeye yatkındırlar. Okumaya düşkünlüdürler. Yüzleri iyi hatırlarlar. Raporların veya bir olayın anlatılmasındansa yazılı olarak verilmesini tercih ederler. Bir şeylerin görüntüsüne veya konumuna duyarlıdırlar. Liste yapmayı severler. Planlı ve programlıdırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> İşittiklerini uzun süre belleklerinde tutamazlar. Ders anlatılırken not alamazlarsa huzursuz olurlar. Yazılı olmayan bilgiyi algılayamayabilirler. Derslerin laboratuvarda işlenmesinden huzursuz olabilirler. Karmaşık ve karışık ortamlarda huzursuz olurlar. İsimleri hatırlamakta zorlanırlar. Görsel materyallere dayanmayan uzun anlatımlara tahammül edemeyebilirler. Dağınıklığa ve düzensizliğe tahammülsüzdürler. Plansızlığa ve programsızlığa tahammül edemeyebilirler.

(Boydak, H. Alp (2007). *Öğrenme Stilleri* (9. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları)

İşitsel öğrenenler en iyi duyarak öğrenirler (Reid, 1995). Müzik ve sesli uyarıcılara karşı daha hassastırlar. Öğrenirken konuşma, tartışma, anlatma, dinleme

içeren etkinlikleri tercih ederler ve ses tonu, şiir, melodi öğrenme sürecinde bu öğrencilerin dikkatini çekmektedir (Şimşek, 2002: 36). İşitsel öğrenenler arasında da önemli bazı farklılıklar olabileceği belirtilmektedir Kinsella (1995: 172). Kinsella'ya göre işitsel yönü güçlü olan bazı öğrenenler, bilgiyi en iyi ders, kaset, ya da film dinleyerek işleyebilecekken, bazıları ise grup etkinlikleri, sınıf tartışmaları, bireysel konuşma ya da özel ders gibi etkinliklerle bilgiyi kendileri yüksek sesli bir şekilde işleyebilecekleri fırsatlara gereksinim duyarlar. İşitseller, ses ve müziğe karşı hassastırlar. Güzel konuşma yeteneğine sahiptirler, kelime dağarcıkları genişir ve genelde yabancı dil öğreniminde özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde başarılıdırlar. Sessiz okuma yoluyla okuduklarını anlayamayacaklarından en azından kendileri işitebilecek kadar yüksek sesle okumalarına izin verilmelidir. Gürültüden çok fazla rahatsız olurlar. Duyduklarını daha iyi öğrenir ve hatırlarlar, bu nedenle konuşarak ve arkadaşlarıyla tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Grup çalışmaları ve ikili çalışmalar bu öğrencilere hitap etmektedir (Boydak, 2007). İşitsel öğrenme stilinin güçlü ve zayıf yanları Boydak (2007: 74) tarafından şöyle özetlenmektedir:

Tablo-3: İşitsel Öğrenme Stilinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yanları	Zayıf Yanlar
<ul style="list-style-type: none"> • İşittiklerini hatırlarlar. • Yazarken konuşurlar. • Uzun anlatımlarda bile anlatılanların içerisinde kaybolmazlar. • Müzik hatırlamalarını kolaylaştırır. • Pek çok kişi için bir anlam ifade etmeyen ses, ritim, melodi onların pek çok şeyi hatırlamalarını sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gürültüden rahatsız olurlar. Gürültülü ortamlarda konsantre olamazlar. • Resimler ve resimli anlatımlardan rahatsız olabilirler. • Dersin ahenkli ve melodik bir ses ile anlatılmasını isterler. • Okumaktansa dinlemeyi tercih ederler. Bilgilerin yazılı olarak sunulması bazen anlamalarını zorlaştırır. • İsimleri hatırlarlar ancak yüzleri hatırlamada zorlanırlar.

(Boydak, H. Alp (2007). *Öğrenme Stilleri* (9. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları)

Kinestetik öğrenenler bütün vücudun kullanımı yoluyla etkili bir şekilde öğrenebilirler (Reid, 1995). Duygu ve düşünceleri beden dili ile ifade etme, yaparak öğrenme ve somut bir şeyler üretme eğilimindedirler (Şimşek, 2002: 36). Geziler, rol yapma, pantomim ve röportaj gibi tüm bedenin etkin olduğu öğrenme etkinlikleri kullanılabilir (Kinsella, 1995: 172). Çok hareketli olduklarından sınıfta sabit olarak oturmaları çok zordur. Bu öğrenciler kinestetik kas belleğine sahip olduklarından ancak yaparak öğrenebilirler. Geleneksel ders işleme şekline en az yararlanan öğrenciler bu stile sahip öğrencilerdir. Etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için mutlaka yaparak yaşayarak öğrenme imkânı verilmeli; okul bahçesi, laboratuvar ortamlarında dokunarak, ellerini kullanarak öğrenmeleri sağlanmalıdır (Boydak, 2007).

Kinestetik/Dokunsal öğrenme stiline güçlü ve zayıf yönleri Boydak (2007: 74, 75) tarafından şöyle özetlenmektedir:

Tablo-4: Kinestetik/Dokunsal Öğrenme Stiline Güçlü ve Zayıf Yönleri

Güçlü Yanları	Zayıf Yanlar
<ul style="list-style-type: none"> • Yapılanı hatırlarlar. • Dokunma ve hareket önemlidir. • Oyunları çok severler. • Taklit ederek ve deneyerek öğrenirler. • Dokunarak anlam çıkarmaya çalışırlar. • Rahat giyinmeyi severler. • Sportiftirler, hareket içeren etkinlikleri severler. • Laboratuvar ortamında başarılıdırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşulana veya gördüklerini hatırlamakta zorlanırlar. • Okumakta zorlanırlar. • Çok iyi işitemeyebilirler ya da işittiklerinden anlam çıkarmada zorlanırlar. • Yazım hatalarını çok yaparlar. • Okumayı sevmezler. • Buldukları ortamın durumuna önem vermeden hareket ederler. Vücutları ile karşılık verirler. • Kendi stiline sunulmazsa sunulan bilgileri algılamakta yavaş kalabilirler. • Farkında olmadan insanlara dokunmaya yatkındırlar.

(Boydak, H. Alp (2007). *Öğrenme Stilleri* (9. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları)

Dokunsal öğrenenler en iyi dokunma duyularını kullanarak öğrenirler (Reid, 1995). Yazma, çizme, model oluşturma ya da laboratuvar deneyleri gibi bireylerin ellerini kullanmalarını sağlayan etkinlikler kullanılabilir (Kinsella, 1995: 172).

Boydak (2007: 41, 42), dokunsalların kinestetiklerden farklı olarak tüm vücutları yerine ellerini kullanarak öğrenmeyi tercih ettiklerini açıklamaktadır. Ancak dokunsalların ayrı bir grup yerine kinestetiklerin bir alt grubu gibi düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazında da bazı araştırmacılar kinestetik ve dokunsal öğrenme biçimini birleştirerek ‘haptik’ olarak adlandırmaktadırlar. Haptik öğrenenler öğrenme sürecinde dokunarak ve tüm vücutlarını kullanarak öğrenirler (Reid, 1995).

Grinder’e göre toplumdaki her otuz kişiden yirmi ikisi bu üç öğrenme stilini de taşımaktadır bu nedenle yaşamlarında pek fazla sorun olmamaktadır. Ancak toplumun üçte biri ağırlıklı olarak görsel olmak üzere, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerinin birini diğer iki stile göre daha belirgin olarak taşımaktadırlar. Bu kişiler, özellikle kinestetik öğrenme stili çok baskın olan kişiler öğrenim hayatlarında öğrenme ve uyum konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar (Boydak, 2007: 9). Bu nedenle öğrenme sürecinde dersler farklı algısal stiller göz önünde bulundurularak organize edilip sunulduğunda, hem öğrenciler kendi öğrenme stillerine en çok hitap eden şekilde öğrenme fırsatına sahip olacaklardır hem de birincil tercihleri olmayan diğer öğrenme kanallarının da aynı şekilde gelişmesi sağlanmış olacaktır (Kinsella, 1995: 175).

2.3.2. Öz-Yeterlik Algısı

Schunk ve Zimmerman (2006)’a göre Başarı Teorisi, Yükleme Teorisi, Sosyal-Bilişsel Teori, Hedef Yönelim Kuramı ve Öz-Belirleme Kuramı alan yazında kabul gören iyi geliştirilmiş motivasyon kuramlarındandır. Bu kuramlar içerisinden özellikle son yirmi yıldır alan yazında büyük ilgi gören Sosyal-Bilişsel Teori motivasyonu bilişsel yetenekler, çevresel faktörler ve davranışların birey üzerindeki ortak etkisi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Grabe, 2009: 176-177).

Pintrich ve De Groot (1990), bilişsel modele göre motivasyon kapsamında üç bileşen tanımlamaktadırlar. Bunlar öğrencilerin bir görevi yerine getirme konusunda kendi yeteneklerine olan inançlarını içeren beklenti/öz-yeterlik bileşeni, görevin faydası ve önemi ile ilgili öğrencilerin amaçlarını ve inançlarını içeren değer bileşeni ve öğrencilerin görevlere yönelik duyuşsal tepkilerini içeren duyuşsal bileşendir.

Motivasyon, öğrencilerin belli bir görev ya da amaca yönelik inanç ve tutumlarını yansıtmaktadır (Nakkula, 2013). Motivasyon; bir takım inançları, değerleri, beklentileri ve katılım, kararlılık, stratejik problem çözme ve yardım talebinde bulunma gibi bazı tanımlayıcı davranışları içermektedir. İnançlar, değerler ve beklentiler; öz-düzenleme, öz-yeterlik, ilgi, amaç belirleme, başarı ve başarısızlık atıflarının farklı bileşimleri üzerine kuruludur. Bunun yanında bu inançlar, değerler ve beklentiler, bir dizi toplumsal ve bağlamsal dış faktörlerden (aileler, arkadaşlar, sosyokültürel beklentiler, sınıflar, öğretmenler ve öğretimsel görevler) etkilenmektedir (Grabe, 2009: 176).

Albert Bandura tarafında geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuram, öğrenme ve model alma ile ilgili genel ilkeleri ve aslında psikoloji biliminin konu alanına ait olan farklı kavram ve süreçleri de açıklamaktadır. Öğrenmeyi açıklamadaki bazı sınırlılıklarından dolayı Davranışçılığı eleştiren Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın dayandığı altı temel ilke şöyle özetlenebilir (Senemoğlu, 2009: 216-226).

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Buna göre Bandura, insanların bilişsel temsilciler yoluyla dünyayla iletişim kurduklarını ve böylece dünyayı sembolik olarak algıladıklarını savunmaktadır.

3. Öngörü Kapasitesi: Bandura, insanların gelecekle ilgili tahminde bulunabilme kapasitelerinden dolayı gelecekle ilgili önceden plan yapabilme yeteneğine sahip olduklarını düşünmektedir.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: Buna göre insanlar, sadece kendi deneyimleri sonucunda değil, başkalarının davranışlarını da gözlemleyerek dolaylı olarak öğrenme kapasitesine sahiptirler.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Sosyal Bilişsel Kuram'a göre insanların davranışları dışarıdan gelen tepkilerden etkilense de, temelde insanlar kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğine sahiptirler.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Sosyal Bilişsel Kuram'ın en önemli ilkelerinden biri olan öz yargılama kapasitesine göre, bireyler kendileri ile ilgili düşünme ve bunun sonucunda kendileri hakkında yargıya varma yeteneğine sahiptirler. Sosyal Bilişsel Kuramda öz-yeterlik olarak adlandırılan insanların kendileri hakkındaki yargıları, bireyin davranışlarını önemli şekilde etkilemektedir.

Öz-yeterlik algısının Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda öne çıkan bir kavram olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik konusunda yapılan ilk çalışmaların ağırlıklı olarak psikoloji, tıp ve spor gibi alanlarda yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterlik algıları, bu algıların davranışlara etkisi üzerinde durulan bir konu olmuştur (Hazır Bıkmaz, 2006: 291, 292). Eğitim ortamında güçlü bir öz-yeterlik algısı, öğrencilerin motivasyonlarını, duyuşsal tepkilerini, başarılarını ve sonuçta kendi öğrenmelerini düzenlemelerini etkilemektedir (Zimmerman,1995: 202-226).

Bandura (1995: 2)'ya göre öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşacağı güç durumların üstesinden gelmek için gerekli davranışları organize etme ve bu davranışları yerine getirme konusunda bireyin kendi yeteneklerine olan inancıdır. Benzer şekilde Schunk (1991), öz-yeterlik algısını belirli eylemleri gerçekleştirmek için bireyin kendi yeteneklerine olan inancı şeklinde tanımlamaktadır. Bandura (1997) ile Schunk ve Zimmerman (2006)'a göre bireyin öğrenebileceği ya da bir görevi yerine getirebileceğine dair inancı olarak tanımlanan ve Sosyal-Bilişsel Teori'nin temel unsurlarından biri olan öz-yeterlik, bireyin öğrenmek için harcadığı çabayı, öğrenme konusundaki kararlılığını ve öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemekle beraber geçmişteki başarı ve başarısızlıklar, dolaylı olarak edinilen tecrübeler ve fizyolojik tepkiler yoluyla oluşmakta ve çevresel unsurlardan etkilenmektedir (Aktaran: Grabe, 2009: 178). Öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu becerileri kullanarak yapabileceklerine ilişkin kendisi hakkındaki yargılarının bir sonucudur. Buna göre öz-yeterlik algısı; bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, inancı, kendi yargısı şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009: 231). Mills vd. (2006: 277) ise, öz-yeterliğin genel olarak bireyin kendi yeteneklerine olan inancı şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmektedirler. Öz-yeterlik, akademik ortamda öğrencilerin öğrenme,

motivasyon ve başarılarının önemli yordayıcılarından bir tanesidir (Grabe, 2009: 178). Başka bir deyişle insanların motivasyon düzeyleri, duygusal durumları ve davranışları gerçekte durumun ne olduğundan çok bu konudaki algılarına bağlıdır (Bandura, 1995: 2).

Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel unsurlarından olan öz-yeterlik alan yazında farklı şekillerde ifade edilmektedir. Farklı ifadeler olmasına rağmen genelde alan yazında öz-yeterlik inancı (Büyükduman, 2006; Hazır Bıkmaz, 2006; Özenoğlu Kiremit, 2006) ya da öz-yeterlik algısı (Uçal Canakay, 2007; Ural, 2007; Yıldırım, 2009; Derman, 2007) şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışmada 'öz-yeterlik algısı' ifadesi kullanılacaktır.

Bandura vd. (1996)'ne göre bireyin kişiliği ile ilgili mekanizmalar içerisinde davranışlar üzerinde en etkili olan mekanizma bireyin kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanan öz-yeterlik algısıdır. Bireyler bir görevi yerine getirme konusunda yapabileceklerine dair bir inanç geliştirmedikleri sürece harekete geçme güdülerini çok az olacaktır. Öz-yeterlik algısının bireylerin isteklerini, hedeflere bağlılıklarını, motivasyon düzeylerini, zorluklarla baş etme konusunda gösterdikleri kararlılık ve çabayı, farklılıklara yönelik esnekliği, analitik düşünme durumunu, başarı ve başarısızlık atıflarını, stres ve depresyona karşı hassaslıklarını etkilemektedir. Bu nedenle öz-yeterlik algısı, bireylerin bilişsel gelişimi ve akademik başarıları üzerinde son derece önemli bir etkiye sahiptir.

Sosyal Bilişsel Kuram'a göre insanlar kendi davranışlarını düzenleme yoluyla kendilerini şekillendirirler. Bireyin hedeflerini belirlemede ve deneyimde bulunacağı çevreyi denetim altına almada öz-yeterlik algısı aracı olarak işlev görmektedir (Hazır Bıkmaz, 2006: 292). Bandura'ya göre öz-yeterlik algısının dört temel kaynağı vardır. Başka bir ifadeyle bireylerin öz-yeterlik algıları dört kaynak vasıtasıyla geliştirilebilir. Bu kaynaklar şöyle açıklanabilir (Bandura, 1995: 3-5):

- Güçlü bir öz-yeterlik algısı oluşturmanın en etkin yolu Bandura'ya göre *başarılı deneyimlerdir*. Bireyin kendi elde ettiği başarıları öz-yeterlik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak başarısızlıklar, özellikle de yeterlik inancı oluşmadan önce tecrübe edilmişse bireyin

öz-yeterlik algısının zayıflamasına neden olmaktadır. Ayrıca güçlü bir öz-yeterlik algısı kolay kazanılan başarılarla değil, özverili çabalar yoluyla elde edilen başarılar sonucunda kazanılmaktadır.

- Bireyin öz-yeterlik algısını oluşturmanın ve bu algıyı güçlendirmenin etkili yollarından biri *dolaylı yaşantılardır*. Bireyin kendine benzer kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, aynı etkinlikleri kendisinin de başarıp başaramayacağına yönelik inancını büyük oranda etkilemektedir. Bu anlamda modellerin bireye benzerliği ne kadar yüksek olarak algılanırsa öz-yeterlik algısı da modelin davranışlarından o denli etkilenecektir.
- *Sözel ikna* bireylerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmenin diğer bir yoludur. Bireyin bir görevi başarabileceği ya da başaramayacağına ilişkin yapılan sözel iknalar bireyin kendine inancını önemli düzeyde etkilemektedir.
- Bireylerin kendi kapasitelerini değerlendirmelerinde *fizyolojik ve duygusal* durumları da önemli düzeyde etkiye sahiptir. Dolayısıyla öz-yeterlik algısını güçlendirmenin dördüncü yolu fiziksel durumu geliştirmek, stresi ve negatif düşünceleri azaltmak ve bedensel durumların yanlış yorumlanmasını ortadan kaldırmak olarak ifade edilmektedir.

Öz-yeterlik algıları bireylerin başarılarını ve refahlarını birçok açıdan etkilemektedir. Öz-yeterlik algıları bireylerin seçimlerini ve davranış biçimlerini, bir etkinlik için gösterecekleri çabayı, bir engelle karşılaştıklarında gösterecekleri sebatı, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında ne kadar dirençli olacaklarını, düşünce şekillerini ve duyuşsal tepkilerini etkilemektedir. Öz-yeterlik ne kadar yüksek olursa gösterilen çaba, sebat ve direnç o kadar yüksek olacaktır. Yüksek öz-yeterlik, bireylerin zor görevler karşısında vazgeçmek yerine başarabilecekleri zorluklar olarak algı geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bireylerin içsel motivasyonları yüksektir, kendileri için zorlayıcı hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak için kararlılık gösterirler. Yaşanan başarısızlıklardan çok fazla etkilenmezler ve bu

başarısızlıkların yeterince çaba ve elde edebileceklerine inandıkları gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması yoluyla aşılabileceğine inanmaktadırlar (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik algısı, insan davranışlarını ve performansı dört temel süreç üzerinden etkilemektedir. *Bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim* süreçleri olarak sıralanan bu süreçler, büyük bir uyum içerisinde birlikte çalışmaktadır. İnsanların hedefleri ve düşünceleri büyük oranda yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Çünkü birçok davranış öncelikle insanın zihninde şekillenmektedir. Yüksel öz-yeterlik algısına sahip bireyler kendileri için başarı planları yapacaklardır. Bu olumlu düşünceler de bireylerin performanslarını olumlu yönde etkileyecek ve davranışlarına rehberlik edecektir. Ancak yeterlik inancı düşük kişiler başarısızlık senaryoları oluşturacaklarından başarıya ulaşmaları da kendi yeteneklerinden şüphe ettikleri bu durumlarda zor olacaktır. Öz-yeterlik bireyin motivasyon düzeyini de etkilemektedir. Motivasyon genelde bilişsel kaynaklıdır. Dolayısıyla insanlar, ne yapabilecekleri ile ilgili birtakım inançlar oluştururlar ve ileriye yönelik tahminlerde bulunarak eylemlerini yönlendirirler. İnsanların zorluklarla baş etme konusundaki öz-yeterlik algıları zor durumlarda ne kadar stres yaşayacaklarını, motivasyonlarını ve kaygı düzeyleri gibi duyuşsal özelliklerini etkilemek suretiyle duyuşsal süreçleri etkileyecektir. Son olarak bireylerin öz-yeterlik algıları, bireylerin içinde bulunacakları ortam ve etkinlik seçimleri gibi seçim süreçlerini etkileyerek insanların yaşamlarının gidişatını etkilemektedir (Bandura, 1995: 5-11).

Bandura (1997) ile Pajares ve Urdan (2006), güçlü öz-yeterlik algısına sahip olan bireylerin zorlayıcı görevleri istekli bir şekilde üstlenme, daha çok çaba, sebat gösterme, düşük kaygı seviyesi, öğrenme stratejilerinin esnek kullanımı, akademik performansa ilişkin doğru öz-değerlendirme yapabilme becerisi, eğitim ile ilgili konulara ilgi ve gelişmiş öz-düzenleme becerileri gibi özellikler gösterdiklerini belirtmektedirler (Aktaran: Mills vd., 2007: 417, 418). Bunun yanında Bandura (1997) zayıf öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin daha az çaba ve sınırlı sebat gösterdiklerini, karmaşık olmayan görevleri üstlenmeyi tercih ettiklerini ya da bir akademik görevi tamamlamaktan tamamen vazgeçebileceklerini, bu nedenle de öz-yeterlik algısının akademik başarıyı bireyin gerçek yeteneklerine göre yordama gücünün daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Mills vd., 2007: 418).

Schunk ve Pajares (2004) öğrencilerin öz-yeterlik algılarını daha anlamlı ve sınırlı hedefler belirleyerek, öğrenme süreçlerine ilişkin birtakım değerlendirmeler yaparak, öğrenmelerine yönelik yapıcı geri dönütler alarak, başarıyı çaba ve beceri ile ilişkilendirmeyi öğrenerek, kendi öğrenme süreçlerini izlemeyi ve denetlemeyi öğrenerek güçlendirebilirler (Aktaran: Grabe, 2009: 178). Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının artırılmasına yönelik Hazır Bıkmaz (2006: 307-309), birtakım önerilerde bulunmaktadır. Bu öneriler şöyledir:

- Öğretmenler, öğrencilere yanlışlarla başa çıkma konusunda iyi bir model olmalıdırlar.
- Sınıfta akran grupları oluşturularak öğrencilerin kendilerine benzer akranlarını model almaları için fırsat sağlanmalıdır.
- Öğretmenler bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algılarını desteklemelidirler.
- Öğrencilerin kendilerini duygusal olarak güvende hissettikleri ve motivasyonunun artırılması yönünde çaba harcanan öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmalıdır.
- Öğrencilere verilen görevler, çok zor ve kaygı verici olmamalıdır.
- Akademik öz-yeterlik algısının artırılması için öğrenme sürecinde öğrencilere seçenekler sunulmalıdır.
- Davranış problemleri araştırılırken öz-yeterlik algıları kaynak olarak sürece dâhil edilmelidir.
- Öğrencilerin gerçekçi ve yakın hedefler oluşturmalarında aile ve öğretmenler öğrencileri desteklemelidirler.

Margolis ve McCabe (2004) ise öğrencilerin öz-yeterlik algılarının artırılması için bazı önerilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin seviyesine uygun, kaygı uyandırmayacak görevler verilmesinin ve öz-yeterlik algısının güçlendirilmesine yönelik öğretim ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca yeni görevlerin öğrencilerin önceki başarıları ile ilişkilendirilmesinin,

öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrenme sürecinde çaba ve kararlılığın teşvik edilmesinin, akran modelleri kullanmanın, başarı ve başarısızlıkla ilgili destekleyici açıklamaların, öğrencilere önemli bireysel hedefler koymaları konusunda yardımcı olunmasının öz-yeterlik algısının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı yönünde önerilerde bulunmaktadır. Böylece öğrencilerin motivasyonları, kararlılıkları ve başarılarının artırılabilirliğini belirtmektedirler.

Öz-yeterlik algısını da içeren motivasyonun okuma becerisinin geliştirilmesi ve okumaya yönelik tutumu büyük oranda etkilediği bilinmektedir. Motivasyon, okuma öğretiminde genelde ihmal edilen ancak okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde önemli bir yeri olan anahtar bir kavramdır. Bunun yanında motivasyon; ilgi, katılım, belik kavramı ve öz-yeterlik gibi unsurları içeren oldukça karmaşık bir kavramdır (Grabe ve Stoller, 2001: 199). Motivasyon ve öz-yeterlik gibi motivasyon ile ilgili diğer unsurların doğrudan ya da dolaylı olarak okuduğunu anlama becerisini etkilediğini belirten Grabe (2009: 182), okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda motivasyon ve ilgili unsurların mutlaka göz önünde bulundurulmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Okumaya yönelik olumlu motivasyon, okuduğunu anlama sürecine sınıf ortamında doğrudan olumlu katkı sağlamaktadır. Bunun yanında okumaya karşı yüksek motivasyon sınıf dışı kapsamlı okuma miktarını artıracığından, dolaylı olarak da okuduğunu anlama becerisine katkı sağlamaktadır (Grabe ve Stoller, 2001: 199; Grabe, 2009: 175).

2.4. Yabancı Dil Eğitiminde Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar kavramı, Hipokrat zamanından beri süre gelen bir kavram olarak oldukça eski, ancak günümüzde öğretimin başarısını önemli ölçüde artırabilen ve uygun biliş ve hedef öğrenme stratejileri vasıtasıyla öğrenen özerkliğini önemli ölçüde geliştirebilen bir kavram olarak algılanmasıyla oldukça yeni bir kavramdır (Erhman vd., 2003: 323). Yabancı dil eğitiminde eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi bireysel farklılıkların dikkate alınması, üzerinde önemle durulan bir konudur. Atli (2012), herkesin aynı dili farklı şekillerde öğrendiğini, dolayısıyla öğrenme stilleri, güdü ve tutum gibi bireysel farklılıkların dil öğrenimini büyük ölçüde etkilediğini ve sonradan da olsa dil bilimciler arasında bu konuda bir uzlaşımın söz

konusu olduğunu belirtmektedir. Gömleksiz ve Sertdemir Düşmez (2005)'e göre bireysel farklılıkların yabancı dil eğitiminde dikkate alınmaması, yabancı dil öğretimini olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Helfrich ve Bosh (2011)'a göre yabancı dil sınıflarında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ve öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması, yeni öğretmenlerin olduğu kadar ve tecrübeli öğretmenlerin de oldukça güçlü öğretimsel beceriler kazanmalarını sağlamaktadır.

Demirel (2003: 7), bireysel farklılıkların dikkate alınmasını yabancı dil öğretiminde temel dil öğretim ilkelerinden biri olarak açıklamaktadır. Ayrıca günümüzde dil öğretim alanında eğitimcilerin eğilim gösterdiği Seçmeli Yöntem'in (Eclectic Method) uygulanması ile ilgili önemli hususlardan birinin sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ile ilgili olduğu görülmektedir (Demirel, 2010: 59). Yabancı dil sınıflarında öğretmenin kullanılacak yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerle ilgili akıllı tercihler yapabilmesi adına Celce-Murcia (2001: 10) tarafından öğretmenlere verilen önerilerden biri öğrencilerin tutum ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarının belirlenerek bu doğrultuda öğretim etkinliklerinin ve öğrenme materyallerinin belirlenmesidir. Görüldüğü gibi yabancı dil eğitiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve eğitim programlarının hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme unsurlarının bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmesi günümüz eğitim anlayışının olduğu kadar yabancı dil eğitim anlayışının da bir gereğidir.

McDonough vd., (2013: 7, 8), dil öğrenme sürecinde öğrenme-öğretme sürecini etkileyen temel öğrenen özelliklerini yaş, ilgi, dil seviyesi, yetenek, ana dil, akademik düzey ya da eğitim düzeyi, öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon, öğrenme nedeni, öğrenme stil tercihi ve kişilik olarak sıralamaktadırlar. Skehan (1989) ise dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen bireysel farklılıkları yetenek, motivasyon, bilişsel stil, dil öğrenme stratejileri, zeka, kişilik, kaygı, risk alma olarak sıralamaktadır. Hansen (2006: 31), motivasyon, öğrenme stil ve stratejilerinin yabancı dil öğreniminde başarıya olan önemli etkisine dikkat çekmektedir. Rossiter (2003) ise zeka, yetenek, kişilik, motivasyon ve kaygının ikinci ya da yabancı dil öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli bireysel farklılıklar olduğunu ifade etmektedir.

Buna göre yetenek, cinsiyet, kültür, yaş ve diğer demografik değişkenlerin dışında yabancı dil eğitiminde öğrenme sürecine önemli ölçüde etki eden bireysel farklılıklar genel olarak öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal değişkenler olarak üç temel alan kapsamında sınıflanan faktörleri içermektedir. Bu faktörler aşağıda açıklanmıştır (Ehrman vd., 2003: 313).

A. Öğrenme stilleri: Öğrenme stili, bireyin öğrenme sürecinde tercih ettiği öğrenmeye yönelik genel bir yaklaşım tarzıdır. Öğrenme ortamında aynı öğretim metodunu bazı öğrencilerin sevmesinin bazılarının ise nefret etmesinin nedeni olarak bireylerin sahip oldukları genel öğrenme biçimleri (görsel/işitsel/yaparak öğrenme, dışa dönük/içe dönük, detay odaklı/bütüncü vb.) gösterilebilir (Oxford, 2003: 273).

İkinci ve yabancı dil eğitiminde öğrenme stilleri ile ilgili ayrıntılı kuramsal bilgi için bakınız: ‘2. 4. 1. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğrenme Stilleri’.

B. Öğrenme stratejileri: Strateji, bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde kullanılan belirli bir plandır (Oxford, 2003: 274). Öğrenme stratejileri, Ehrman vd. (2003: 315) tarafından açıkça gözlenebilen öğrenme eylem ve davranışları olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre öğrenme stil ve stratejileri genel olarak birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kavramlardır ve öğrenme stilleri, kişinin kullandığı öğrenme stratejileri vasıtasıyla dışarı vurulur. Cohen (2003: 279) dil öğrenme stratejilerini dilin öğrenilmesi veya kullanımı sırasında öğrenenin bilgisini artırmak ya da hedef dili anlamak amacıyla bilinçli ya da yarı bilinçli olarak seçtiği belirli düşünce ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Allen (2003: 321) ise, öğrenme stratejilerini birey tarafından bilinçli olarak seçilerek ilgili öğrenme görevinde kullanılan, öğrenmeye yönelik adım ya da eylemler olarak tanımlamaktadır. Bu açıklamalara dayanarak bireyin kullandığı öğrenme stratejilerinin onun öğrenme stiline açık göstergeleri olduğu söylenebilir.

Dil öğrenme ortamında öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrenene kendi öğrenme sürecinin ve bireysel dil gelişiminin sorumluluğunu alması (Wong ve Nunan, 2011: 145), öğrenilen yabancı dilde yeni bilgilerin içselleştirilmesi, saklanması, geri getirilmesi sürecinde önemli düzeyde kolaylık sağlamaktadırlar (Cesur ve Fer, 2011). Başka bir deyişle uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı dil

öğrenimi üzerinde son derece önemli bir etkiye neden olmaktadır. Ancak bir öğrenme stratejisi, öğrenilen dile yönelik hali hazırdaki etkinlik ile ilişkili, öğrencinin öğrenme stili tercihleriyle uyumlu, öğrenci tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir ve ilişkili diğer stratejilerle birleştirilebiliyorsa öğrenci açısından faydalı olabilmektedir. Ayrıca diğer öğretim uygulamalarında olduğu gibi strateji öğretimi sürecinde de öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınması yapılan strateji öğretiminin öğrenci açısından daha faydalı olmasını sağlayacağı unutulmamalıdır (Ehrman vd., 2003).

Alan yazında dil öğrenme stratejilerinin farklı şekillerde sınıflandığı görülmektedir. O'Malley vd. (1985), dil öğrenme stratejilerini üç kategori altında incelemektedir. Bunlar üst-bilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler ve sosyal-duyuşsal stratejiler (Aktaran: Demirel, 2003:9). Dil öğrenme stratejileri, Cohen (2003: 280) tarafından ise dört gruba ayrılarak sınıflanmaktadır:

1. Bilişsel Stratejiler: Öğrenenler tarafından ezberleme ve hedef dilin yapılarının uygun şekilde işlenmesi için kullanılan stratejilerdir.
2. Üst-bilişsel Stratejiler: Öğrenenlerin genel olarak strateji kullanımını yöneten ve kontrol eden stratejilerdir.
3. Duyuşsal Stratejiler: Öğrenenlerin öğrenmeye karşı duygusal tepkilerini ayarlayan ve kaygıyı azaltan stratejilerdir.
4. Sosyal Stratejiler: Diğer öğrenenlerle işbirliği ve öğrenilen dili ana dili olarak konuşan kimselerle iletişim olanağı yaratma gibi öğrenme performansının artırılmasına yönelik stratejilerdir.

Alan yazında dil öğrenim stratejilerinin en kapsamlı sınıflamalarından biri Oxford (1990) tarafından yapılmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin temel amacının iletişimsel yeterliliğin sağlanması olduğunu vurgulayan Oxford (1990: 9-21)'a göre dil öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki temel grupta sınıflandırılmaktadır.

A. Doğrudan Stratejiler: Öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejilerdir. Oxford bu stratejileri sahnedeki oyunculara benzetmektedir. Bu stratejiler, üç gruba ayrılmaktadır.

1. Bilişsel Stratejiler: Öğrenenin doğrudan dil materyalini işlemesini sağlayan akıl yürütme, analiz, not alma ve sentezleme gibi stratejilerdir. Şu şekilde gruplandırılmaktadır:

- a. Uygulama yapma
- b. Mesaj alma ve gönderme
- c. Analiz etme ve mantık yürütme
- d. Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma

2. Bellek Stratejileri: Kısaltmalar, ses benzerlikleri, resimler anahtar kelimeler gibi öğrenenin bilgileri hafızasında tutmasına yardım eden stratejilerdir. Bu stratejiler dört alt gruba ayrılmıştır:

- a. Zihinsel bağlantılar kurma
- b. Görüntü ve seslere başvurma
- c. Gözden geçirme
- d. Hareketleri kullanma

3. Telafi Stratejileri: Öğrenene bilgi eksiklikleri ile başa çıkmada ve iletişimini doğal bir şekilde sürdürmede yardım eden stratejilerdir. Aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır:

- a. Akıllıca tahminde bulunma
- b. Konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme

B. Dolaylı Stratejiler: Öğrenme sürecinin genel olarak yönetilmesi ile ilgili stratejilerdir. Oxford bu stratejileri, bir oyunun yönetmenine benzetmektedir.

1. Üst-bilişsel Stratejiler: Bireylerin kendi bilişlerini düzenlemelerini sağlayan ve iletişimsel yeterliliğe uzanan süreçte kendi gelişimlerine odaklanmalarını, planlama yapmalarını ve kendi gelişimlerini değerlendirmelerine yardım eden stratejilerdir. Öğrenme sürecinin koordine edilmesini sağlayan stratejilerdir. Aşağıdaki gibi gruplanmıştır:

- a. Öğrenmeye yoğunlaşma

b. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama

c. Öğrenmeyi değerlendirme

2. Duyuşsal Stratejiler: İletişimsel yeterliliğe ulaşmak için bir gereklilik olan bu stratejiler, öğrenenlerin dil öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımının sağlanması için gerekli olan özgüven ve azmin oluşmasına yardımcı olur.

a. Kaygıyı azaltma

b. Kendini cesaretlendirme

c. Duygusal durumunu kontrol etme

3. Sosyal Stratejiler: İletişimin artmasını, daha empatik bir anlayışın oluşmasını sağlayan ve iletişimsel yeterliliğe ulaşmak için gerekli olan stratejilerdir.

a. Soru sorma

b. Diğerleriyle işbirliği kurma

c. Diğerlerine anlayış gösterme

Demirel (2003: 11-16), kendi tecrübeleri ve alan yazın incelemesi sonucunda başarılı bir dil öğreneninin sahip olduğu dil öğrenme stratejilerini şöyle sıralamaktadır:

- Bireysel öğrenme stili ve faydalı öğrenme stratejilerine sahip olma
- Öğrenme görevine etkin yaklaşım
- Hedef dile yönelik sabırlı ve girişken bir yaklaşım ve o dili ana dil olarak konuşan kişilere yönelik empati
- Başarılı bir şekilde dili öğrenmeye yönelik teknik beceri
- Anlam üzerine odaklanma
- Pratik yapmaya yönelik isteklilik
- Hedef dili gerçek yaşam durumlarında kullanmaya yönelik isteklilik
- Dil kullanımına yönelik kendini izleme ve eleştirel duyarlılık
- Dile hakim olma ve o dilde düşünebilme

C. Duyuşsal değişkenler: Dil öğrenmenin, dilin kurallarının incelenmesi, örneklendirilmesi ve okuma, yazma becerileri kapsamında uygulanması anlayışından çok daha fazlası olduğu görüşünün hâkim olmasıyla ve dil öğreniminin fikirlerin, duyguların, isteklerin iletilmesi olarak algılandığı yeni bir anlayışın yerleşmesiyle, dinamik ve kişilik psikolojisinin dil öğrenimindeki etkisi hissedilmeye başlamıştır. Böylece 1970’li yıllarda öğrenmede duyuşsal temelli yaklaşımlar, yabancı dil öğretimini etkisi altına almaya başlamıştır. Özellikle de Maslow, Carl Rogers ve G. I. Brown tarafından genişletilen Hümanistik Psikoloji, yabancı dil eğitimini etkisi altına almaya başlamış ve bireylerin dil öğrenme ortamındaki ihtiyaçları önem kazanmıştır. Bireysel değer ve farklılıkların dil öğrenme ortamında vurgulanmasıyla dil sınıflarında her bir öğrencinin duyarak ya da görerek öğrenme gibi farklı bir öğrenme şeklini, öğrenme hızını ve stratejilerini tercih edebileceği bilinci oluşmaya başlamıştır. Böylece yabancı dil sınıflarında da “*biri için iyi olan herkes için iyi olur*” (Rivers, 1981: 89) anlayışı geçerliliğini kaybetmeye başlamış ve bireyselleştirilmiş öğrenme programları, içerik çeşitliliği, farklı uzunlukta ve yoğunlukta dersler ile ilgili araştırmalar yoğunluk kazanmıştır (Rivers, 1981: 88-90). Yabancı dil öğretiminde öğrenme – öğretme sürecini etkileyen önemli duyuşsal değişkenler içerisinde motivasyon, öz-yeterlik, belirsizlik hoşgörüsü ve kaygı gibi duyuşsal alana ait değişkenler yer almaktadır (Ehrman vd., 2003: 319).

Duyuşsal değişkenlerin yabancı dil okuma becerisi üzerindeki etkili olduğunun ifade edilmesi bu çalışmanın kuramsal temeli açısından faydalı olacaktır. Tsai (2012: 188) tarafından vurgulandığı üzere son zamanlarda öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal alana ait tüm bireysel farklılıkların dil eğitiminde öğrencilerin okuma performansları ve okuma stratejileri öğretiminin etkililiği üzerindeki etkisi kabul edilmektedir.

2.4.1. İkinci / Yabancı Dil Eğitimi ve Öğrenme Stilleri

Dil öğrenme sürecinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme açısından önem arz eden bireysel farklılıklarını tespit etmeleri ve öğrenme sürecinde bu farklılıkları dikkate almaları son derece önemlidir. Yetenek, motivasyon, özsaygı, kaygı, belirsizlik hoşgörüsü, risk alma, öğrenme stili,

yaş ve cinsiyet dil öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken önemli öğrenen farklılıklarındandır (Oxford ve Ehrman, 1992). Reid'in dil öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasının 1987 yılında yayımlanmasından itibaren dil öğrenme stilleri alan yazında büyük ilgi görmüş ve ikinci dil çalışmalarının odak noktası haline gelmiştir (Peacock, 2001: 1; Fahim ve Samadian, 2011: 644). Bu çalışmasında Reid (1987), 1970'li yıllarda eğitim alanındaki araştırmaların öğrencilerin öğrenmeye yönelik farklılıklarını açıklayan unsurlar üzerinde yoğunlaştığını belirtmekte ve bu unsurlardan biri olarak öğrenme stillerine dikkat çekmektedir.

Brown (2000: 113, 114)'a göre bireylerin genel olarak öğrenme biçimi ya da bir problemle baş etme şekli, kişilik ve biliş arasındaki bilişsel stil olarak adlandırılan oldukça düzensiz ilişkiye bağlıdır. Bu bilişsel stiller, duyuşsal ve fizyolojik etkenlerle birleşerek eğitim ile ilişkilendirildiğinde alan yazında genellikle öğrenme stilleri olarak adlandırılmaktadır. Duyuşsal faktörleri de içeren başka bir dili öğrenme gibi oldukça karmaşık bir süreçte öğrenme stillerinin araştırılması önemli değişkenleri ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenme stili, ikinci ve yabancı dil eğitimi alanında oldukça dikkat çekmiş ve dil eğitimi alanında birçok araştırmacı tarafından ele alınarak tanımlanmıştır. Oxford (1995: 34, 35) dil öğrenme stilini, dil öğrenmek amacıyla kullanılan genel yaklaşımlar olarak tanımlamaktadır. Ona göre dil öğrenme stili, bireyin çoğu öğrenme durumunda kullandığı genel öğrenme stilinin dil öğrenme sürecindeki yansımadır. Peacock (2001: 1)' a göre dil öğrenme stili, öğrencinin öğrenmeye yönelik tercih ettiği yöntem ya da öğrenme biçimidir. Cohen (2003: 279), dil öğrenme stillerini kişinin dil öğrenimine karşı genel yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Oxford (2001: 359), öğrenme stilini öğrencilerin dil edimi sürecinde ya da başka bir konuyu öğrenirken kullandıkları genel yaklaşımlar (global ya da analitik, görsel ya da işitsel vb.) olarak tanımlamaktadır.

Dil öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar, dil öğrenme sürecini yönlendiren unsurların daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla, dil edinimi alanında günümüz araştırmacılarının oldukça dikkatini çeken konulardan biri olmuştur (Rossi-Le, 1995: 118). Özellikle öğrenme stilleri, eğitim psikolojisi ve dil edinimi alanlarında araştırmacıların dikkatini oldukça çekmiş bir konudur. Bu nedenle alan yazında

birçok öğrenme stili modeli ve bireylerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla çok sayıda öğrenme stili envanteri geliştirilmiştir. Algısal tercihler, kişilik tipleri, belirsizlik düzeyi ve biyolojik farklılıklar, ikinci dil araştırmacılarının dil öğrenim süreci ile alakalı gördükleri ve bu süreçte faydalı buldukları öğrenme stili boyutlarından bazılarıdır (Psaltou-Joyce ve Kantaridou, 2011: 104).

Alan yazında farklı araştırmacılar (Reid, 1987; Ehrman ve Oxford, 1990; Oxford ve Lavine, 1992; Oxford, 1995; Reid, 1995; Carrell vd., 1996; Oxford, 2001; Cohen, 2003) kişilik tipleri, bilişsel stil, algısal stiller gibi dil öğrenimi ile ilişkilendirdikleri birçok öğrenme stili boyutu üzerinde durmakta ve dil öğretiminde öğrenme stillerinin önemine dikkat çekmektedirler.

Oxford (2001, 360-362), ikinci/yabancı dil öğretimi ile en çok ilgili olduğunu düşündüğü öğrenme stili boyutlarını algısal tercihler, kişilik tipleri, beklenen genellik düzeyi ve biyolojik farklılıklar olarak sıralamakta ve bu boyutları kısaca şöyle açıklamaktadır:

I. Algısal Tercihler: Öğrenme stillerinin bu boyutu, öğrencinin öğrenme sürecinde kendini en rahat hissettiği algısal, fiziksel öğrenme kanalları olarak tanımlanmaktadır. Görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal olarak dört gruba ayrılmaktadır. Görsel öğrenenler okuyarak ya da görsel materyaller yardımıyla en iyi öğrenirler. İşitsel öğrenenler görsellerin aksine görsel materyaller içermeyen konuşma, sohbet ve sözel komutları tercih ederler ve rol yapma benzeri etkinlikler yoluyla öğrenmekten keyif alırlar. Kinestetik ve dokunsal öğrenciler ise hareket etmekten ve somut nesnelere kullanıldığı etkinlikler yoluyla öğrenmekten hoşlanırlar. Bu öğrenciler öğrenme sürecinde sık mola vermeyi tercih ederler. Sınıfta uzun süre hareketsiz oturmak yerine sınıfta dolaşmaktan hoşlanırlar.

II. Kişilik Tipleri: Dil öğretimi sürecinde önemli olan ve psikolojik tip olarak da adlandırılan diğer bir öğrenme stili boyutu olan kişilik tipleri Carl Jung'ın Kuramına dayanmaktadır ve dört gruba ayrılmaktadır:

Dışadönük / İçedönük: Dışadönük öğrenme stiline sahip bireyler enerjilerini dış dünyadan, insanlarla kurdukları ilişkilerden ve arkadaşlıklarından alırlar.

İçedönükler ise enerjilerini kendi iç dünyalarından alırlar, daha çok yalnız olmayı tercih ederler ve genelde az sayıda yakın arkadaşlıklar kurma eğilimi gösteriler.

Sezgisel-Tesadüfi / Algısal-Sıralı: Sezgisel-tesadüfi öğrenme stiline sahip öğrenciler soyut, geleceğe dönük, geniş kapsamlı ve rastgele düşünme eğilimi gösterirler. Ayrıca teoriler oluşturmaktan ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmekten hoşlanırlar. Algısal-sıralı öğrenme stiline sahip kişiler ise, teoriler yerine gerçekleri tercih ederler. Tutarlılıktan hoşlanırlar ve öğretmenin kesin yönergeler vermesini ve öğrenmelerine rehberlik etmesini isterler.

Düşünen / Hisseden: Düşünen öğrenme stiline sahip kişiler, saf gerçeklere ulaşmak isterler. Başkaları tarafından becerikli olarak algılanmak isterler ve kolay kolay övgüde bulunmazlar. Hisseden öğrenme stiline sahip öğrenciler ise, diğer insanlara bireysel olarak değer verirler. Hem duygularıyla hem de sözlerle diğer insanlara empati ve şefkat göstermelerinin yanında kişisel çaba ve çalışmalarından dolayı da takdir edilmek isterler.

Yargılayan / Anlayışlı: Yargılayan öğrenciler hızla karar vererek ya da bir işi tamamlayarak konuyu bir an evvel açıklığa kavuşturmak isterler. Bu öğrenciler ağırbaşlı ve çalışkandır. Öğrenme sürecinde öğretmenin yazılı yönergeler vermesini isterler ve sınırlı sürede bitirmeleri gereken belirli görevleri yerine getirmekten hoşlanırlar. Anlayışlı öğrenciler ise bunun aksine bilgi elde etmeye her zaman açıktırlar. Dil öğrenme onlar için yerine getirilmesi gereken bir görev değil, keyif alabilecekleri bir oyundur. Sınırlı sürelerde gerçekleştirilen etkinliklerden ve çok çaba sarf etmekten hoşlanmazlar. Bu nedenle de geleneksel sınıf ortamları onlar için pek uygun değildir.

III. Genellik Düzeyi: Bu öğrenme stili boyutu öğrencileri büyük resmi gören ve detaylara odaklananlar olarak iki gruba ayırmaktadır. Global ve bütüncül öğrenciler dile ait dil bilgisi kuralları gibi detayların vurgulanmadığı etkileşimli ve iletişimsel etkinliklerden hoşlanırlar, kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmayı tercih ederler. Buna karşın analitik öğrenciler dil bilgisi kuralları gibi ayrıntılara odaklanırlar ve doğal olarak ilerleyen iletişimsel etkinlikleri tercih etmezler.

Mükemmeliyetçi olduklarından dolayı bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etme yoluna gitmezler.

IV. Biyolojik Farklılıklar: Dil öğrenimi sürecinde biyolojik faktörlerden kaynaklanan stil farklılıkları da söz konusudur. Her öğrencinin günün hangi vaktinde en iyi öğrendiği (sabah, öğleden sonra, gece vb.) konusundaki tercihi, çalışma sırasındaki yeme içme alışkanlığı ve çalışma ortamına yönelik tercihleri (sıcaklık, ışık, ses vb.) farklılık göstermektedir.

Brown (2000: 114-122) alan yazında farklı araştırmacılar tarafından onlarca öğrenme stiline belirlendiğini, ancak bunlardan sadece bazılarının dil öğretiminde önemli ölçüde katkı yapan stiller olarak önem kazandığını öne sürmektedir. Brown, dil öğrenimini önemli ölçüde etkileyen öğrenme stillerini *Alan Bağımlı/Alan Bağımsız, Sol ve Sağ Beyin İşlevi, Belirsizlik Hoşgörüsü, Yansıtıcı/Dürtüsel, Görsel/İşitsel* stiller olarak sıralamakta ve şöyle açıklamaktadır:

Alan Bağımsız stil, bireylerin parçaları bütünden ayırma ve konsantre olabilmeleri açısından fayda sağlamaktadır. Ancak çok fazla alan bağımsızlık, parçaların bütün ile ilişkisinin görülmesini engellemekte yani dar bir bakış açısı geliştirilmesine neden olmaktadır. Alan Bağımsız kişiler daha bağımsız, rekabetçi ve kendilerine güvenen kişilerdir. *Alan Bağımlı* stil ise, bireylerin büyük resmi yani bir problemin, olayın ya da fikrin genel durumunu görmesini sağlamaktadır. Alan Bağımsız stili baskın kişiler daha sosyal, anlayışlı kişilerdir. Bu nedenle karşılaşılan problemlerin çözülebilmesi açısından Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız stillerin ikisinin de gerekli olduğu düşünülmektedir. Brown, dil öğreniminde hangi stilin daha başarılı olacağına dair farklı araştırma sonuçları olduğunu, ancak dil öğrenimi açısından her iki stilin de önemli olduğunu belirtmektedir. Ona göre sınıf ortamının sınırlılığı dışında gerçekleşen doğal dil öğrenme süreci Alan Bağımlı stili gerektirirken, sınıf ortamında etkinlikler yoluyla dil öğrenimi Alan Bağımsız stili gerektirmektedir. Dil öğreniminde *sol ve sağ beyin baskınlığı* da oldukça önemlidir. Sol beyin mantıklı, analitik düşünce ve bilginin matematiksel, doğrusal işlenmesi ile ilişkilendirilmektedir. Beynin sağ kısmı ise duygusal sosyal ihtiyaçlarla ilgili işlevleri yerine getirmektedir. Dil öğrenimini etkileyen üçüncü stil bireyin kendi inanç sistemi ya da bilgi yapısına ters olan fikir ve önerilere yönelik hoşgörü göstermeye isteklilik

düzeyi yani *belirsizlik düzeyi* ile ilgilidir. Bazı kişiler kendi görüşlerine zıt olan fikir ve olaylara karşı daha açık fikirli olmalarına karşın bazıları daha dar görüşlüdürler. Her iki stilin dil öğreniminde iyi ve kötü yanları söz konusudur. Dil öğreniminde çok miktarda ana dille çelişen bilgiyle karşılaşmaktadır. İyi bir dil öğrenme süreci bu belirsizliklere hoşgörüyü gerektirmektedir. Ancak belirsizliğe yönelik aşırı hoşgörü de bazı dilsel kuralların özümsemeden anlamsız bir şekilde ezberlenmesine yol açacağından dil öğreniminde sıkıntı yaratacaktır. Bazı bireyler (*dürtüsel*) çabuk ve düşüncesiz kararlar alma eğilimi gösterirlerken bazıları (*yansıtıcı*) daha hesaplı ve düşünceli kararlar verme eğilimindedirler. Dil öğrenimi sürecinde yansıtıcı bir öğrenci yaptığı hatalara öğretmenin daha fazla sabır göstermesine ihtiyaç duyacaktır. Dürtüsel bir öğrenci dil öğrenme sürecinde bazı aşamaları daha hızlı geçerken yansıtıcı bir öğrencinin aşama kaydetmesi daha uzun zaman alacaktır. Dil öğrenme sürecinde sınıf ortamında dikkat çeken öğrenme stili boyutlarından bir tanesi öğrencilerin *görsel* ve *işitsel* tercihlerine yöneliktir. Görsel öğrenciler okumayı ve tablo, çizelge gibi görsel materyalleri tercih ederlerken, işitsel öğrenciler dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler.

Reid (1987) tarafından yapılan dil öğrenme stilleri sınıflaması alan yazında yaygın olarak kullanılan ve kabul gören sınıflamalardan bir tanesidir. Reid, insanların çok farklı biçimlerde öğrendiğini ifade etmekte ve yabancı dil öğrenme üzerinde büyük ölçüde etkili olduğunu düşündüğü algısal öğrenme stilleri üzerinde durmaktadır. Reid, öğrenme stillerini görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal, grupta ve bireysel öğrenenler olarak altı grupta incelemiştir. *Görsel* öğrenenler görerek, *işitsel* öğrenenler duyarak öğrenmeyi, *kinestetik* ve *dokunsal* öğrenenler yaşayarak ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler. *Bireysel* öğrenenler yalnız çalıştıklarında, *grupla* öğrenenler de grup içerisinde başkaları ile beraber çalışarak daha iyi öğrenirler.

Willing (1994), dil öğrenimi ile ilgili olarak, öğrenenlerin öğrenme stratejilerinden türetilen dört temel öğrenme stili belirlemiştir (Aktaran: Wong ve Nunan, 2011: 145). Bu öğrenme stilleri ve özellikleri şöyle özetlenebilir:

İletişimsel (Communicative): İngilizceyi izleyerek, anadili olarak konuşan kimseleri dinleyerek, arkadaşlarıyla İngilizce konuşarak, İngilizce yayın yapan televizyonları izleyerek, sınıf dışında İngilizceyi kullanarak, yeni kelimeleri duyarak

ve konuşma yoluyla öğrenmeyi tercih eden kişilerin bu stile sahip olduğunu ifade etmektedir.

Analitik (Analytical): İngilizce dil bilgisi çalışmayı, İngilizce kitap ve gazeteleri okumayı seven, yalnız başına çalışmaktan, kendi hatalarını tespit etmekten ve öğretmen tarafından ortaya atılan problemler üzerinde çalışmaktan hoşlanan kişiler analitik dil öğrenme stiline sahiptir.

Otorite-odaklı (Authority-oriented): Bu öğrenme stiline sahip kişiler öğretmenin her konuda açıklama yapmasından, her şeyi defterlerine yazmaktan, dil bilgisi çalışmaktan ve bir ders kitabına sahip olmaktan hoşlanırlar. Okuma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler ve yeni kelimeleri göreyerek öğrenmekten hoşlanırlar.

Somut (Concrete): Bu kişiler öğrenirken oyun, resim, film, video kullanılmasından hoşlanırlar. Ayrıca ikili sohbetlerden ve İngilizceyi sınıf dışında kullanmaktan büyük zevk alırlar.

Howard Gardner tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı'nın, öğrenen farklılıklarını zekâ, öğrenme stil ve tercihleri açısından dikkate alarak diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi İngilizce öğrenme ve öğretme ortamlarına birçok açıdan katkı sağladığı kabul edilmektedir (Sulaiman ve Sulaiman, 2010: 134). Çoklu Zekâ Kuramı gerçekte bir öğrenme stili modeli değildir. Ancak Guild ve Garger (1998: 13) tarafından belirtildiği gibi alan yazında sıklıkla karşılaşılan öğrenme stilleri, bilişsel stiller, psikolojik tip ve çoklu zekâ ifadeleri adı altında savunulan temel düşünce öğrenme şeklindeki farklılıklardır. Ehrman vd. (2003; 314) son yıllarda dil öğretimi alanında Çoklu Zeka Kuramı'nın öğrenme stilleri modeli olarak kabul edildiğini açıkça belirtmektedir. Bu doğrultuda Guild ve Garger (1998: 67) gibi birçok araştırmacının Çoklu Zekâ Kuramını öğrenme stili modelleri kapsamında ele aldığı görülmektedir. Bu anlamda Çoklu Zekâ Kuramı'nın açıklanması ile bu çalışmanın öğrenme stilleri ile ilgili kuramsal temeline katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca Demirel (2003: 107), Çoklu Zekâ Kuramı'nın günümüzde yabancı dil eğitiminde en popüler akımlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Gardner, ilk zekâ testlerinin geliştirilmesinden 80 yıl sonra zekâ tanımlarının sınırlılığını eleştirmiş ve 1993 yılında yayımlanan *Frames of Mind* isimli kitabında

en az yedi zekâ alanının varlığından bahsetmektedir. Daha sonra 1999 yılında sekizinci zekâ alanını kuramına eklerken dokuzuncu bir zekâ alanının varlığından da söz etmektedir. Geliştirdiği kuramla Gardner, insanları doğal ortamlarından uzaklaştırarak daha önce hiç karşılaşmadıkları ve muhtemelen de karşılaşmayacakları görevleri yerine getirmelerinin istendiği zekâ ölçme uygulamalarının geçerliliğini eleştirmiş ve insan zekâsının potansiyelini hesaplanan IQ puanının sınırlılığında kurtarmak istemiştir. Gardner tarafından tanımlanan sekiz zekâ türü ve özellikleri şöyledir (Armstrong, 2009: 5-7):

1. Dilsel Zekâ: Kelimeleri sözlü ya da yazılı etkili bir şekilde kullanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Dilin; sözdizimi, dilbilgisi, fonetik yapısı, anlam ve etkili konuşma, dili bilgiyi hatırlamada kullanma, bilgi verme gibi pratik kullanım açısından beceri ile kullanımını içermektedir.

2. Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Sayıları etkili bir şekilde kullanma ve akıl yürütme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Mantık kurallarına, neden sonuç ilişkilerine ve benzeri soyut işlemlere karşı aşırı duyarlılığı içermektedir. Bu zekâ alanı baskın kişiler; sınıflama yaparak ya da kategorilere ayırarak, genellemelerde bulunarak, çıkarımda bulunarak, hesaplama yaparak ve hipotezleri sınyarak etkili şekilde öğrenirler.

3. Uzamsal Zekâ: Görsel-uzamsal dünyanın doğru şekilde algılanması ve bu algılar üzerinde değişiklik yapabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu zekâyâ sahip kişilerin renklere, şekillere, biçimlere, uzaya ve bu unsurlar arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassasiyetleri vardır. Görselleştirme, görsel ya da uzamsal fikirleri grafiklerle betimleme gibi yetenekleri içermektedir.

4. Bedensel-Kinestetik Zekâ: Fikirleri ve duyguları ifade etmede bütün bedenini kullanabilme yeteneği, ürünler ortaya çıkarma ya da ürünlerin şeklini değiştirmedeki ustalık olarak tanımlanmaktadır. Bu zekâ alanı güçlü kişilerin, koordinasyon, denge, el becerisi, güç, esneklik ve hız gibi belli fiziksel becerileri geliştirmiştir ve dokunsal yetenekleri yüksektir.

5. Müzik Zekâsı: Müzik formlarını algılama, ayırt etme, değiştirme ve kendini müzikle ifade etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu zekâ alanı baskın kişiler, bir müzik parçasındaki ritim, perde, melodilere karşı aşırı duyarlıdırlar.

6. Sosyal Zekâ: Diğer insanların duygularını, güdülerini, niyetlerini ve ruhsal durumlarını algılama ve yorumlama yeteneğidir. Bu zekâ alanı baskın kişilerin, yüz ifadeleri, mimikler ve seslere karşı aşırı hassasiyetleri söz konusudur.

7. İçsel Zekâ: Kendini tanıma ve buna uygun davranışlar sergileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu zekâ alanı baskın kişiler kendi güçlü ve zayıf yönlerini çok iyi tanır; ruhsal durumlarının, niyetlerinin, isteklerinin, mizaçlarının farkındadırlar. Ayrıca iç disiplin, öz saygı ve kendini anlama yeteneğine sahiptirler.

8. Doğacı Zekâ: Çevrede bulunan çok çeşitli bitki ve hayvan türlerini tanıma ve sınıflama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu zekâ alanı baskın kişilerin diğer doğal olgu ve olaylara karşı aşırı hassasiyetleri söz konusudur. Büyük şehirde büyüyen kişiler için ise arabalar, spor ayakkabılar ve cd kapakları gibi cansız nesnelere birbirinden ayırt etme yeteneğini içermektedir.

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerinin sağlanabilmesi için öğrenme tercihlerinin dikkate alınması son derece önemlidir. Bu anlayış içerisinde esnek ancak açıklık arz eden ders programlarıyla öğrencilerin öğrenme farklılıklarını dikkate alan alanında uzman öğretmenlerin öğrenme sürecindeki önemi açıktır (Ehrman, 2003).

2.4.2. İkinci / Yabancı Dil Eğitimi ve Öz-Yeterlik Algısı

Son yıllarda duyuşsal değişkenler dil öğreniminde bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla üzerinde sıkça durulan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Alishah ve Dolmaci, 2013). Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ikinci/yabancı dil eğitimi alanında bilişsel unsurlar yanında kaygı, motivasyon gibi duyuşsal unsurların öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması kuşkusuz son derece önemlidir. Dörnyei (1994), dil öğreniminde motivasyonun önemine dikkat çekmekte ve motivasyon kapsamındaki birçok unsurun ikinci dil araştırmalarında göz ardı edildiğini vurgulamaktadır. Dörnyei'ye göre, ikinci dil motivasyonu çok yönlü bir yapı arz etmekte ve birçok unsuru içermektedir. Bu unsurlar *dil*, *öğrenen* ve *öğrenme*

durumu olarak üç temel düzeyde açıklanmaktadır. En genel düzey olan dil düzeyi öğrenenlerin dil öğrenmeye ilgi duyma ve yönelme, bu konuda çaba sarf etme nedenlerini yansıtmaktadır. Bu genel motivasyon boyutu, bütüncü ve araçsal motivasyon olarak adlandırılan iki genel motivasyon alt sistemi ile açıklanmaktadır. Öğrenen Düzeyi, bireyin kişilik özelliklerini oluşturan duygu ve düşüncelerin bileşimini içermekle beraber başarı gereksinimi ve özgüven bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenme durumu düzeyi ise ders, öğretmen ve grup ile ilgili motivasyon durumlarını içermektedir. Öz-yeterlik algısı, bu çerçevede içerisinde öğrenen düzeyi altında bulunan öz-güvene ait bir unsur olarak yer almaktadır. İkinci/yabancı dil öğrenme motivasyonunun bileşenleri Tablo 5’de verilmektedir (Dörnyei, 1994: 280).

Tablo-5: İkinci/Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonunun Bileşenleri

DİL DÜZEYİ	Bütüncü motivasyon alt sistemi Araçsal motivasyon alt sistemi
ÖĞRENEN DÜZEYİ	Başarı gereksinimi Öz-güven * Konuşma kaygısı * Algılanan dil yeterliği * Nedensel özellikler * Öz-yeterlik
ÖĞRENME DURUMU DÜZEYİ	
<i>Derse özgü motivasyon bileşenleri</i>	İlgi, Alaka, Beklenti, Memnuniyet
<i>Öğretmene özgü motivasyon bileşenleri</i>	Duygusal yakınlık Otorite tipi Motivasyonun toplumsallaştırılması * Modelleme * Görev sunum * Geri dönüt
<i>Gruba özgü motivasyon bileşenleri</i>	Hedefe yönelimlilik Kural ve ödül sistemi Grup dayanışması Sınıfın hedef yapısı

(Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284)

Eğitim psikolojisi alanındaki motivasyon teorileri 1990'lı yıllarda ikinci dil araştırmacılarının dikkatini 17ekmeye başlamış ve bu yıllardan sonra ikinci dil araştırmalarına konu olmaya başlamıştır. Yabancı dil motivasyon araştırmacılarının bireyin kendi yetenekleri konusundaki algıları ve ge1miş yaşantılarının motivasyon kapsamındaki 1nemli unsurlar olduğunu vurgulamaları ile yabancı dil eğitimi alanında 1z-yeterlik algısı araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Mills vd., 2007: 418).

1z-yeterlik algısı, kabul g1ren motivasyon kuramlarından biri olan Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nda 1ne 17ıkan kavramlardan bir tanesidir. 1z-yeterlik belli bir işi yerine getirmede bireyin kendi yeteneği hakkındaki inancı olarak tanımlanmaktadır (D1rnyei, 1994: 277). Olumlu 1z-yeterlik algısı, bireylerin psikolojik durumlarına ve performanslarına pozitif y1nde ve 1nemli d1zeyde katkı sağlamaktadır. 1z-yeterlik algısı aile d1zeni, zihinsel gelişim 1zellikle de 1đrencilerin akademik gelişimi, kariyer gelişimi ve arayışı, insan sağlığı ve hayattaki genel yeterlik algısında 1nemli etkiye sahiptir (Bandura, 1995). Bunun yanında 1z-yeterlik algısı 1đrenme-1đretme ortamlarında 1đrencilerin motivasyonlarını, performanslarını ve akademik başarılarını etkilemektedir (Zimmerman, 1995; Mills vd., 2006). Dolayısıyla 1z-yeterlik algısının g1n1m1zde son derece 1nemli olan ve uzun, zorlu bir s1reci gerektiren ikinci/yabancı dil 1đrenimi 1zerinde b1y1k etkiye neden olduğu s1ylenebilir. D1rnyei (1994: 277)' e g1re g11l1 bir 1z-yeterlik algısının oluşturulmuş olması, 1đrenme ortamında yaşanan bir takım başarısızlıkların 1ok fazla olumsuz etkiye neden olmamasını sağlamaktadır. Bu anlamda yabancı dil 1đrenmeye y1nelik g11l1 bir 1z-yeterlik algısının, bireyin 1đrenme-1đretme s1recine 1ok daha aktif ve 1zg1r olarak katılımını sağlayacağı s1ylenebilir.

Sosyal Bilişsel Kuram, birbirine uzak sayılabilen Davranış1 ve Bilişsel yaklaşımların olumlu y1nlerini bir araya getiren ve yabancı dil 1đretim s1recine katkı sağlayabilecek bir kuramdır (Turanlı, 2007: 2). Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel unsurlarından olan 1z-yeterlik algısının dil 1đrenme-1đretme s1recindeki 1nemi ve rol1 gecikmeli de olsa alan yazında araştırmacıların dikkatini 1ekmeye başlamıştır. Mikulecky vd. (1996)'e g1re kendisini dil 1đrenme a1ısından yeteneksiz olarak g1ren ve 1đrendikleri dile değer vermeyen bireylerin bu dili 1đrenmek i1in 1st d1zey

çaba göstermeleri beklenemez. Ehrman vd. (2003), dil öğretiminde öz-yeterlik algısının motivasyon, belirsizlik hoşgörüsü, kaygı gibi duyuşsal alana ait önemli bireysel farklılıklardan biri olduğunu ve dil öğrenme sürecinde yüksek motivasyona sahip öğrencilerin güçlü öz-yeterlik algısına sahip olduklarını vurgulamaktadır. Mills vd. (2006), öğrencilerin yabancı dilde okuma ve dinleme becerilerine yönelik öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesi yoluyla, öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişimine katkı sağlanacağını ifade etmektedirler. Onlara göre zayıf öz-yeterlik algısı, kaygının artmasına ve başarının düşmesine neden olmakta, öğrencilerin kendileri için çok fazla çaba ve kararlılık gerektirmeyen kolay hedefler belirlemelerine ya da akademik bir görevi yerine getirmekten tamamen vazgeçmelerine yol açmaktadır. Jabbarifar (2011)'a göre öz-yeterlik algısı, bireylerin yaşamlarının her alanında önem teşkil etmektedir. Bu alanlardan biri de yabancı dil eğitimidir. Jabbarifar, öz-yeterliğin yabancı dil eğitiminde performansın önemli yordayıcılarından biri olduğunu vurgulayarak yabancı dil eğitiminde öz-yeterlik algısının önemine dikkat çekmektedir. Görüldüğü gibi alan yazında eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ikinci/yabancı dil eğitimi alanında da öz-yeterlik algısının önemli rolü araştırmacılar tarafından doğrulanmaktadır.

Dörnyei (1994: 281) öğrenme hedeflerine ulaşılması açısından ikinci/yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesi için öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri, bilgi işleme stratejileri ve problem çözme stratejilerinin öğretilmesinin faydalı olacağını belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin mevcut süre içinde ne yapabilecekleri konusunda gerçekçi beklentiler oluşturmalarının sağlanmasının ve öğretmenin kendi dil öğrenme sürecinde yaşadığı sorunlarla ilgili açıklama yapmasının katkı sağlayacağını öne sürmektedir. Graham (2011), öz-yeterlik algısının ikinci dilde dinleme becerisinin gelişimi açısından son derece önem teşkil ettiğini belirtmektedir. Ona göre öz-yeterlik algısı, dinleme stratejileri öğretimi ile güçlendirilebilmekte ve özellikle İngilizcenin akademik amaçlı öğretildiği ortamlarda güçlü bir öz-yeterlik algısı öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Jabbarifar (2011)'a göre yabancı dil sınıflarında öğrenenlerin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ve güçlendirilmesi konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ona göre zorlayıcı fakat

öğrencinin başarabileceği hedefler belirlenerek öğrencilere başarı duygusunun kazandırılması yoluyla ve öğrenci merkezli eğitim programları ile öğrencilerin öz-yeterlik algılarına katkı sağlanabilir. Ayrıca yabancı dil sınıflarında karşılıklı destek, dikkat ve saygının teşvik edilmesinin öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir.

2.5. Öğrenme Stillerine Dayalı Eğitimin Faydaları

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin dikkate alınması, kuşkusuz öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme süreci açısından birçok fayda sağlayacaktır. Guild ve Garger (1998: 4), öğrenme stillerindeki farklılıkların eğitim açısından güncel ve önemli bir konu olduğunu ve öğrenme sürecinde bu farklılıkların dikkate alınmasının, öğrencilere okullarda sahip oldukları potansiyeli ortaya koyabilmeleri için fırsat sağladığı yönünde görüş bildirmektedirler. Genç ve Eryaman (2007: 91), öğrenme stili kavramının önem kazanmasıyla her bireyin öğrenme biçiminin parmak izi kadar bireye özgü olduğu ve gereken fırsat sağlandığında herkesin öğrenebileceğine dair bir anlayışın öğrenme-öğretme sürecinde hâkim olmaya başladığını vurgulamaktadırlar. Ekici (2003: 14), bireylerin öğrenme süreçlerindeki farklılıkların vurgulanmasının, eğitim-öğretim sürecinde öğretmen merkezli anlayış yerine öğrenci merkezli anlayışın yerleştirilmesi çabasından kaynaklandığını vurgulamakta ve ‘öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim’ ifadesinin bu amaçla sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Ün Açıkgoz (2009: 64, 65)’e göre, öğretimin öğrenci özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmesinde, öğrenci başarısının ölçülmesinde ve öğrencilere rehberlik edilmesinde öğrenme stillerinden yararlanılabilir.

Sınıfın çoğunluğuna ya da standart bir eğitim programına göre ilerlemek yerine öğrencilere tercih ettikleri öğrenme stillerinde öğrenme fırsatı verildiğinde nispeten rahat ve stressiz bir öğrenme biçimiyle öğrenme sürecine başlamalarına ve dolayısıyla mümkün olduğunca çok öğrenmelerine olanak sağlanmış olur (Ehrman vd., 2003: 324). Öğretim yöntemi öğrenme biçimlerine uygun olmadığı için mevcut öğretim uygulamaları ile öğrenemeyen öğrenciler eğitim kurumlarında ‘öğrenme engelli’ olarak nitelenebilmektedir. Ya da sınıfta kendi öğrenme şekline uygun bir

ortam bulamayan yaparak öğrenen bir öğrenci sınıfın düzenini bozan bir öğrenci olarak ya da hiperaktif olarak algılanabilmektedir (Guild ve Garger, 1998: 15). Öğrenme stillerini bilmek ve öğrenme-öğretme etkinliklerini buna uygun tasarlamak, tembel ve yaramaz olarak nitelenen ve öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen pek çok öğrencinin gerçekte öğrenme güçlüğüne sahip olmadıklarını, uygun ortamlar ve uyarıcılar sunulduğunda böyle nitelenen öğrencilerin de kolaylıkla öğrenebildiklerini gösterebilmektedir (Boydak, 2007; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Görüldüğü gibi öğrenme stili kavramının yaygınlaşmasıyla öğrenme-öğretme sürecinde bireysel öğrenme farklılıkları dikkate alınmaya başlamış ve böylece her bireyin kendine özgü yollarla öğrendiği, dolayısıyla her öğrencinin öğrenebileceği anlayışı eğitim kurumlarında yerleşmeye başlamıştır.

Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini tanımaları, en iyi nasıl öğrendikleri konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlayacaktır. Böylece öğrenciler, kendi gizil güçlerini tanıyarak öğrenme sürecinde sınıf içi etkinliklere daha çok katılım göstereceklerdir (Stebbins, 1995: 116). Bunun yanında öğrencilerin kendi öğrenme stillerini ve özelliklerini bilmeleri kariyer seçiminden, uygun öğrenme koşulları oluşturabilmelerine; faydalı boş zaman aktiviteleri seçebilmeden kendilerini diğer insanlara açıklayabilmelerine kadar birçok fayda sağlamaktadır (Ekici, 2003: 14).

Öğretmenlerin, hem kendi öğrenme stilleri hem de öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik bir farkındalık oluşturması öğrenme sürecinde etkili öğretimsel metot ve materyallerin seçimi ve uygulanması açısından yol gösterici olacaktır. Böylece diğer öğrenme ortamlarında olduğu gibi dil sınıflarında öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanarak başarının artırılması sağlanabilir (Stebbins, 1995: 115). Öğrenenlerin öğrenme stilleri konusunda edinilen bilgi, öğrenciler için eğitimde erişim ve eşitlik konularını dikkate alan öğretmenlere öğrenci merkezli eğitim ve sınıf ortamı konusunu sadece dile getirmekten çok daha öteye, öğrenci merkezli eğitim anlayışını hayata geçirmeye doğru bir yön çizecektir (Kinsella, 1995: 171). Öğretmenler farklı öğrenme stillerini belirleyerek bu yönde olumlu bir anlayış geliştirdiklerinde öğrenme ortamındaki farklılıklara daha çok saygı gösterecek ve kendi öğretim stillerini farklı durumlara uyarlayabileceklerdir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin engel teşkil edebileceği

durumlara karşı uyanık olabileceklerdir (Cornet, 1983: 19). Öğrencilerin bireysel öğrenme tercihleri ve farklı algısal biçemlerin avantaj ve dezavantajları konusunda bilgilendirilmeleri yoluyla hem dil sınıflarında hem de okul içi ve dışı diğer öğrenme ortamlarında öğrenmeye yönelik çok yönlü bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olunabileceği düşünülmektedir (Kinsella, 1995: 187).

Bir öğrencinin öğrenme stili tercihini bilmek onun sorularına ve ilgisine daha iyi cevap verebilmeyi sağlar. Eğitimle ilgili bir deyişe göre öğrenciler, öğretmenlerinin onları önemsediklerini bildikleri sürece ne kadar çok bildikleriyle ilgilenmezler. Öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrenciler açısından öğretmenin onların öğrenme biçimleriyle ilgilendiğinin ve bütün öğrencilerin başarılı olmasını istediğinin bir göstergesidir. Sınıfta kolaylıkla kullanılacak bir öğrenme stilleri ölçeğinin işe koşulması, öğretmenlerin hiçbir öğrencinin geride kalmamasını sağlama görevlerini yerine getirmeleri açısından önemlidir (Pitts, 2009: 229).

Bireylerin öğrenme stillerinin tespit edilmesi yoluyla, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği daha kolay belirlenebilir. Öğretmen de böylece hem kendisi hem de öğrenciler için daha uygun ortamlar oluşturabilir. Ayrıca öğretmen, kendi öğretim stili ne olursa olsun, sınıfında bulunan farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde eşit davranabilir (Babadoğan, 2000).

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara önem vermek bilinen doğruları uygulamaya geçirme şansı sunar. Ayrıca öğretmene öğretim stratejileri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim programına ait içerik ve düzenleme ile öğretim biçimi konusundaki bilgi ve uygulamalarını genişletme fırsatı sağlar (Guild ve Garger, 1998: 22). Bunun yanında öğretmen öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olursa dil öğretimini ve strateji öğretimini öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu hale getirme şansına sahip olur. Böylece öğrencilerine ihtiyaç duydukları öğretim çeşitliliğini sağlayabilir (Oxford, 2001: 365).

Yapılan araştırmalar, öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan öğretimin öğrencilere şu açılardan fayda sağladığını göstermektedir (Given, 1996: 11):

➤ Öğretime karşı tutumlarında anlamlı düzeyde iyileşme

- Bilişsel farklılığa karşı artan hoşgörü
- İstatistiksel olarak önemli ölçüde artan akademik başarı
- Daha iyi bir disiplin ve davranış
- Ev ödevlerini yapmada yüksek iç disiplin

İnsanların öğrenme yolları bakımından birbirlerinden önemli ölçüde farklı olmaları, eğitim açısından son derece önemlidir. Eğitim sürecinde hangi öğrenme stili sınıflamasının kullanılmasından ziyade bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınması ve bunun uygulamadaki öğrenme yaşantılarına yansıtılabilmesi daha önemlidir (Guild ve Garger, 1998: 4, 5). Öğrenme stilleri konusunda bilgi sahibi olmanın öğrenme sürecini anlamaya yönelik öğretmene fayda sağladığı, ancak öğrenme sürecindeki bütün problemlerin çözüm yolu olarak algılanmaması gerektiği de unutulmamalıdır (Stebbins, 1995: 116).

Öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun hale getirilebilmesi için kullanılacak öğretim materyalleri öğrencilerin öğrenme özelliklerine uyumlu hale getirilmeli ve geleneksel yollarla öğrenemeyen öğrenciler için farklı öğretim yöntem, tekniklerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir (Dunn ve Dunn, 1979: 242). Farklı öğrenme stillerini dikkate alabilmek adına kullanılacak öğretim stratejileri Cornet (1983: 28, 29) tarafından şöyle örneklendirmektedir:

- Öğrencilerin bilgiyi hatırlamalarını, çıkarımda bulunmalarını ve önemli kararlar verebilmeleri sağlayan farklı çeşitlerde sorular kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini yeni fikirlerle ilişkilendirmelerinin sağlanabilmesi amacıyla ön örgütleyiciler gibi tekniklerle öğrenilecek materyalin genel olarak tanıtımı yapılmalıdır.
- Bilginin işlenmesi ve birleştirilmesi için beynin sol ya da sağ yarı küresi baskın öğrencilere gerekli zaman verilmelidir.
- Dersin amacı konusunda öğrenciler bilgilendirilerek derse başlanmalı ve ders sonunda her bir öğrenciden öğrendiği bir şeyi söylemesi istenmelidir.

- Herhangi bir öğrenme etkinliğinden önce amaçlar açık bir şekilde belirlenmelidir.
- Mutlaka beyin fırtınası ya da kelime testi gibi ısınma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Hatırlama ve beceri gelişimine yardımcı olabilmek amacıyla farklı zamanlarda alıştırmalar yapılmalıdır.
- Bilginin işlenmesi ve hatırlanması sürecinde birçok duyuya hitap etmeye dikkat edilmelidir.
- Özet yazma, drama etkinlikleri gibi çeşitli tekrar ve yansıtma stratejileri kullanarak ders sona erdirilmelidir.
- Övgü ifadeleri yerine açıklayıcı geri bildirimler verilmelidir.

2.6. Yabancı Dil Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerisi

Bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, İngilizce okuduğunu anlama becerisine ve öz-yeterlik algısına etkisi incelendiğinden araştırmanın kuramsal temelini daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla genel olarak ikinci/yabancı dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili alan yazında bulunan bilgiler ışığında açıklamalara yer verilmiştir.

2.6.1. Okumanın Tanımı ve Türleri

Rivers (1981), metindeki seslerin öğrenci tarafından sesli bir şekilde telaffuz edilmesine yönelik öğretimin faydalı, ancak okuma öğretiminde ikinci derecede öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilere asıl öğretilmesi gereken, metindeki kelime gruplarından makul bir hızda, okunanı sesli olarak söyleme zorunluluğu hissetmen anlam çıkarma becerisi, yani “*anlayarak okuma*” Rivers (1981: 261) becerisidir.

Grabe (1991: 378), okumanın basit tanımlarla ifade edilemeyecek kadar karmaşık zihinsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ona göre akıcı okuma, uzun zaman ve yoğun çaba sonucunda geliştirilebilen karmaşık bir süreçtir. Ayrıca bu tanımın akıcı okuma becerisine sahip olmayı hedefleyen İngilizce öğrenenler için de

son derece geçerli bir tanım olduğunu vurgulamaktadır. Grabe, (2009: 14-16), akıcı okuma becerisine sahip kişilerin niteliklerini göz önünde bulundurarak okuma becerisini daha kapsamlı bir şekilde tanımlayan süreçleri açıklamaktadır. Ona göre akıcı okuma;

- Bilgi akışının devam edebileceği kadar *hızlı*,
- Genel okuma hızı ve birçok becerinin birlikte düzgün bir şekilde çalışması açısından *etkin*,
- Metni *anlama* hedefine dayanan,
- Okuyucunun eski bilgilerini metni anlamlandırmak için kullanması ve farklı becerilerin aynı anda işe koşulması açısından *etkileşimli*,
- Okumada kullanılan birtakım beceri ve süreçlerin, okuyucu tarafında anlamaya yönelik çaba gerektirmesi açısından *stratejik*,
- Okuyucunun okuma hedefleri ile okuma süreçleri arasında uyum açısından *esnek*,
- Belli bir *amaca yönelik*,
- Kendi okuma sürecimizi izlememiz ve okuduğumuz metne yönelik tepkimiz açısından sürekli *değerlendirmeyi* içeren,
- *Öğrenmeyle* sonuçlanan,
- Metnin morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal dili ile ilgili bilgi gerektirdiğinden *dilbilimsel* bir süreçtir.

Epçaçan (2009: 207)'a göre okuma, özünde anlama hedefine dayanan, insanların bilgi seviyelerini artıran, düşünce ve inançlarını şekillendiren, bireyin biyolojik, psikolojik ve fizyolojik niteliklerinin bütünlük içerisinde çalıştığı etkin bir süreçtir. Alyousef (2005: 144) okumayı, okuyucunun anlam çıkarmak amacıyla dilbilimsel ve şematik bilgilerini kullanarak dinamik bir şekilde metinle etkileşim içerisinde olduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Demirel (2010: 109) ise okumayı “*bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği*” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yazar ile okuyucu arasında bir iletişimin olduğu okuma sürecinde okuyucudan beklenen yazarın aktarmak istediği mesajı anlamaktır. Özellikle yabancı dilde bir metnin ya da sözcükler grubunun anlam çıkarılmadan telaffuz edilmesi ya da bir başka kişinin

okuduğunun dinlenmesi de gerçek anlamda okumak olarak değerlendirilememektedir. Smith (2004: 3) ise okumayı, yazıdan anlam çıkarma ve yorumlama olarak tanımlamakta ve yazılı metinleri okumanın insanların yüzlerini ya da dünyadaki diğer şeyleri okumaktan daha zor olmadığını vurgulamaktadır.

Grabe ve Stoller (2001: 188, 189)'a göre okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun metinden anlam çıkarması ve bu anlamı sahip olduğu bilgi ve beklentilerle birleştirmesini gerektirir. Grabe ve Stoller, okuma becerisinin bilgi etkileşimi olduğuna dair açıklamanın, okuma ile ilgili birtakım detayları açıklamadığını vurgulamaktadırlar. Birinci dilde okuma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar, okuyucuların etkili okuma yöntemleri yanında kelime tanıma, kelime hazinesi, metin-yapı bilgisi ve stratejik okuma gibi becerileri geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Onlara göre okuduğunu anlama becerisi kazanmanın temel yolu mümkün olduğunca çok okumaktan geçmektedir. Bütün araştırmacıların okuma becerisi ile ilgili hemfikir olduğu nokta okuma becerisinin mümkün olduğunca çok okuyarak geliştirilebileceğidir. Buna göre Grabe ve Stoller, iyi bir okuyucuda bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadırlar:

- Anlamaya yönelik olarak hızlı bir şekilde okuma
- Kelimeleri hızlı ve otomatik bir şekilde tanıma
- Geniş kelime hazinesine sahip olma
- Okuma amacına sahip olma
- Okumaya gereksinim duyma
- Stratejik okuma
- Anlamayı izleme stratejilerini kullanma
- Yanlış anlamaları fark etme ve düzeltme
- Eleştirel okuma ve bilgiyi değerlendirme

Grabe (1991: 379), okuma becerisinin karmaşık yapısından dolayı birçok araştırmacı tarafından bileşenlere ayrıldığını belirtmekte ve bu bileşenleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Otomatik tanıma becerileri
- Kelime ve yapı bilgisi
- Resmi söylem yapı bilgisi
- Konu ile ilgili ön bilgi
- Sentez ve değerlendirme becerileri
- Üst-bilişsel beceriler

Öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre değişebilmekle beraber öğrenme-öğretme ortamında okuma öğretiminin temel amacı, yazarın okuyucuya aktarmaya çalıştığı mesajın okuyucu tarafından anlaşılmasıdır. Özellikle yabancı dilde bir metin okunuyorsa metinde geçen her sözcük ve cümlenin tamamen anlaşılması mümkün olmayabilir. Dolayısıyla yabancı dilde metinde anlatılmak istenen düşüncenin, yazarın vermek istediği mesajın anlaşılması okumanın temel amacına ulaştığını göstermektedir (Demirel, 2010: 109, 110). Demirel, bu temel amaç dışında okuma öğretiminin ortak amaçlarını şöyle açıklanmaktadır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini edinmek.
- Var olan sözcük hazinesini zenginleştirmek.
- Okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğuna dair anlayış geliştirmek.
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış olan metinleri okumak ve bu yolla anlatım yeteneğini geliştirmek.
- Okumayı keyif alınan bir alışkanlık haline getirmek.

Grabe (2009: 8)'e göre öğrenenler özellikle akademik ortamlarda içinde buldukları ortama ve okuma amacına göre farklı şekillerde okurlar. Grabe, altı temel akademik okuma amacından bahsetmekte ve bunları şöyle sıralamaktadır:

- Bilgi arama amaçlı okuma
- Ana fikri anlamak için hızlı okuma
- Öğrenmek için okuma

- Bilgiyi bütünleştirmek için okuma
- Değerlendirme, eleştiri yapmak ve bilgiyi kullanmak amacıyla okuma
- Metni genel olarak anlamak amacıyla okuma (eğlenmek için ya da ilgi duyulduğu için okuma)

Okuma, alan yazında genelde kapsamlı okuma ve yaygın okuma olarak sınıflanmaktadır.

Kapsamlı Okuma (Extensive Reading): Kapsamlı okumanın amacı, öğrencinin öğretmenin rehberliği olmadan hedef dilde kelime kelime çeviriye başvurmadan doğrudan ve akıcı bir şekilde sadece keyif almak için okuyabilme becerisini geliştirmektir. Bu nedenle kapsamlı okuma materyallerinin zorluk derecesi, yoğun okuma materyallerine göre daha düşüktür (Rivers, 1981: 278). Ayrıca kapsamlı okuma, çok miktarda uygun seviyeli metnin uzun zaman boyunca sessiz okuma yoluyla okunması etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu okuma türü, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir bir faaliyettir ancak sadece kapsamlı okumanın tek başına etkili bir okuma programı sağlaması düşünülemez (Grabe ve Stoller, 2001: 198). Kapsamlı okuma, Demirel (2010: 110) tarafından yaygın okuma olarak isimlendirilmiş ve öğretmenin denetiminde genelde sessiz ve hızlı bir şekilde sürdürülen ders dışı okuma etkinliği olarak açıklanmıştır. Demirel, öğrencilerde kapsamlı okuma becerisinin geliştirilmesi için ders kitapları haricinde öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve gelişimlerine uygun eğitici yayınların kullanılabilirliğini belirtmektedir.

Yoğun Okuma (Intensive Reading): Bu okuma türü, dil öğrenme sürecinde okuduğunu anlama becerisinin öğretmenin rehberliğinde daha fazla geliştirilmesi ile ilgilidir. Okuyana dilin yapısı ile ilgili problem yaşadığı noktaları açıklamak, kelime ve deyim bilgisini genişletmek için bir zemin oluşturur. Öğrencilerin ilgisine göre ve ortalama zorluk derecesine göre seçilen kısa hikâyeler ya da romanlardan alıntılarının sınıf içerisinde okunması yoğun okuma kapsamında yapılan etkinliklerdir (Rivers, 1981: 278). Yoğun okumayı Demirel (2010: 110) öğretmenin denetiminde sınıf ortamında sesli ya da sessiz bir şekilde yapılan okuma etkinliği olarak açıklamaktadır.

Demirel (2010: 111, 112) okumanın yoğun ve yaygın okuma olarak sınıflandırılmasının yanında sesli ve sessiz okuma olarak da sınıflandırılabilceğini belirtmektedir. Ona göre sesli okuma, dil eğitimine yeni başlayan öğrenciler için öğrendikleri dilde doğru bir şekilde telaffuz, vurgu ve tonlama yapabilmelerine yönelik öğretim etkinliğidir, ancak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmamaktadır. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan sessiz okuma ise, orta ve ileri derece dil yetisine sahip öğrenciler başta olmak üzere her düzeyde dil becerisine sahip öğrenciler için kullanılan yabancı dil eğitiminde oldukça önemli bir okuma türüdür. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla dil eğitiminde ilk aşamadan itibaren bu okuma türü üzerinde önemle durulmalı ve öğrenciler bu yönde teşvik edilmelidir.

2.6.2. Yabancı Dil (İngilizce) Eğitiminde Okuma Becerisinin Önemi

Okuma becerisi, geçmişte edilgen bir beceri olarak düşünülmesi ve ikinci dil öğretiminde önemli bir yere sahip olmamasına rağmen günümüzde etkileşimsel ve yapıcı bir beceri olarak düşünülmekte ve öğrenenlerin iletişim yetilerini geliştirmedeki önemli rolü kabul edilmektedir (Usó Juan ve Martínez Flor, 2006: 261). Akıcı ve anlayarak okuma sürecinde okuyan tarafından kullanılan üst düzey beceriler göz önünde bulundurulduğunda, okumanın edilgen ya da algısal bir beceri olmadığı ve okuyanın okuma sürecinde son derece aktif bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır (Rivers, 1981: 266).

Okuma becerisi, ikinci/yabancı dil öğrenenler için en önemli akademik beceri olarak düşünülmektedir. Okuma becerisinin akademik ortamda bilgi edinme ve belli bir konu ile ilgili alternatif kaynaklara ulaşmada temel beceri olması, bunun en önemli nedenlerindedir. Bunun yanında okuma; akademik işlerde daha başarılı olma, bir konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olma ya da dil becerilerini geliştirme gibi farklı amaçlara yönelik olarak en temel bağımsız öğrenme aracıdır (Grabe ve Stoller, 2001: 187).

Yabancı dil ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenme – öğretme ortamlarında okuma becerisinin öğretimi öğrenene hem doğrudan hem de dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. Al-Hajaya ve Al-Khresheh (2012)'in belirttiği üzere okuma,

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil öğrenim sürecinde olduğu kadar sınıf içi ve sınıf dışında diğer derslerin öğreniminde de faydalandıkları, dil öğrenim sürecinin merkezinde yer alan algısal (receptive) bir beceridir. Al-Hajaya ve Al-Khresheh, dil öğrenim sürecinde okuma becerisini “*daha fazla bilgi, öğrenme ve gelişime giden açık bir pencere*” (Al-Hajaya ve Al-Khresheh, 2012: 235) olarak nitelendirmekte ve günümüz bilgi ve teknoloji dünyasında öğreneni çok uzak bölgelere götüren bir araç olarak görmektedirler. Ayrıca okul yaşamı, özel yaşam ve üniversite yaşamı süresince okuma becerisi gelişmiş kişilerin daha başarılı olacağını öne sürmektedirler. Karaata (2008), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinden kaynaklanan dezavantajların azaltılmasında okumanın öğrencilere dil girdisi sağlama gibi önemli işlevleri olduğunu belirtmektedir.

Okuma becerisi, dil sınıflarında bilgi kaynağı olması ve öğrencilerin keyif aldığı bir etkinlik olması yanında öğrencilerin öğrendikleri dil ile ilgili bilgilerini pekiştirmesi ve genişletmesi açısından son derece önemli bir beceridir. Bunun yanında birçok ülkede öğrenciler öğrendikleri dili ana dil olarak konuşan kişilerle konuşma fırsatı bulamamakta, ancak öğrendikleri dilde yayımlanan edebiyat eserlerine, süreli yayınlara, bilimsel ve teknik dergilere kolaylıkla ulaşabilmektedirler. Öğrencilerin bu yayınları hem mesleki kariyerleri, hem de dünyayla iletişim sağlamak amacıyla takip edebilmeleri açısından okuma becerisi önem taşımaktadır. Bunun yanında okuma becerisi öğrencilerin başka kültürleri, bu kültürlerin insanların düşünce biçimlerini, sanatsal ve düşünsel çalışmalarını takip etmelerine imkân sağlamaktadır (Rivers, 1981: 259, 260).

2.6.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğretimi

Son yıllarda ana dilde olduğu gibi yabancı dil ve ikinci dil öğreniminde de okuma becerisine verilen önem oldukça artmış ve alan yazında okuduğunu anlama süreci öğretim ve teori kapsamında farklı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Er (2005: 216)'in de ifade ettiği üzere okuma, artık okuyucu tarafından sözcüklerin birbiri ardına mekanik bir şekilde söylendiği pasif bir eylem olarak değil, aksine okuyucunun metindeki bilgileri kendi bilgileri ile bütünleştirdiği, aktif ve yaratıcı bir role sahip olduğu karşılıklı bir etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır. Benzer

şekilde Allen (2003), hem birinci hem de ikinci dil öğreniminde okumanın, harflerin ve sesin öğrenilmesinin ardından sözcük ve cümlelerin çözümlenmesi süreci ile başlaması nedeniyle çözümlenmenin (decoding) okuma için gerekli olduğunu, ancak gerçekte okuma eyleminin anlamamanın (comprehension) oluşumu ile gerçekleştiğinin altını çizmektedir. Buna dayanılarak okuma becerisinin günümüzde geçmişte olduğu gibi algısal (receptive) bir beceri olarak değil, okuyucunun metinle etkileşim içinde olduğu üretimsel (productive) bir beceri olarak algılandığı söylenebilir.

Okuma becerisinin pasif ve algısal bir beceri olduğuna dair görüş ilk olarak 1960'lı yıllarda Noam Chomsky'nin Dil Gelişimi Kuramı ile sorgulanmaya başlamış ve böylece 1950'li yıllarda hüküm süren davranışçı dil öğrenme kuramları zayıflamaya başlamıştır. Ayrıca, Psikolinguistik bilim dalının ortaya çıkışı ile beraber okuma becerisinin öğretiminde bilişsel süreçler dikkat çekmeye başlamıştır. 1960'lı yılların ortalarından itibaren ise Goodman ve Smith tarafından yapılan araştırmalar ikinci dil ve yabancı dil okuma kuramlarını etkisi altına almaya başlamıştır (Uso-Juan ve Martinez-Flor, 2006: 263).

Goodman (1967: 126, 127) okumayı, dil ve düşünce arasındaki etkileşim sonucunda oluşan bir '*psikolinguistik tahmin oyunu (psycholinguistic guessing game)*' olarak tanımlamıştır. Goodman'a göre etkili okuma harf, kelime ve dile ait daha büyük birimlerin algılanması ve ayırt edilmesi sonucu değil, tahmin oyunu olarak ifade ettiği okuma sürecinde metni anlamak için gerekli az sayıda ipuçlarını metnin içerisinden seçme yeteneğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla okuma, seçici bir süreçtir. Okuma süreci ilerledikçe okuyucunun metne dair tahminleri onaylanır, reddedilir ya da düzeltilerek geliştirilir.

Smith, 1970'li yılların başında okumanın öğretilen değil, sadece okuyarak öğrenilecek bir beceri olduğunu vurgulayarak Goodman'ın okuma ile ilgili görüşlerini onaylamıştır. Daha sonra 1980'li yılların sonunda Krashen, Goodman ve Smith'in okumanın okuyarak öğrenileceğine dair görüşlerini serbest okuma miktarı ile okuma becerisi arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırma ile desteklemiştir (Uso-Juan ve Martinez-Flor, 2006: 264). Stephen Krashen'in dil edinimi üzerine geliştirdiği hipotezler de, İngilizcenin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretimi ile

ilgili kuram ve uygulamalar üzerinde büyük etkiye neden olmuştur (Alyousef, 2005: 143).

Okuma sürecinde etkili olan metin dışı etkenlerin okuma süreci açısından öneminin dikkate alınması, 1980'li yıllarda etkili olan Şema Teorisi'ni ortaya çıkışına neden olmuştur. Bu teorinin okuma becerisine uygulanması ile okumanın etkileşimli bir beceri olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Böylece günümüzde de hâkim olan okuma sürecinde metin ile okuyan arasındaki etkileşim vurgulanmıştır. Günümüzde okumanın etkileşimli bir beceri olduğu anlayışına toplum dilbilimi (sociolinguistics) alanındaki çalışmaların etkisi ile okumanın sosyal bağlam boyutu da eklenmiştir (Uso-Juan ve Martinez-Flor, 2006: 265). Şema Teorisi'ne göre sözlü ya da yazılı hiçbir metin okuyucunun ya da dinleyenin önceki bilgileri olmadan tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Metni anlama, metin ile okuyucunun geçmiş bilgileri arasındaki dilbilimsel bilgiden çok daha fazlasını gerektiren etkileşimli bir süreçtir. Okuyucunun metni tam olarak anlayabilmesi için metinde yer alan bilgileri kendi bilgileri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir (Carrell ve Eisterhold, 1983: 556, 557).

Şema kavramı alan yazında ilk kez 1930'lu yıllarda Bartlett tarafından kullanılmış olmasına rağmen çağdaş Şema Teorisi, Minsky, Rumelhart, Shank ve Abelson tarafından yapılan çalışmalar sonucunda 1970'li yılların ortalarında ortaya çıkmıştır. Özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için okuma becerisinin öğretiminde öğretim sürecinin zenginleştirilmesinde bu teorinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda okumanın, okuyucu ve metin ya da yazar arasındaki bir etkileşim olduğu anlayışından yola çıkarak metnin anlaşılmasının okuyucunun önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak tahmin ve çıkarımda bulunma yeteneğine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca okuyanın dünya bilgisinin, dil bilgisi kadar önemli olduğunun göz önünde bulundurulması, okuma sürecinin etkiliğine katkı sağlayacaktır (Xie, 2005).

İngilizcenin ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin hayati bir öneme sahip olduğunu belirten Villanueva de Debat (2006: 8-13), okumanın doğasının, davranışçı ve bilişsel görüşe sahip bilim adamları tarafından yıllardır araştırıldığını ve bu çalışmaların okuma öğretiminde birbiriyle zıt görüşlere

sahip olan kuramlara katkı sağladığını ifade etmektedir. Villanueva de Debat okuma süreci ile ilgili farklı bakış açılarına sahip iki temel yaklaşım ve bu iki temel yaklaşımın unsurlarını bir araya getiren nispeten yeni bir modelden bahsetmektedir:

Parçadan-Bütüne İşleme (Bottom-up Processing): 1950’li yıllarda kabul gören Davranışçı Psikoloji’den etkilenen bu yaklaşım yazılı bir metindeki harf, hece ve kelimeler ile sesleri eşleştirme becerisine odaklanmaktadır ve Ses Bilimi (Phonics) adı verilen bir öğretim yöntembilimi ile ilişkilendirilmektedir. Buna göre dil bir şifre ve okuyucu da pasif bir şekilde yazı birimlerini ses birimlerine dönüştürerek bu şifreyi çözen kişidir.

Bütünden-Parçaya İşleme (Top-down Processing): 1960’lı yıllarda Davranışçı Yaklaşım’ın eski geçerliliğini kaybetmesiyle Bilişsel Öğrenme Teorisi önem kazanmıştır. Buna göre okuma pasif ve mekanik bir etkinlik değil, okuyucunun metindeki bilgi ile kendi sahip olduğu bilgiyi aktif bir şekilde ilişkilendirdiği amaçlı ve mantıklı bir etkinliktir. Bu yaklaşım okuyucunun metni anlamak için kullandığı ‘dünya bilgisine’ odaklanan bir yaklaşımdır ve Şema Teorisi (Schema Theory) ile ilişkilendirilmektedir. Villanueva de Debat, okuma öğretiminde en etkili yaklaşım ile ilgili tartışmaların sürmesine rağmen Parçadan Bütüne (Top-down) Yaklaşımı’nın İngilizcenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretimi alanında daha fazla etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Etkileşimli Model (Interactive Model): Okuma öğretiminde Parçadan-Bütüne İşleme (Bottom-up Processing) ve Bütünden-Parçaya İşleme (Top-down Processing) yaklaşımlarının unsurlarını bir araya getiren bir modeldir. İki temel yaklaşımın birbiriyle sürekli etkileşim halinde olmasını savunan bu model, alt düzey okuma becerilerinin akıcı ve doğru okuma için vazgeçilmez olduğunu savunmaktadır. Modele göre Parçadan-Bütüne İşleme (Bottom-up Processing) otomatikleştikçe okuyucu daha üst düzey okuma becerilerini rahatlıkla kullanabilmektedir.

Her iki yaklaşımın yabancı dil ve ikinci dil okuma sınıflarında okuma öğretimi sürecine getireceği katkılar göz önünde bulundurulduğunda, Bütünden-Parçaya İşleme ve Parçadan-Bütüne İşleme olarak adlandırılan her iki yaklaşımın

birlikte dengeli ve esnek bir şekilde kullanımı ile etkinliklerin düzenlenmesi uygun görülmektedir (Alyousef, 2005; Grabe, 1991). Çünkü okuma sürecinde kullanılan her iki yaklaşım, okuyucunun metinden anlam çıkarması için gereklidir (Ahmadi ve Gilakjani, 2012: 2054). Etkileşimli Model'in etkileri, henüz yabancı dil ve ikinci dil okuma becerisine yönelik kaynaklarda bulunan okuma etkinliklerine tam olarak yansıtılmamış olsa da her iki yaklaşım birbirini destekler nitelikte kullanılabilir (Villanueva de Debat, 2006: 13). Yabancı dil ve ikinci dil olarak İngilizce okuma becerisi konusundaki alan yazın incelendiğinde okuma becerisinin kazandırılmasında her iki yaklaşımın unsurlarını bir araya getiren Etkileşimli Model'in günümüz okuma sınıflarında kullanımının vurgulandığı görülmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde tıpkı anadil öğretiminde olduğu gibi öğrencilerde belli okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Demirel (2003: 78, 79) yabancı dil okuma öğretiminde geliştirilmeye çalışılan becerileri metne göz gezdirme (skimming), belli bir ayrıntıya yönelik metni tarama (scanning), tahmin etme (predicting), özetleme (summarizing), bilgiyi transfer etme (transferring information) ve metni anlama (comprehending the text) olarak sıralamaktadır. Demirel (2010: 110), yabancı dil öğretiminde öğrenenlerde geliştirilmeye çalışılan okuma becerilerini daha ayrıntılı bir şekilde şöyle sıralamaktadır:

- Başlığı verilen bir metnin konusunu tahmin etme
- Okunan metne uygun bir başlık seçme
- Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme
- Okunan metin ile ilgili genel olarak fikir sahibi olma
- Okunan metinde anlatılan detayları anlama
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma
- Metni okuduktan sonra edinilen bilgileri transfer etme
- Metni özetleme

Grabe (1991: 396), okuma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalardan yaptığı çıkarımlara dayanarak okuma becerisinin etkili bir şekilde öğretimi ile ilgili bazı önerilerde bulunmaktadır. Buna göre;

- Okuma öğretiminin öncelikle içerik merkezli ve diğer beceriler ile bütünleştirilmiş bir şekilde öğretimi tavsiye edilmektedir. Çünkü içerik, öğrenme sürecinde bir amaç sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır. Ayrıca, okuma etkinliklerinin diğer becerilerle bütünleştirilerek öğretimi dil gelişimini teşvik edecektir.
- İkinci olarak bireysel öğretim ortamının sağlanması ve bazı beceri ve stratejilerin sınıf ortamı dışında pratik uygulamalarının yapılabilmesi amacıyla okuma laboratuvarının kullanımı tavsiye edilmektedir.
- Okumada akıcılığın sağlanması, okuma ile ilgili güvenin oluşturulması ve okuma zevkinin kazandırılması açısından sesiz okuma teşvik edilmelidir.
- Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, kullanılan okuma metinleri kapsamında okuma becerilerinin uygulanabilmesi amacıyla okuma derslerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak planlanması uygun görülmektedir.
- Öğrenme ortamı, öğrenci ihtiyaçları ve öğretim hedefleri göz önünde bulundurularak belirli beceri ve stratejilere öncelik verilmeli ve bunları uygulama imkânı sağlanmalıdır.
- Metinlerle ilgili tartışmaları desteklemek ve karmaşık etkinlikleri kolaylaştırmak için grup çalışması ve işbirliğine dayalı öğretim teşvik edilmelidir.
- Son olarak, kelime ve yapı bilgisinin artırılması, akıcı okuma becerisinin kazandırılması, ön bilginin artırılması, anlama becerilerinin geliştirilmesi ve motivasyonun sağlanması açısından fayda sağlayacağından kapsamlı okuma (extensive reading) uygulamaları devam ettirilmelidir.

Okuma becerisinin, dil sınıflarında geçmişteki gibi hiçbir özel çaba sarf etmeden kendiliğinde gelişmesinin beklenmesi yerine, günümüzde okuma becerisinin geliştirilmesi dil öğrenme – öğretme sürecinde özel olarak ele alınmakta ve öğrencilere bu süreçte rehberlik edilmektedir. Bu amaçla günümüz dil öğretmenleri, öğrencilerin yabancı dildeki bir metni okuma ve anlama süreçlerini

anlayarak öğrencilerine bu becerilerini geliştirmede yardımcı olacak öğrenme yaşantıları oluşturmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilere nitelikli okuma becerisi kazandırmayı amaçlayan bu yaşantıların, zaman içerisinde gelişimi hedeflenmeli, ancak bu gelişimin istikrarlı ve sürekli olması sağlanmalıdır (Rivers, 1981: 259).

Okuma becerisinin öncelikli amacının okuduğunu anlama olduğu söylenebilir (Demirezen, 2004: 31; Grabe, 2009: 15; Smith, 2004: 13, 176). Okuduğunu anlama süreci okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını barındırır. Okuduğunu anlamanın tam olarak gerçekleşmesi için bireyin bu aşamaların her birinde etkin olması ve gerekli strateji ve teknikleri ihtiyaç duyduğunda işe koşabilmesi gerekmektedir (Epçaçan, 2009: 212).

Okuma Öncesi (Pre-Reading Phase): Metnin okunmasından önce öğrencilerin konu ile ilgili var olan bilgilerini harekete geçiren ve öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu artırılmasına yönelik olarak etkinliklerin yapıldığı aşamadır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin ilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere metnin konusu ile ilgili sorular sorabilir (Alyousef, 2005: 149). Okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinliklerin amaçları, Grabe ve Stoller (2001: 191) tarafından şöyle belirtilmektedir;

1. Öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlamalarına yardımcı olmak
2. Metnin anlaşılması için gerekli bilgileri sağlamak
3. Öğrencilerin ilgisini çekmek
4. Öğrencilerin metin ile ilgili tahminde bulunmalarını sağlamak
5. Öğrencilere okuma sürecinde kullanabilecekleri stratejilerin örneklerini sunmak

Okuyucular; metinle ilgili yeni bilgileri, metnin ana fikrini ve metinde tartışılan konuları öğrenmek ve anlam inşa etmek amacıyla önceki bilgi ve deneyimlerini okuma öncesi aşamada bir kanal olarak kullanırlar (Ahmadi ve Gilakjani, 2012: 2053). Tahmin, kavram haritası oluşturma gibi tekniklerle öğrencilerin metnin konusu ile ilgili önceden sahip oldukları bilgiler hakkında düşünmeleri, yazmaları ve tartışmalarının sağlanması yoluyla metni anlamaları için gerekli ön bilgilerinin

harekete geçirilmesi sağlanabilir (Villanueva de Debat, 2006: 11). Ayrıca öğretmenler, resimler, tartışmalar, slaytlar, gösteriler, sorular, karşılaştırma ve benzetimler gibi etkinlikler yoluyla okuma öncesi aşamada öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini harekete geçirerek ve bu bilgileri metinle ilişkilendirmelerine yardım ederek öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olabilirler (Çakıcı, 2011: 83).

Grabe ve Stoller (2001: 191) ise en yaygın kullanılan okuma öncesi etkinliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar:

- Metnin konusunun, ilgili kelimelerin ve muhtemel zorlukların belirlenmesi amacıyla metinde yer alan başlık, alt başlık, resim ve resim yazıları gibi ayırt edici özelliklerin incelenerek metnin genel olarak gözden geçirilmesi
- Metnin ve metinde yer alan paragrafların ana fikrinin belirlenmesi için ilk ve son paragraf gibi metnin bazı bölümlerinin hızlı bir şekilde gözden geçirilmesi
- Metinle ilgili soruların cevaplanması ya da öğrenilmek istenen noktalarla ilgili yeni soruların oluşturulması
- Anahtar kelimelerin incelenmesi
- Okunacak metnin konusu ile ilgili önceden okunmuş metinlerde bulunan bilgilerin gözden geçirilmesi

Okuma Sırası (While-Reading Phase): Okuma sırasında yapılan etkinlikler, metinde geçen anlaşılması zor fikir ve cümlelere odaklanarak, karakterler ve fikirler arasındaki ilişkileri dikkate alarak ve amaçlı, stratejik bir okuma sürecinin sağlanması yoluyla okuma süresince öğrencilere rehberlik eder (Grabe ve Stoller, 2001: 191). Bu aşamada öğrencilerin dilsel becerileri ve metnin konusu ile ilgili önceden sahip oldukları bilgiler artırılarak metinle başa çıkma yetenekleri geliştirilmeye çalışılır (Alyousef, 2005: 149). Not alma, öğrencilerin yeni kelimeleri, metinle ilgili önemli bilgi ve detayları derlemek, metni özetlemek ve kendi fikirlerini kayıt etmek için bu aşamada etkili bir şekilde kullanabilecekleri bir tekniktir (Villanueva de Debat, 2006: 11). Bu aşamada sıklıkla kullanılan etkinliklerden bazıları, Grabe ve Stoller (2001: 191) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenciler için zor olan bir bölümdeki anahtar fikirleri ana hatlarıyla belirtmek ya da özetlemek
- Metinde geçen önemli karakterlerin duygularını ve tutumlarını incelemek
- Öğrencilerin zorluk yaşadığı yerlerde bu zorlukların kaynağını bulup açıklığa kavuşturmak
- Okuma öncesi aşamada oluşturulan soruların cevaplarını aramak
- Metnin belli bir kısmı okunduktan sonra devamında ne olacağı ile ilgili tahminleri not etmek

Okuma Sonrası (Post-Reading Phase): Metinde geçen fikir ve bilgilerin genişletildiği aşamadır. Ayrıca metnin ana fikrinin ve bununla ilgili yardımcı bilgilerin öğrenciler tarafından iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu aşama öğrencilerin metni okuyarak edindikleri bilgileri yazma gibi başka etkinliklerde kullandıkları aşamadır. Okuma sonrası aşamada sıklıkla kullanılan etkinliklerin bazıları şöyledir (Grabe ve Stoller, 2001: 191,192);

- Metinde geçen bilgiler kullanılarak tablo ve çizelge gibi grafik göstergelerin doldurulması
- Daha önceden oluşturulmuş bir kavram haritasının üzerinde değişikliklerin yapılması
- Metnin konusu ile ilgili bir konuşmanın dinlenmesi ve bilgilerin metinle karşılaştırılması
- Metinde verilen bilgilerin önem sırasına koyulması
- Metinde verilen bilgilerin kullanılmasını, eleştirilmesini ya da metindeki bilgilerin öğrencilerin kendi deneyimleri ile birleştirmelerini gerektiren metin ile ilgili soruların cevaplandırılması

Grabe ve Stoller, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamaları içeren bu ders yapısının, farklı sınıf ortamlarına kolayca adapte edilebileceğini belirtmektedirler. Buna göre bu üç okuma aşaması, bilinen bir konuda kısa bir metin işlenerek tek bir derste tamamlanabileceği gibi, farklı konularda daha uzun metinler işlenerek birkaç ders saati süresince de sürdürülebilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bağımsız değişkeni olan öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Öğrenme stilleri ile ilgili farklı alanlarda yapılmış çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu nedenle, araştırmanın konusuna bağlı olarak alan yazındaki ikinci/yabancı dil eğitiminde öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar taranarak açıklanmıştır. Daha sonra, araştırmanın konusu ile yakından ilgili olan ikinci/yabancı dil eğitiminde okuduğunu anlama becerisi ve öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Son olarak ise araştırmanın bağımlı değişkenlerinden öz-yeterlik algısı ile ilgili araştırmalara ikinci/yabancı dil eğitimi kapsamında yer verilmiştir.

2.7.1. İkinci/Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

İkinci/yabancı dil öğreniminde öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalara öncülük etmiş araştırmacılardan biri olan Reid (1987), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 1234 öğrenci ve İngilizceyi ana dil olarak konuşan 154 üniversite öğrencisinin algısal öğrenme stillerini belirlemek amacıyla geliştirmiş olduğu Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeğini uygulamıştır. Dil geçmişi, branş, eğitim düzeyi, TOEFL puanı, yaş, cinsiyet, Amerika'da bulunma süresi ve Amerika'da okuma süresi gibi değişkenlerle algısal öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda İngilizceyi anadil olarak konuşan öğrencilerle anadil olarak konuşmayan öğrencilerin algısal öğrenme stili tercihleri arasında çoğu zaman farklılık olduğu, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve farklı dil geçmişlerine sahip öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri arasında da farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, Amerika'da bulunma süresi, Amerika'da İngilizce eğitimi alma süresi, branş, eğitim düzeyi, TOEFL puanı ve yaş gibi diğer değişkenlerle öğrenme stilleri tercihi arasında ilişki bulunduğu ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme stillerinde akademik çevre ve deneyim ile ilgili değişiklikler sonucunda farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rossi-Le (1995), iki farklı üniversitede İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen İngilizce seviyeleri alt orta seviye ile ileri seviye arasında ve yaşları 20 ile 52

arasında değişen farklı ana dillere sahip toplam 147 yetişkin göçmen üniversite öğrencisinin algısal öğrenme stillerini araştırmıştır. Araştırmanın amacı, algısal öğrenme stili tercihlerinin dil öğrenme davranışlarını belirlemedeki rolünü belirlemek ve algısal öğrenme stili tercihleri ile öğrencilerin dil öğrenimine yönelik stratejik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Reid tarafından geliştirilen Algısal Öğrenme Stil Tercih Anketi ile Oxford tarafından geliştirilen Dil Öğrenimi için Strateji Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda yetişkin göçmen öğrencilerin çoğunun dokunsal ve kinestetik öğrenme stiline sahip olduğu ve grupla öğrenmeye yönelik tercihte buldukları görülmüştür. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, bireyin öğrenme stili tercihinin dil öğrenme sürecinde kullanacağı dil öğrenme stratejileri seçimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Carrell vd., (1996) Endonezya'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 76 üniversite birinci sınıf İngilizce bölümü öğrencisinin kişilik tipleri ile dil öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin kişilik tipleri Myers-Briggs Tip Göstergesi kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce okuma, kelime, dil bilgisi ve yazma becerileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre araştırma grubunun yaklaşık yarısının dışadönük yarısının da içedönük kişilik tipine sahip olduğu, ancak daha çok Algısal, Düşünen ve Yargılayan tiplerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışadönük/İçedönük tipler ile kelime başarıları arasında ve Yargılayan/Anlayışlı tipler ile dil bilgisi başarıları arasında korelasyon elde edilmesine rağmen, öğrenme stilleri ile dil başarıları arasında az miktarda doğrudan ilişki elde edilmiş ve dil başarısının öğrenme stili tercihinin göre önemli ölçüde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Doyran (2000)'ın yapmış olduğu araştırmanın amacı, sözsüz öğretmen davranışlarının, öğretmen davranışlarının ve tercih edilen öğrenme stillerinin, öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyi üzerine etkilerini ve bu algıların öğrencilerin cinsiyeti ve bölümlerine bağlı olarak ne derece farklılıklar gösterdiğini araştırmaktır. Diğer bir amaç ise öğretmenlerin sınıf içi öğretim materyalleri ve faaliyetlerini incelemek ve öğretmenlerin bu konuda kendi algıları, öğrenci algıları ve öğrencilerin tercihleri arasındaki uyum durumunu tespit etmektir. Araştırmanın verileri, Öğrenci Algılarına Göre Sözsüz Öğretmen Davranışları Anketi, Öğretmene İlişkin Öğrenci

Algıları Ölçeği ve Barsch Öğrenme Stili Envanteri 314 öğrenciye, ayrıca Sınıfıçi Öğretim Materyalleri ve Faaliyetleri Ölçeği 27 ODTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümü öğretim görevlisine uygulanarak elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak ihtiyaç duydukları ve tercih ettikleri genel ve sözsüz öğretmen davranışları ve sınıf içi öğretim materyalleri ve faaliyetleri hakkında öğrenci mülakatları yolu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıf içi öğretim materyalleri ve faaliyetlerini kullanmada geleneksel tarzı benimsedikleri ve öğrenci mülakatlarına göre öğretmenlerin bu materyal ve faaliyetleri kullanmaları ile ilgili kendi algılarının öğrenci algılarıyla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenci mülakatlarının analizi sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklı ihtiyaç ve tercihleri olduğu, genel ve sözsüz öğretmen davranışlarının daha sık ve etkili olarak kullanılmasına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Kayıntu (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenme biçemlerinin belirlenmesi ve öğrenme biçemlerine uygun olarak hazırlanan öğretim materyaliyle kelime öğretimi amaçlanmıştır. Ayrıca sözlük tanıma düzeyinde kelime öğretimi başarısının test edilmesi hedeflenmiştir. Veriler Bingöl Lisesi'nde yapılan deneysel çalışma sonucunda, iki öğrenme biçemi belirleme aracı ve bir son test ile toplanmıştır. Kullanılan materyaller ve öğretim öğrenme biçemlerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun olarak hazırlanan ve uygulanan öğretim materyalinin, öğrencilerin kelime öğrenimini kelime düzeyinde artırdığı belirlenmiştir.

Peacock (2001), Reid'in 1987 yılında öğrenme ve öğretim stili arasındaki uyumsuzluğun öğrenme sürecinde başarısızlık, hayal kırıklığı ve isteksizlik ile sonuçlanacağına dair hipotezini araştırmaktadır. Hong Kong Şehir Üniversitesinde öğrenim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 206 Çinli öğrenci ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 46 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veriler, Reid'in Algısal Öğrenme Stil Tercihi Anketi, Reid'in öğrenme stili anketi kullanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Stilleri Anketi, görüşmeler ve üniversitenin standartlaştırılmış İngilizce yeterlik sınavı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kinestetik ve işitsel öğrenme

stilleri öğrenciler tarafından en çok tercih edilen stiller iken, bireysel ve grup öğrenme stilleri ise öğrenciler tarafından tercih edilmeyen stillerdir. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen öğretim stilleri kinestetik, grup ve işitsel öğrenme stilleri iken, dokunsal ve bireysel öğretim stilleri tercih edilmeyen stillerdir. Batılı öğretmenler işitsel öğretim stilini genel olarak tercih etmemektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasında grup ve işitsel stil açısından uyumsuzluğun söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre, öğrencilerin %72'si öğrenme ve öğretim stili arasındaki uyumsuzluktan dolayı hayal kırıklığı yaşadığını, %76'sı bu uyumsuzluğun öğrenmelerini ciddi şekilde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %81'i Reid'in hipotezi ile aynı fikirdedir. Son olarak araştırma bulgularına dayanılarak grupla öğrenme stilini tercih eden öğrencilerin önemli ölçüde daha az İngilizce yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmış ve öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilmeleri adına dengeli şekilde bütün öğrenme stillerini göz önünde bulundurmaları tavsiye edilmektedir.

Kırkgöz ve Doğanay (2003) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğrencilerin önceki dil eğitimleri, uzmanlık alanları ve dil kursu final notları değişkenlerinin beyin yarı küre tercihleri ve öğrenme stilleri tercihleriyle ilişkilerini belirlemektir. Yoğun yabancı dil kursu alan üniversite hazırlık sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenci katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada Barsch Öğrenme Stilleri Envanteri ve Beyin Başatlık Envantörü kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin önceki dil eğitimleri, uzmanlık alanları ve dil kursu final notları olarak tanımlanan üç değişken ile öğrencilerin öğrenme stilleri ve beyin yarıküre tercihleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2004), öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların son yıllarda diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da ilgi odağı olduğuna dikkat çekmektedir. Yılmaz tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Ankara merkez ilçelerine bağlı Anadolu Liseleri hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerini ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek ve bu iki bulgu arasındaki benzerlikleri ve farkları ortaya çıkarmaktır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin çoğunlukla kinestetik/bedensel öğrenme stiline sahip

oldukları, fakat diğer öğrenme stillerinin de ortalamalarının yüksek olduğu bildirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin tek bir stile bağlı olarak öğrenmek yerine, öğretim metot, teknik ve materyallerinin zengin ve çeşitli olarak kendilerine sunulduğu bir dil öğretimini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ile öğretmenlerinin algısal öğretme stillerinin uyduğu belirlenmiş, ancak öğrencilerin öğrenme stillerine hitap eden öğretim metot, teknik ve materyalleri bakımından zengin ve çeşitli bir öğrenme ortamı olmadığı saptanmıştır. Öğretim stili envanteri ile elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bireysel farklılıklarını tanımaya yönelik bir çalışmada bulunmadıkları, öğrencilerinin nasıl öğrendiğinden ziyade ne öğrendikleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğretim metotlarını ve sınıfta kullandıkları materyalleri gerektiği kadar çeşitlendirmedikleri saptanmıştır.

Lovelace (2005) tarafından Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli'ne dayanan 1980 ile 2000 yılları arasında gerçekleştirilen deneysel araştırmaları kapsayan bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Lovelace, bu meta analiz çalışmasının bulgularına dayalı olarak, öğrenme stiline uyumlu öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ileri sürmektedir. Ayrıca, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli'nin, geçerliliği kanıtlanmış güçlü bir araştırma temeline dayanan bir yaklaşım olarak eğitimciler tarafından kullanılması tavsiye edilmektedir.

Jie ve Xiaoging (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla hem nitel hem de nicel veri toplama yoluna gidilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesi amacıyla 187 üniversite öğrencisinin Myers-Briggs Tip Belirleyicisi yoluyla öğrenme stilleri ve alan yazında mevcut olan ve araştırma için uyarlaması yapılan öğrenme stratejileri ölçeği ile kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce başarısı düşük ve yüksek olan 6 öğrenci ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile öğrenme stillerinin öğrencilerin öğrenme strateji seçiminde önemli etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yargılayan öğrenme stili ile yedi farklı öğrenme stratejisi kategorisi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, bu nedenle de bu stilin öğrencilerin öğrenme stratejisi tercihini etkileyen en etkili

öğrenme stili değişkeni olduğu yönünde sonuç bildirilmektedir. Başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarı düzeyi daha düşük öğrencilere göre öğrenme tercihlerine uygun olmayan öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı oldukları bildirilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenme stillerinin öğrencilerin dil öğrenme başarılarını öğrenme stratejileri vasıtasıyla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce dersi dinleme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenme stiline dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. 2004–2005 akademik yılının bahar döneminde Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu'na devam eden 42 hazırlık sınıfı öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri Fleming'in VAK (visualauditory-kinesthehtic) modeli temel alınarak uygulanan öğrenme stilleri ölçeği ile belirlenmiştir. Haftada üç ders saati olmak üzere altı hafta süreyle deney grubundaki öğrencilere öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yaklaşımı kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun ön test-son test ve kalıcılık testi puanları ile kontrol grubunun ön test-son test ve kalıcılık puanları arasında, deney grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin erişi ve kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi erişi puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür. Kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçemlerini belirlemek ve öğrenme biçemi tercihlerinde cinsiyet değişkeninin etkisini araştırmak amacıyla Aksoy ve Pakkan (2011) tarafından bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anadolu İletişim meslek Lisesinin 9, 10 ve 11. sınıflarına devam eden 152 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla Felder ve Silverman anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme biçimi tercihlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu, buna göre görsel-sözel öğrenme biçiminin kız öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin genel olarak görsel öğrenme biçimini tercih ettikleri görülmüş, bu nedenle de yabancı dil öğretiminde öğrenme biçimlerinden yararlanılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Aliakbari ve Tazik (2011) İranlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ilam Üniversitesinde öğrenim gören İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 105 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin algısal öğrenme stilleri 32 maddeden oluşan bir ölçekle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bayan ve erkek öğrencilerin görsel/sözsüz stiller olarak bildirilen çift öğrenme stiline sahip olma eğilimi gösterdikleri, bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerini daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Buna göre cinsiyetin İranlı dil öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu yönünde sonuç bildirilmektedir.

Wong ve Nunan (2011), dil öğreniminde başarılı ve daha az başarılı üniversite öğrencileri arasında öğrenme stili, strateji seçimi, dil kullanımı ve hedef dile yönelik motivasyon bakımından tanımlanabilir farklılıklar olup olmadığını araştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Hong Kong üniversitesinde öğrenim gören toplam 110 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri iki bölümden oluşan çevrimiçi bir anket kullanılarak toplanmıştır. Birinci bölümde öğrencilerin biyografik bilgileri ve İngilizceye yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmış, ikinci bölümde ise öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında kullandıkları öğrenme stratejileri 30 soruluk bir anket ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda başarılı ve daha az başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihleri, sınıf dışı dil kullanımı ve İngilizceye yönelik tutumları açısından önemli farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, başarılı öğrencilerin çoğunlukla ‘iletişimsel’ öğrenme stiline sahip oldukları, daha az başarılı öğrencilerin ise ‘otorite-odaklı’ bir öğrenme biçimini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca

başarılı öğrencilerin daha az başarılı öğrencilere göre sınıf dışında pratik yapmak için daha çok zaman harcadığı ve İngilizce öğrenmekten daha çok keyif aldığı görülmektedir. Başarılı ve daha az başarılı öğrenciler arasında en önemli farkın dile ve dil öğrenimine yönelik tutumları arasında olduğu belirtilmektedir.

Psaltou-Joyce ve Kantaridou (2011) Yunanistan'da sekiz farklı bölümde öğrenim gören ve akademik amaçlı yabancı dil eğitimi alan toplam 1616 üniversite öğrencisinin bölümlerine göre öğrenme stil tercihlerini belirlemek ve aralarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Stil Analiz Anketi kullanılarak öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Buna göre, bütün branşlarda görsel, tesadüfi-sezgisel ve global öğrenme stillerinin öğrencilerin birincil tercihleri olduğu; yargılayan, dışa dönük ve somut ardışık öğrenme stillerinin birincil ile ikincil öğrenme stilleri arasında değiştiği; yaparak öğrenen, anlayışlı ve analitik öğrenme stillerinin ise ikincil ile tercih edilmeyen öğrenme stilleri arasında değiştiği; içe dönük ve işitsel öğrenme stillerinin ise bütün branşlarda öğrenciler tarafından tercih edilmeyen ve öğrenciler için öğrenme problemlerine yol açan öğrenme stilleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fahim ve Samadian (2011), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin algısal öğrenme tercihleri ile İngilizce öğrenmek için geçirdikleri süre arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, bir lisede öğrenim gören ve yaş ortalamaları 14 olan toplam 60 kız öğrenci üzerinde yürütülmüştür. İngilizce öğrenmek için harcadıkları zaman temel alınarak öğrenciler deneyimli ve deneyimsiz olarak iki gruba ayrılmıştır. Bir yıl ya da daha az bir zamandır İngilizce öğrenmeye çalışan 29 öğrenci deneyimsiz ve bir yıldan fazla zamandır İngilizce öğrenmeye çalışan 31 öğrenci ise deneyimli öğrenciler olarak gruplandırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler anketi ve görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme boyutlarını içeren Öğrenme Tercihleri Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğrenmek için harcanan zaman ile algısal öğrenme tercihleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, deneyimli öğrenciler öğrenme stili konusunda daha esnek bir anlayışa sahip iken aynı esneklik deneyimsiz öğrenciler için söz konusu değildir.

Chen ve Hung (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada kişilik tiplerinin algısal öğrenme stili tercihleri ve dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 364 lise öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma verileri Myers-Briggs Tip Belirleyicisi, Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak dil öğrenme stratejileri ile Dışadönük/İçedönük kişilik tipi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Algısal/Sezgisel kişilik tipi ile bellek stratejileri, telafi stratejileri, sosyal stratejiler ve üst bilişsel stratejiler arasında önemli ilişkiler tespit edilmiştir.

Bilişsel, duyuşsal ve algısal değişkenlerin ikinci/yabancı dil eğitiminde etkili olduğunu ve bu değişkenlerden birinin de öğrenme stili olduğunu belirten Naserieh ve Sarab (2013) mezun öğrencilerin algısal öğrenme stil tercihlerini belirlemek ve cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve kişinin kendi değerlendirmesine dayanan yeterlik düzeyi ile ilişkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Tahran'da bulunan Shahid Beheshti Üniversitesi'nden mezun 138 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Veriler Reid tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından dil eşdeğerliği yapılan Algısal Öğrenme Stilleri Tercihi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi ile kinestetik ve dokunsal öğrenme stillerinin en çok tercih edilen, grup öğrenme stiline ise en az tercih edilen öğrenme stili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş ve öğrenim alanının öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkiye neden olduğu tespit edilmiştir.

2.7.2. İkinci/Yabancı Dil Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerisi ve Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmalar

Salmani-Nodoushan (2007) alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerin ikinci/yabancı dil öğretiminde tartışmalı bir konu olması nedeniyle araştırılmaya değer bir konu olduğunu belirtmektedir. Buna göre bu araştırmanın amacı, öğrencilerin bilişsel stillerinin (alan bağımlı/alan bağımsız) görev temelli okuduğunu anlama testlerinde performans üzerindeki olası etkilerini incelemektir. Öğrencilerin alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stillerini belirlemek için Saklı Şekiller *Grup Testi*.

(*The Group Embedded Figures Test –GEFT*), öğrencilerin dil yeterlik düzeylerini belirlemek için IELTS 1990 versiyonu ve öğrencilerin okuma performanslarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Görev Temelli Okuma testi kullanılmıştır. İran’da çeşitli yüksek öğretim kurumlarının İngilizce bölümlerinde öğrenim gören 288 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların bilişsel stillerinin alt seviye dışında farklı seviye gruplarında okuma yeterlik testi performansına göre önemli düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilişsel stillerinin bütün seviye gruplarında doğru-yanlış, cümle tamamlama, özetleme, ana fikri bulmak amacıyla metne göz gezdirme ve çıkarımda bulunma performanslarına göre önemli düzeyde farklılaştığı elde edilen diğer bir sonuçtur.

Akbulut (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı çift kodlama, bilişsel yük teorileri ile ikinci dilde etkileşimli okuma modellerine ait kuramsal çerçevede hiper ortamda ikinci/yabancı dil okuduğunu anlama becerisini etkileyen unsurları araştırmaktır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri okuma becerisi, ilgi, ön bilgi ve katılımcıların ek açıklamalara erişim sayısıdır. Bağımlı değişken ise okuduğunu anlama becerisidir. Türkiye’de bir üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 54 son sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilere genel olarak anlamaları için bir hiper metin verilmiş ve okuma sonunda hatırladıkları her şeyi yazmaları istenmiştir. Okuma metnine, yazı, grafikler, ses ve video gibi ek açıklayıcı araçlar eklenmiştir. Araştırma sonucunda ilgi ve ek bilgilerin hiper ortamda okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayan önemli değişkenler olduğu bildirilmektedir. Ayrıca video ve metinsel ek açıklamaların en faydalı açıklamalar olduğu görülmüştür. Hiper ortamların çoğu öğrenme stiline uyumlu olduğu ve ek açıklamalarla konu ile ilgili ek bilgi verilmesinin ön bilgi eksikliğini gidermek için faydalı olduğu yönünde öneride bulunulmuştur.

El-Koumy (2009) homojen okuma stili gruplamasına karşı heterojen okuma stili gruplamasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından tercih edilmeyen okuma stili ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test-son test deneysel desenli araştırmanın katılımcıları 2005/2006 akademik yılında İngilizce bölümünde öğrenim gören Mısırlı 86 son sınıf öğrencisidir. Araştırmanın

başlangıcında Analitik/Global Okuma Stilleri Ölçeği kullanılarak öğrencilerin okuma stilleri belirlenmiştir. Belirgin şekilde analitik ve belirgin şekilde global okuma stiline sahip öğrenciler seçkisiz olarak homojen ve heterojen gruplara atanmıştır. Her iki grupta öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak ölçülmüştür. Sonrasında her grupta ikili eşleştirmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde eşlerin her birinin okuma sürecinde ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplarken dönüşümlü olarak sesli düşünme yolu ile okuma sürecindeki davranışlarını ortaya koymaları sağlanmıştır. Araştırma 28 hafta devam etmiştir. Araştırma sonunda Okuma Stili Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi öğrenciler tarafından tercih edilmeyen stilleri ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda heterojen grupta bulunan öğrencilerin hem tercih etmedikleri öğrenme stiline yönelik hem de okuduğunu anlama becerisine yönelik daha çok gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin farklı stillere sahip arkadaşları ile ve arkadaşlarından öğrenmeleri sağlandığında öncelikli olarak tercih etmedikleri okuma stillerinin geliştirilebildiği görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama becerisinin Parçadan-Bütüne İşleme ile Bütünden-Parçaya İşleme arasında bir etkileşim süreci olduğu, bu nedenle de hem sol hem de sağ beyin yarı küresinin işlevlerinin gelişimini ve birlikte işleyişini gerektirdiği vurgulanmaktadır.

Ay (2008) farklı zekâları baskın olan başarılı yabancı dil (İngilizce) öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerini belirlemek ve baskın olan zekâlarının özellikleri ile kullandıkları okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla 8. sınıf öğrencileri ile bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda farklı zekâları baskın öğrencilerin okuma sırasında farklı stratejiler kullandıkları, ancak ortak kullanılan stratejilerin de sayısının fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanında bilişsel stratejilerin bellek ve telafi edici stratejilere göre daha çok kullanıldığı ve kullanılan stratejilerle zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cesur ve Fer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın öncelikli amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri ile

yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkilerin varlığını inceleyerek bu değişkenlerin yabancı dil okuduğunu anlama başarısını yordayıp yordamadığını test etmektedir. Ayrıca, dil öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayan ve yordayan bir model ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya sekiz üniversiteden toplam 376 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stili değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dilde okuma anlama başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen modelin yabancı dilde okuma anlama başarısındaki varyansın %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Al-Hajaya ve Al-Khresheh (2012), bilişsel öğrenme stillerine dayalı okuma programının Ürdünlü İngilizce Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Tafila Teknik Üniversitesi 2007/2008 güz döneminde Okuma Becerileri I dersini alan toplam 104 İngilizce Bölümü birinci sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri (analitik ve bütüncül öğrenme stilleri) Felder ve Soloman Öğrenme Stilleri İndeksi kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendikten sonra analitik ve global öğrenme stiline sahip olan 2 grup öğrenme stilleriyle uyumlu, 2 grup da öğrenme stillerine uyumlu olmayan diğer öğrenme stiline göre öğretim uygulamalarına katılmıştır. Araştırmanın sonunda analitik öğrenme stiline sahip öğrencilerle bütüncül öğrenme stiline sahip öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ortalamaları arasında kullanılan öğretim stratejisi ya da öğrenme stiline bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim stratejisi ve bilişsel öğrenme stili arasındaki etkileşimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ve İngilizce okuma motivasyonlarını etkileyen tek unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sadeghi vd., (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrenme stilleri, kişilik ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi yoluyla öğrenme stilleri olarak dışı vurulan kişilik tipleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmadır. Bu amaçla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Var olan kuramsal ve deneysel araştırmaların incelenmesi ile öğrenenlerin öğrenme stillerini oluşturma biçimleri olan kişilik tipleri ile yabancı dil öğrenimi ve okuduğunu anlama

başarısı arasında önemli bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme stili, kişilik ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiye dair daha kesin bir fikir birliğine varmak amacıyla daha çok deneysel araştırmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar.

Tsai (2012), gerçekleştirdiği çalışmada bireysel farklılıkların üç önemli boyutu olan öğrenme stilleri, motivasyon ile yabancı dil olarak İngilizce okuma kapsamında strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 422 Tayvanlı üniversite öğrencisi araştırmacılar tarafından okuma seviyelerine göre iki gruba ayrılarak öğrenme stilleri, motivasyonları ve strateji kullanımları ölçülmüştür. Yetenekli ve az yetenekli öğrenciler arasında görsel ve yansıtıcı öğrenme stili açısından önemli farklılıklar elde edilmiştir. Buna göre ileri derece okuma becerisine sahip olan öğrencilerin okuma becerisi düşük öğrencilere göre içsel, bütünleyici ve araçsal motivasyonlarının daha yüksek olmasının yanında biliş ötesi ve bilişsel stratejileri kullanma becerilerinin de daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda motivasyon, okuma stratejileri kullanımı ve okuma başarısı arasında yüksek bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılrken, öğrenme stilleri ile okuma başarısı arasında dikkate değer bir ilişkinin varlığı teyit edilememiştir. Ayrıca öğrenme stilleri, motivasyon ve okuma stratejilerinin birbiriyle bağıntılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khademi vd. (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İranlı öğretim elemanlarının öğrenme stillerine yönelik farkındalıkları ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla yüksek öğrenimde İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten ve İngilizce okuma öğretiminde üç yılı aşkın deneyime sahip toplam 240 öğretim elemanı ve bu öğretim elemanlarının öğrencileri olan 300 öğrenci rastlantısal olarak araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının; öğrencilerinin öğrenme stili ile ilgili farkındalıkları, Öğrencilerin Öğrenme Stili Tercihleri ile ilgili Öğretmen Görüşleri Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının belirlenmesinde Michigan Üniversitesi tarafından oluşturulmuş İngilizce testinin (MELAB) okuma bölümü kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayanılarak, öğretim elemanlarının öğrenme stili farkındalıkları ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir

ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ise, İranlı öğretim elemanlarının okuma öğretiminde öğrenme stillerinin dikkate alınmasının tecrübe gerektiren karmaşık bir iş olduğu ve algısal öğrenme stilleri temel alınarak uygun öğretim stratejilerinin işe koşulmasının okuma öğretiminde uygulanabilir bir metot olabileceği görüşünü paylaştıkları belirtilmektedir.

2.7.3. İkinci/Yabancı Dil Eğitiminde Öz-Yeterlik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Bandura vd. (1996) sosyo-kültürel, ailevi, akran ve kişisel belirleyicilerin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yaşları 11 ile 14 arasında değişen Roma'da bulunan iki ortaöğretim kurumundan 6 ve 7. sınıf öğrencileri içerisinden toplam 279 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve akranları da araştırmanın katılımcıları arasında yer almaktadır. Öğrenciler ölçekleri farklı günlerde iki araştırmacı gözetiminde, ebeveynler ve öğretmenler ise bireysel olarak doldurmuşlardır. Öğrencilerin matematik, fen, biyoloji, okuma ve yazma becerileri, bilgisayar becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik öz-yeterlik algıları; öz düzenlemeye yönelik öz-yeterlik algıları; boş zaman ve ders dışı etkinliklere yönelik öz-yeterlik algıları; risk arz eden etkinliklere katılma konusunda akran baskısına karşı koymaya yönelik öz-düzenleyici öz-yeterlik algıları; sosyal öz-yeterlik algıları; kendine güven konusundaki öz-yeterlik algıları ve diğer insanların beklentilerini karşılamaya yönelik öz-yeterlik algıları belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarından başka öğrencilerin sosyal ve duyuşsal davranışları, ahlaki çözümler, problem davranışları, ailelerin akademik öz-yeterlikleri, aile ve öğrencilerin akademik istekleri, öğrencilerin akademik başarıları belirlenerek araştırmanın verileri elde edilmiştir. Ailelerin akademik öz-yeterlik algıları ve çocukları için isteklerinin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme ve akademik başarısına ilişkin öz-yeterlik algılarının, sosyal öz-yeterliklerinin, akran baskısına karşı koyma öz-yeterliklerinin, öğrencilerin öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterlik algılarının, ailenin sosyo-ekonomik durumunun farklı şekillerde öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik algılarının, istek ve psikolojik faktörlerin öğrencilerin

akademik başarılarına ilişkin varyansın büyük bir kısmını açıkladığı ifade edilmektedir.

Mickulecky vd. (1996) öz-yeterlik algısının yetişkin okur-yazarlığı ve ikinci dil (İngilizce) öğretiminde göz ardı edildiği görüşünü temel alarak öğrenme ve okuma-yazmaya yönelik öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla okuma-yazma ve ikinci dil öğrenen yetişkin öğrencilere yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Buna göre bu ölçek geliştirme çalışması kapsamında öz-yeterlik kavramı kapsamında bulunan yetenek, kararlılık, kontrol odağı, istek ve değer unsurları dikkate alınmıştır. Alan yazında öz-yeterlik algısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olan dört ölçekten ve araştırmacılar tarafından eklenerek oluşturulan 119 maddelik form üzerinde yapılan düzenleme sonucunda 36 madde deneme uygulamasına alınmıştır. Deneme uygulaması sonucunda öz-yeterlik algısını ölçmeye yönelik 30 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Cheng (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı dil öğrenme kaygısı ile dil öğrenme öz-yeterliği ve dil öğrenme yeteneğine yönelik inanç arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmanın katılımcılarını Tayvan'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 167 üniversite birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, İngilizce Dersi Kaygı Ölçeği, İngilizce Öğrenme Öz-yeterlik Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Yeteneğine İnanç Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyleri ile dil öğrenme yeteneklerine inançları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon, İngilizce öz-yeterlik algıları arasında ise negatif yönde güçlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel durum çalışması desenindeki Wang (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ilköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanım durumlarını araştırmaktır. Veriler, öğrencilerin sınıf ve oyun sırasında katılımcı gözlemleri, görüşme, okuma ve yazma görevleri, aileler ile görüşmeler, öğrenci dokümanlarının incelenmesi, proje öncesi ve sonrası görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğrenciler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kapsamındaki çeşitli görevlere yönelik öz-yeterlik algıları bildirmişlerdir. Katılımcıların tümü yazma ve dinleme becerilerine kıyasla, dinleme ve konuşma etkinliklerine yönelik yüksek öz-yeterlik

bildirmişlerdir. Öğrencilerin tümü sınırlı seviyede kelime hazinesine sahip olduklarını ve üst düzey kelime hazinesi gerektiren okuma görevlerine yönelik düşük öz-yeterlik algısı bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterlik algılarının içeriğe ilişkin bilgi, İngilizce yeterlik düzeyine ilişkin öz-algı, görevin zorluk derecesi, sosyal ikna, fiziksel ve duygusal durum, ilgi, İngilizceye ve İngilizce konuşulan topluma yönelik tutum, sosyal ve kültürel ortam ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin davranışlarının öz-yeterlik algıları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bazı erkek öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ve hemen hemen bütün stratejilerin kullanıldığı bildirilmiştir.

Wong (2005) mezun öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve dil öz-yeterlikleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Mezun olmuş ancak bir yıl süre ile devam eden öğretmenliğe hazırlık kursunda ders gören toplam 74 (ikinci dil) İngilizce öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Veriler Dil Öz-yeterliği Ölçeği, Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve kullanılan dil öğrenme stratejilerini derinlemesine araştırmak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel stratejiler başta olmak üzere sosyal ve üst-bilişsel stratejileri en çok kullandıkları, telafi ve bellek stratejilerini seyrek olarak kullandıkları ve en az kullanılan stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algıları arasında önemli düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşme sonuçlarının bu sonuçlarla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Dil öğrenmeye yönelik yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı düşük öğretmen adaylarına göre daha çok sayıda ve daha sık strateji kullandıkları belirlenmiştir.

Mills vd. (2006) yabancı dil olarak Fransızca okuma ve dinleme becerileri ile ilgili olarak öz-yeterlik, kaygı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Amerika'da bir üniversitede üçüncü ve dördüncü dönem Fransızca dersini alan toplam 95 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin Fransızca okuma ve dinleme öz-yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Fransızca Öz-Yeterlik Ölçeği, Fransızca kaygısını ölçmek amacıyla farklı bir araştırmadan uyarlanan bir ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin

Fransızca dinleme ve okuma yeterliklerini belirlemek için Minnesota Üniversitesi Lisansüstü Standartlaştırılmış Dinleme ve Okuma Yeterlik Sınavları kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin Fransızca okuma öz-yeterlik algısı ile okuma yeterliği arasında pozitif bir ilişki tespit edilmesine rağmen, okuma öz-yeterliği ile okuma kaygısı arasında herhangi bir ilişkinin varlığı tespit edilememiştir. Bunun yanında dinleme öz-yeterliği ile dinleme yeterliği arasında sadece bayan öğrenciler açısından pozitif bir ilişki, dinleme kaygısı ile dinleme yeterliği arasında hem bayan hem de erkek öğrenciler açısından pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücünün araştırıldığı çalışma Aykaç Duman (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir lisede İngilizce dersini alan 9. ve 10. sınıfa devam eden toplam 317 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılı II. döneminde İngilizce ders geçme notları İngilizce başarı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısını yordadığı belirlenmiştir. Öz-yeterlik algı puanlarının kız ve erkek öğrenciler için İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu, ancak kız öğrencilerde bu oranın daha yüksek olduğu görülmüştür. Türkçe-Matematik ve Fen-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının anlamlı yordayıcı olduğu, ancak bu oranın Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlik algı puanlarının hem 9. sınıf hem de 10. sınıf düzeyi için İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu, ancak bu oranın 9. sınıflarda daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Chen (2007); İngilizce dinleme öz-yeterliği, İngilizce kaygısı, İngilizceye ve dilin kültürüne verilen değer İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine yönelik başarılarını yordama gücünü araştırmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dinleme öz-yeterliklerinin baskın kaynakları araştırılmıştır. Toplam 277 Tayvanlı üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada İngilizce Dinleme Öz-Yeterlik Anketi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi ile İngilizce dinleme öz-yeterliğinin İngilizce dinleme kaygısı ve

İngilizce ve kültüre verilen değere göre İngilizce dinleme başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme kaygısının ve İngilizceye verilen değerlerin dinleme başarısını etkilediği ancak bu iki değişkenin etkisinin dinlemeye yönelik öz-yeterlik tarafından belirlendiği bildirilmektedir. Başarılı deneyimler ile öğretmen kaynaklı sözel iknanın dinleme öz-yeterliğinin en baskın kaynakları olduğu görülmektedir.

Magogwe ve Oliver (2007) kullanılan dil öğrenme stratejileri, yaş, İngilizce yeterlik düzeyi ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Botswana'da 2002 ve 2005 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Veriler toplam 480 ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciden Oxford tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin araştırma için uyarlanmış versiyonu ve Morgan-Jinks Öğrenci Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda farklı kademedeki öğrencilerin bazı dil öğrenme stratejilerini diğerlerine göre belirgin olarak daha çok tercih ettikleri görülmüştür. İlköğretim öğrencileri tarafından en çok tercih edilen stratejilerin sosyal stratejiler, ortaöğretim ve yüksek öğretim öğrencilerinin ise üst-bilişsel stratejileri ağırlıklı olarak tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca dil öğrenme stratejileri kullanımı ile İngilizce seviyesi, yaş ve öz-yeterlik algıları arasında dinamik bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mills vd. (2007), öz-yeterlik ve diğer motivasyon inançlarının orta düzey Fransızca öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Buna göre araştırmanın amacı Fransızca dersi notuna yönelik öz-yeterlik algısının, Fransızca kaygısı (dinleme ve okuma) ve öğrenilen dile ve kültüre verilen değer gibi diğer motivasyon değişkenleri kontrol altına alındığında orta düzey Fransızca dersinden alacakları nota ilişkin tahminlerine olan katkısını belirlemektir. Üç yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören ve orta düzey Fransızca I ve II derslerini alan toplam 303 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin nota yönelik öz-yeterlik algıları, Fransızca öğrenme kaygısı ve öz-kavramı, öz-düzenlemeye yönelik öz-yeterlik algıları ile dile ve kültüre verdikleri değer çok bileşenli bir anket kullanarak ölçülmüştür. Öğrencilerin başarıları ise ders sonunda aldıkları not kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma ile elde edilen sonuçlar şöyledir: Öz-

düzenlemeye yönelik öz-yeterlik algısının; iyi not almaya yönelik öz-yeterlik, Fransızca okuma ve dinleme kaygısı ve Fransızca öğrenme öz-kavramına göre Fransızca başarısını daha kuvvetli bir şekilde yordadığı görülmüştür. Üst-bilişsel stratejileri etkili bir şekilde kullandıkları yönünde algı geliştiren öğrencilerin orta düzey Fransızca öğreniminde akademik olarak başarılı olmaya daha yatkın oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca bayan öğrenciler, Fransızca ve Fransız kültürü hakkında bilgi edinme açısından erkek öğrencilere göre öz-düzenleme, ilgi, değer ve keyif almaya yönelik daha güçlü öz-yeterlik bildirmiş olmalarına rağmen erkek ve bayan öğrencilerin başarı düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rahemi (2007), nitel ve nicel veriler kullanarak sosyal bilimler öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inancının yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecine olan etkisini araştırmıştır. Toplam 80 sosyal bilimler öğrencisi ve lisede görev yapan 20 İngilizce öğretmeni araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilimler öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarının düşük olduğu ve İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algısı ile başarı arasında pozitif ve güçlü bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin İngilizce öğrenme yeteneklerine yönelik düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları; şans, öğretim metodu, gösterdikleri çaba ve kararlılığın yeterli düzeyde olmamasının öğrenciler tarafından düşük başarının nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir.

Hancı Yanar (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları ve İngilizceye yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve bu grupların tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İzmir ilinde yer alan 48 Anadolu Lisesinden seçkisiz olarak belirlenen 15 okulun hazırlık eğitimi alan 11. sınıf öğrencileri ve hazırlık eğitimi almayan 11. sınıf öğrencileri olmak üzere 775 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Özyeterlik Algı Ölçeği ve Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, İngilizceye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının

almayanlara göre yüksek olduğu, hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin ise tutum puanlarının daha yüksek olduğu, ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında orta ve yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hsieh ve Schallert (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yabancı dil öğrenme ortamında atıflar, öz-yeterlik ve performans arasındaki üç yönlü ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla yabancı dil olarak İspanyolca, Almanca ve Fransızca derslerinde 500 üniversite öğrencisinin başarı ve başarısızlık atıfları, yabancı dile yönelik öz-yeterlik algıları ölçülmüş ve ders kapsamında katıldıkları testten aldıkları sonuçlar başarı puanları olarak kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda öz-yeterlik ve yetenek atıflarının yabancı dil başarısını yordadığı, öz-yeterlik algısının başarının en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başarısızlığı çaba eksikliği ile açıklayan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür.

Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) tarafından yürütülen araştırmanın amacı Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik yetkinlik beklentilerinin (öz-yeterlik algılarının) belirlenmesi ve yetkinlik beklenti düzeylerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısına etkisini araştırmaktır. Ayrıca yaş ve cinsiyet gibi demografik özellikler ile İngilizce öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 2007-2008 öğretim yılında Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören toplam 175 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Mills'den uyarlanan Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik yetkinlik beklentilerinin yüksek olduğu ve seviye grupları arasında yetkinlik beklentisinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. En büyük farklılığın başlangıç seviyesinde dil yeterliğine sahip öğrencilerin yetkinlik beklentileri ile üst-orta seviyedeki öğrencilerin yetkinlik beklentileri arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca yetkinlik beklentisi ile başarı arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiş ve bu nedenle yetkinlik beklentilerinin dil öğreniminde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gahungu (2009) öz-yeterlik, dil öğrenme stratejileri ve dil yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Fransızca alanında öğrenim gören orta düzeyde dil seviyesine sahip toplam 37 üniversite öğrencisi çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve dil öğrenme stratejileri kullanımları anketler kullanılarak ve dil becerileri de cümle tamamlama testi (cloze test) yoluyla ölçülerek araştırma verileri elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda üç değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğrenme stratejileri bilgisinin ve kullanımı ile güçlü bir öz-yeterlik algısının yabancı dil eğitimindeki önemli etkisi vurgulanmaktadır.

Bireysel farklılıklardan biri olan öz-yeterlik algısı üzerine yoğunlaşan Rahimi ve Abedini (2009) tarafından yürütülen çalışmanın amacı öğrencilerin dinleme-anlamaya yönelik öz-yeterliklerinin test performanslarındaki rolünü incelemektir. Araştırmaya İngiliz Edebiyatı bölümünde öğrenim göre 61 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlikleri, dinleme-anlama öz-yeterliğinin ölçülmesine yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Dinleme becerilerinin ölçümü alan yazında mevcut olan bir testin uygulanması sonucunda elde edilen veriler ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dinleme-anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algısı, dinleme becerisi ile önemli düzeyde ilişkilidir.

Erten vd. (2010) tarafından yürütülen araştırmanın öncelikli amacı, yabancı dilde okuma-motivasyon tutum ölçeğini geliştirmek ve sonrasında da yabancı dilde okumanın arka planında yatan motivasyon ve tutumun teorik yapısını incelemektir. Araştırmanın sonucunda geçerli ve güvenilir yabancı dilde okuma-motivasyon tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ayrıca yabancı dilde okumanın arkasında yatan motivasyon ve tutumun teorik yapısı ile ilgili elde edilen bulguların alan yazınla tutarlı olduğu görülürken, yabancı dilde okuma alanına özgü olarak farklı duyuşsal uzantıların da olabileceği vurgulanmıştır.

Erton (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrencilerin değişik kişilik özelliklerinin farklı öğrenme stilleri geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmak ve bu tezle kişiliğin, yabancı dil öğrenirken, eğitim – öğretim stillerinin seçilmesinde belirleyici bir faktör olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bilkent

Üniversitesi, birinci sınıfların aldığı Akademik İngilizce Programında, İngilizce 101 dersini tamamlamış, Mühendislik, Fen, İşletme, Güzel Sanatlar, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültelerinde okuyan toplam 102 öğrenciye, Maudsley'in Kişilik Testi ve Barsch'ın Öğrenme Stilleri anketleri dağıtılmış ve sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğrenen bir öğrencinin kişilik özelliklerine bağlı olarak farklı öğrenme stilleri geliştirdiği ve buna bağlı olarak başarımın da farklılık gösterdiği, ancak bunların arasında zayıf bir bağlantı olduğu bildirilmektedir.

Gehonsooly ve Elahi (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama öz-yeterlikleri ile okuma kaygısı, öz-yeterlik ile okuma başarısı arasındaki ilişki ile yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olup olmadığı ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olup olmadığı araştırılmıştır. Üç üniversitenin İngiliz Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 150 ikinci sınıf öğrencisi araştırmanın katılımcıdır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Okuduğunu Anlama Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve daha önceden başka bir araştırmacı tarafından geliştirilmiş Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların okuma öz-yeterlikleri ile okuma kaygısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Ayrıca okuma kaygısının azaltılarak öz-yeterlik algılarının artırılabilirliğine dikkat çekilmektedir.

Büyükikiz (2011) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma beceris öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL'de Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki 150 öğrencinin tamamı katılımcıları oluşturmaktadır. Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı

öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Woodrow (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yabancı dil öğrenme ortamında öz-yeterlik ile yazma başarısı, kaygı ve yazma başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bunun yanında gösterilen çabaya yönelik algı, gösterilen çaba ve aile baskısının öz-yeterlik algısı güçlü öğrenciler ile kaygı seviyesi yüksek öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Çin’de dört üniversitede İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen toplam 738 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri yapısal modelleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen nihai modele göre yazma kaygısı ile yazmaya yönelik öz-yeterlik algısı arasında güçlü ve negatif bir ilişki olduğu, ayrıca yazmaya yönelik öz-yeterlik algısının yazma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin yazma başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yazma kaygısı ile yazma başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı, yazma başarısının yordayıcısı olan yazmaya yönelik öz-yeterlik algısı aracılığı ile bir ilişkinin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin daha çok aile baskısı yaşadığı, gösterdikleri çabaya yönelik algılarının ve gerçek algılarının düşük olduğu; öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin gösterdikleri çabaya yönelik algılarının yüksek olduğu, daha az aile baskısı yaşadıkları ve İngilizce çalışmak için daha çok çaba sarf ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alishah ve Dolmaci (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı süreklilik gösteren öz-değerlendirme unsurunun, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite birinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desene sahip araştırmada deney grubunda 32 ve kontrol grubunda 22 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden dönem başında ve sonunda olmak üzere Yabancı Dil Olarak İngilizce Öz-yeterlik Algı Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden dönem boyunca her hafta öz-değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda sürekli olarak gerçekleştirilen öz-değerlendirme unsurunun, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını önemli ölçüde güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma gurubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini araştıran bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Birden çok yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntemli araştırmalarda araştırmacılar, araştırılan konu ile ilgili önemli oranda çok ve farklı türde veri toplama ve analiz etme imkanı bulurlar (Fraenkel vd., 2012: 11).

Araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanan öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel eşleştirilmiş desenlerden “*öntest- sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen*” (Büyüköztürk vd., 2012: 208; Fraenkel vd., 2012: 275) kullanılmıştır. Bilimsel değer bakımından gerçek deneme modellerinden sonra gelen yarı – deneme modelleri, gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da bu kontrollerin bile yeterli olmadığı ve gerçek deneme modellerinin uygulanamadığı durumlarda geniş ölçüde kullanılmaktadır (Karasar, 2005: 99). Yarı deneme modellerinde denekler, deney ve kontrol gruplarına yansız atama yolu ile atanmazlar. Bu desende var olan gruplardan ikisi, araştırmacı tarafından belli değişkenler açısından eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen grupların deney ve kontrol grupları olarak belirlenmesi yansız atama yolu ile gerçekleşir (Büyüköztürk vd., 2012: 208; Fraenkel vd., 2012: 275).

Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo-6’da verilmiştir.

Tablo-6: Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü “Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol gruplu Yarı Deneysel Desen”

Grup		Ön test	İşlem	Son test
D	M	O1	X	O3
K	M	O2		O4

D: Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubu

K: Öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubu

X: Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler

O1-O2: Ön test (Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği, İngilizce Özgeçmiş Formu)

O3-O4: Son test (İngilizce Okuduğunu Anlama Testi, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği)

M: Deney ve kontrol gruplarının belli değişkenler açısından eşleştirildiğini, ancak deneklerin gruplara yansız atama yolu ile atanmadığını ifade etmektedir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, okuduğunu anlama becerisi ve İngilizce öz-yeterlik algısıdır. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerdir. Araştırma, iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve belli değişkenler (İngilizce Okuduğunu Anlama Testi puanları, İngilizce İle ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği puanları, Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri ile belirlenen öğrenme stilleri ve İngilizce özgeçmişleri) açısından eşleştirilmeye çalışılmıştır. Deney grubunda öğrenme stillerine dayalı okuma etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubunda öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmadan, geleneksel okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da öğretim araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak belirlenen araştırma sorusu kapsamında, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşlerinin incelenmesi, araştırmanın nitel yönünü oluşturmaktadır. Nitel araştırma, “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39) olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı

gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemek için, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından biri olan görüşme kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, niyetleri ve duyguları gibi gözlenemeyen özelliklerinin ortaya çıkarılması açısından oldukça güçlü veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119, 120). Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlayan, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen veri toplama şekli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 150).

Araştırmanın genel amacı ve bu kapsamda araştırma süresince izlenen süreç Tablo-7’de gösterilmektedir.

Tablo-7: Araştırma Süreci

Araştırmanın Genel Amacı
Bu araştırmanın genel amacı, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algularına etkisini araştırmaktır.
Ekim 2012
Pilot uygulamanın yapılması
(Çalışma grubuna benzer bir grupta 2 hafta süre ile pilot bir uygulama yapılmıştır)
Ekim 2012
Ön testlerin uygulanması
Kasım 2012 – Aralık 2012
8 haftalık okuma derslerinin yapılması
(Deney grubu → öğrenme stillerine dayalı etkinlikler Kontrol grubu → öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel okuma etkinlikleri)
Ocak 2013
Son testlerin yapılması
Aralık 2012-Ocak 2013
Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşlerinin alınması amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerin yapılması

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim – öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Ortak Zorunlu İngilizce dersini almakla yükümlü 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. 1A ve 1B şubelerindeki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin tamamının çalışmaya katılmaya istekli olması nedeniyle 1A sınıfında öğrenim gören 39 öğrencinin tamamı ile 1B sınıfında öğrenim gören 39 öğrencinin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Öğrencilere genel olarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ancak deney ya da kontrol grubu olmaları konusunda herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Ayrıca öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden bir katılımcı onay belgesi (Ek-1) alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu olarak bu anabilim dalının seçilmesinin nedeni, fiziki şartların uygunluğu (sınıfta görüntü, ses sisteminin olması ve oturma düzeni) ve öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik böyle bir çalışmaya katılma konusunda çok istekli olmalarıdır.

Böylece 39 kişiden oluşan bir deney grubu (32 bayan ve 7 erkek) ve 39 kişiden oluşan bir kontrol grubu (32 bayan ve 7 erkek) olmak üzere araştırma iki grup ve toplam 78 katılımcı ile yürütülmüştür. Grupların deney ya da kontrol grubu olarak belirlenmesi yansız atama yolu ile yapılmıştır. Eşleştirilmiş yarı deneysel desenli araştırmalarda, “*eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar*” (Büyüköztürk vd., 2012: 208).

Nitel araştırmalarda amaç genelleme değil, çalışılan konunun derinlemesine ve tüm ayrıntılarıyla incelenmesiyle bütüncül bir resim elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Bu nedenle, bu araştırmanın nitel verilerini toplamak için farklı öğrenme stillerine sahip ve İngilizceye yönelik düşük ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stili baskın olan öğrenciler içerisinden yüksek ve düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler belirlenmiş ve son test uygulamalarının bitiminde ve sonraki hafta bu öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundan toplam 12 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı ve elde edilecek verilerin araştırma sonuçları açısından değeri göz önünde

bulundurularak araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubundaki öğrenci sayısının 12 olması uygun görülmüştür.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Öntest-Sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desendeki bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde (denkleştirilmesinde) aşağıda belirtilen veri toplama araçlarından elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

1. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ön test sonuçları
2. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test puanları
3. Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri sonuçları
4. İngilizce Özgeçmiş Formu

Deney ve kontrol gruplarının belirlenen değişkenler açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla iki gruba da uygulanan İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ön test sonuçları ile İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test sonuçları İlişkisiz Örneklem T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisiz örneklem için t-testi, “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek” (Büyüköztürk, 2008: 39) amacıyla kullanılır. İngilizce Özgeçmiş Formu ve Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

3.2.1.1. Grupların Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde Okuduğunu Anlama Testi ön test puanlarına ilişkin bulgular Tablo-8’de verilmektedir.

Tablo-8: Grupların Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar	$\bar{X} \pm SS$	t	p
Kontrol	14.95 ± 5.32	0.96	0.34
Deney	16.03 ± 4.58		

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark ($p>0.05$)

olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı düzeyleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

3.2.1.2. Grupların İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği okuma, yazma, dinleme, konuşma alt boyutlarından aldıkları ön test puanları ve toplam ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo-9: Grupların İngilizce Öz-Yeterlik Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

	Gruplar	$\bar{X} \pm SS$	t	p
Okuma	Kontrol	19.31 \pm 4.82	-0.09	0.93
	Deney	19.41 \pm 4.78		
Yazma	Kontrol	21.67 \pm 6.61	-0.25	0.81
	Deney	22.03 \pm 6.26		
Dinleme	Kontrol	23.54 \pm 7.24	0.80	0.43
	Deney	22.33 \pm 6.09		
Konuşma	Kontrol	13.21 \pm 4.36	-0.08	0.94
	Deney	13.28 \pm 4.22		
Toplam	Kontrol	77.72 \pm 20.61	0.15	0.88
	Deney	77.05 \pm 18.70		

Deney ve kontrol gruplarının t testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark ($p > 0.05$) olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, deney ve kontrol gruplarının İngilizce öz-yeterlik algı düzeyleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

3.2.1.3. Grupların Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri Sonuçları

Grupların deneysel işlem öncesinde Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo-10'da sunulmuştur.

Tablo-10: Grupların Öğrenme Stillere İlişkin Bulgular

	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Görsel Öğrenme Stili	24	61.54	25	64.10
İşitsel Öğrenme Stili	4	10.26	6	15.38
Kinestetik (Hareketli) Öğrenme Stili	11	28.20	8	20.52

Tablo-10'a göre deney ve kontrol grubundaki öğrenciler, öğrenme stilleri bakımından benzer dağılım göstermektedirler. Buna göre öğrenciler genellikle görsel öğrenme stiline sahip iken, bunu sırayla kinestetik (hareketli) ve işitsel öğrenme stilleri izlemektedir.

3.2.1.4. Grupların İngilizce Özgeçmişleri

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde İngilizce Özgeçmiş Formu ile elde edilen kişisel bilgi, İngilizce özgeçmiş ve İngilizce seviyelerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Kontrol grubunun yaş ortalaması $18,33 \pm 0,74$ olarak ve deney grubunun yaş ortalaması ise $18,49 \pm 0,64$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre kontrol ve deney grubunun yaş değişkeni açısından birbirine denk olduğu söylenebilir ($t= -0,98$; $p>0.05$).

Tablo-11: Grupların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
<i>Yaş</i>				
17	1	2.56	1	2.56
18	20	51.28	28	71.79
19	16	41.03	7	17.95
20	2	5.13	2	5.13
21	-	-	1	2.56
Toplam	39	100	39	100
<i>Cinsiyet</i>				
Erkek	7	17.95	7	17.95
Bayan	32	82.05	32	82.05
Toplam	39	100	39	100

Her iki grupta bulunan bayan ve erkek öğrenci sayılarının (32 bayan ve 7 erkek) aynı olmasından dolayı, grupların cinsiyet değişkeni açısından da denk olduğu söylenebilir.

Tablo-12 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce özgeçmişleri bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Mezun olunan lise türü açısından bakıldığında her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun Anadolu Lisesi mezunu olduğu (deney 17 ve kontrol 19), bunu sırayla Anadolu Öğretmen Lisesi (deney 10 ve kontrol 12) ve Genel Lisenin (deney 8 ve kontrol 8) takip ettiği görülmektedir.

Tablo-12: Grupların İngilizce Özgeçmişlerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
<i>Mezun olunan lise türü</i>				
Genel	8	20.51	8	20.51
Anadolu	17	43.59	19	48.72
Fen	2	5.13	-	-
Anadolu Öğretmen	10	25.64	12	30.77
Anadolu Teknik	1	2.56	-	-
İmam Hatip	1	2.56	-	-
Toplam	39	100	39	100
<i>Daha önce İngilizce özel bir kursa devam etme</i>				
3 aydan az	1	2.56	3	7.69
3-6 ay	1	2.56	-	-
6-12 ay	-	-	-	-
1 yıldan fazla	-	-	-	-
Hayır	37	94.87	36	92.31
Toplam	39	100	39	100
<i>Şu anda İngilizce özel bir kursa devam etme</i>				
Evet	-	-	-	-
Hayır	39	100	39	100
<i>Daha önce İngilizce özel ders alma</i>				
3 aydan az	-	-	-	-
3-6 ay	1	2.56	1	2.56
6-12 ay	-	-	-	-
1 yıldan fazla	-	-	-	-
Hayır	38	97.44	38	97.44
Toplam	39	100	39	100

Tablo-12'nin devamı

Değişkenler	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
<i>Şu anda İngilizce özel ders alma</i>				
Evet	-	-	-	-
Hayır	39	100	39	100
<i>Daha önce İngilizce öğrenmek amacıyla yurt dışında bulunma</i>				
Evet	-	-	-	-
Hayır	39	100	39	100
<i>Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede yaşama</i>				
Evet	-	-	-	-
Hayır	39	100	39	100
<i>Ebeveynlerden birisinin İngilizce konuşulan bir ülkenin vatandaşlığına sahip olması</i>				
Evet	-	-	-	-
Hayır	39	100	39	100
<i>Aile üyelerinin İngilizce eğitimi alanında çalışması</i>				
Evet	1	2.56	-	-
Hayır	38	97.44	39	100
Toplam	39	100	-	-
<i>İngilizce dışında başka bir dili/dilleri etkili bir şekilde kullanabiliyor olma</i>				
Evet	-	-	-	-
Hayır	39	100	39	100

Ayrıca deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin çok az bir kısmının daha önce özel kursa devam ettiği ve İngilizce özel ders aldığı, şu anda ise hiç birinin özel kursa devam etmediği ya da özel ders almadığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki hiçbir öğrenci İngilizce öğrenmek amacıyla yurt dışında bulunmamış ya da İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamamıştır ve hiçbir öğrenci İngilizce dışında başka bir dili etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Bunun yanında iki grupta da hiçbir öğrencinin ebeveyninin İngilizce konuşulan bir ülkenin vatandaşlığına sahip olmadığı ve sadece deney grubundan bir öğrencinin ebeveyninin İngilizce eğitimi alanında çalışmakta olduğu görülmektedir.

Tablo-13'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (deney 32 ve kontrol 34 öğrenci) İngilizce Özgeçmiş formunun öz-değerlendirme kısmında İngilizce seviyelerini A2 olarak, az bir kısmının ise A1 olarak (deney 7 ve kontrol 5 öğrenci) belirttiği görülmektedir. Buna göre grupların

öğrencilerin öz-değerlendirme formunda belirttikleri İngilizce seviyeleri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo-13: Grupların İngilizce Seviyelerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
<i>İngilizce Seviyesi</i>				
A1	7	17.95	5	12.8
A2	32	82.05	34	87.2
B1	-	-	-	-
B2	-	-	-	-
C1	-	-	-	-
C2	-	-	-	-
Toplam	39	100	39	100

3.3. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplara ön testlerin uygulanmasından sonra 8 hafta süreyle deney grubunda öğrenme stillerine dayalı okuma etkinlikleri, kontrol grubunda ise öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel okuma etkinlikleri yapılmıştır. Çalışma sonunda her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Araştırmanın deney deseni Tablo-14’ de gösterilmektedir.

Tablo-14: Araştırmanın Deney Deseni

Grup	Ön testler	Deneysel İşlem	Son testler
Deney Grubu	➤ Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri	Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler	➤ İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği
	➤ İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği		➤ İngilizce Okuduğunu Anlama Testi
	➤ İngilizce Okuduğunu Anlama Testi		➤ İngilizce
	➤ İngilizce Özgeçmiş Formu		➤ Okuduğunu Anlama Testi
Kontrol Grubu	➤ Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri	Öğrenme stillerinin dikkate alınmadığı geleneksel okuma etkinlikleri	➤ İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği
	➤ İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği		➤ İngilizce
	➤ İngilizce Okuduğunu Anlama Testi		➤ Okuduğunu Anlama Testi
	➤ İngilizce Özgeçmiş Formu		

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına yönelik olarak ihtiyaç duyulan verilerin toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçları şöyledir:

1. Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri
2. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi
3. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği
4. İngilizce Özgeçmiş Formu
5. Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

3.4.1. Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin düzenlenebilmesi için deney grubundaki öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılacak öncelikle alan yazında geliştirilmiş olan ölçekler taranmış ve incelenmiştir. Bu araştırma, öğrenme stillerinin algısal boyutu temel alınarak kurgulandığından ve etkinliklerin algısal stillere yönelik olarak geliştirilmesine karar verildiğinden dolayı, kullanılacak öğrenme stilleri ölçeğinin algısal öğrenme stili boyutlarını (görsel, işitsel, kinestetik/dokunsal) temel alarak geliştirilmiş bir ölçek olmasının çalışmanın tutarlılığı açısından doğru olacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmada algısal öğrenme stili boyutunun temel alınmasının nedeni, Psaltou-Joyce ve Kantaridou (2011: 104) tarafından da belirtildiği üzere, bu boyutun alan yazında ikinci dil ve yabancı dil öğrenme – öğretme süreci ile yakından ilişkili olan ve dil öğrenme sürecinde faydalı bulunan öğrenme stili boyutlarından biri olmasıdır. Alan yazında yabancı dil öğretiminde öğrenme stili ile ilgili araştırmalar incelendiğinde farklı araştırmacıların (Ehrman ve Oxford, 1990; Reid, 1995; Carrell vd., 1996; Oxford, 2001; Cohen, 2003) dil öğrenimi süreci ile ilgili gördükleri ve bu süreçte faydalanılabilecek öğrenme stili boyutlarından birinin algısal öğrenme stilleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan alan yazın incelemesi sonucunda bu çalışmada Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye adapte edilen

Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır (Ek-2). Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanteri'nin Türkçe formu toplam 59 maddeden oluşmaktadır. Envanter, görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili ve kinestetik (hareketli) öğrenme stili olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Görsel öğrenme stili olarak adlandırılan 1. faktör altında toplam 21 madde, işitsel öğrenme stili olarak adlandırılan 2. faktör altında 19 madde ve kinestetik (hareketli) öğrenme stili olarak adlandırılan 3. faktör altında 19 madde bulunmaktadır. Likert tipindeki envanterin derecelendirilmesi “çoğu zaman”, “bazen” ve “nadiren” şeklindedir.

Faktörler ve içerdikleri envanter maddeleri şöyledir:

1. Faktör (Görsel Öğrenme Stili): 1, 6, 8, 10, 12, 18, 20, 24, 29, 32, 35, 40, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 54, 58, 59.

2. Faktör (İşitsel Öğrenme Stili): 2, 5, 7, 14, 15, 21, 22, 26, 28, 30, 33, 34, 37, 41, 43, 48, 52, 53, 56.

3. Faktör (Kinestetik Öğrenme Stili): 3, 4, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, 27, 31, 36, 38, 39, 47, 49, 55, 57.

Maggie McVay Lynch tarafından 1998 yılında geliştirilmiş olan öğrenme stili envanterinin 60 maddeden oluşan orijinal formunun geçerlik ve güvenirlik bulgularına ulaşılamamış, ancak McVay Lynch (2000) tarafından yapılan çalışmada, envanterin uygulamasından elde edilen bulgular paylaşılmıştır. Envanterin 2000 ve 2003 yıllarında iki kez daha revize edildiği bilinmektedir. Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri, Cornet (1983)'in yapmış olduğu öğrenme stilleri sınıflandırmasına göre öğrenenleri fizyolojik özelliklerinin duyuşsal algı boyutuyla değerlendirmektedir. McVay Lynch, öğrenenleri görerek (görsel), duyarak (işitsel) ve yaparak (kinestetik/hareketli) öğrenenler olarak gruplandırmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından yapılarak Türkçeye uyarlanan Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanteri'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Ayrıca envanterin her bir alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı birinci alt boyut görsel öğrenme stili için 0.99, ikinci alt boyut işitsel öğrenme stili için 0.99 ve üçüncü alt boyut kinestetik öğrenme stili için 0.99 olarak bulunmuştur (Dağhan, 2010: 48-51).

Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliğini yeniden belirlemek amacıyla envanter araştırmacı tarafından çalışma grubuna benzer nitelikte Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Ortak Zorunlu İngilizce dersini almakla yükümlü toplam 341 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak envanterin tamamının ve her bir alt boyutunun Crombach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre her bir alt boyut ve envanterin tamamına yönelik hesaplanan Crombach Alpha güvenilirlik katsayıları;

Görsel Öğrenme Stili alt boyutu, 0.71

İşitsel Öğrenme Stili alt boyutu, 0.77

Kinestetik Öğrenme Stili alt boyutu, 0.76

Envanterin tamamının Crombach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuştur.

Envanterin tamamının ve alt boyutlarının Crombach alpha güvenilirlik katsayılarına bakıldığında envanterin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

3.4.2. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmanın birinci denencesi “öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir” olarak ifade edilmişti. Bu denecenin sınanması amacıyla gerekli verileri elde edebilmek için öğrenme kazanımları kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını uygulama öncesinde ve sonrasında ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 42 sorudan oluşan çoktan seçmeli “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi (Ek-3)” geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın konusu, amacı ve kapsamı göz önünde bulundurulduğunda çoktan seçmeli test maddelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için en objektif ve etkili yol olduğu düşünülmüş ve bu nedenden dolayı okuduğunu anlama testinde çoktan seçmeli test maddelerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Champeau de Lopez vd. (1997)’e göre okuduğunu anlama sınavlarında

çoktan seçmeli soru maddesi kullanmak, özellikle kalabalık gruplarda uygulayıcıya yüksek değerlendirme güvenilirliği, kolay uygulanabilirlik, soru maddelerinin çabuk ve kolay bir şekilde derlenmesi ile güçlük ve ayırıcılık düzeylerinin kolay belirlenebilirliği gibi avantajlar sağlamaktadır. Rivers (1981: 364, 388), okuduğunu anlama becerisinin, hedef dilde dikkatlice hazırlanmış, metne dayalı çoktan seçmeli soru maddeleri kullanılarak geçerli bir biçimde ölçülebileceğini, böylelikle okuduğunu anlama becerisi ölçülmek istenirken öğrencinin aynı zamanda başka bir beceriyi de etkili bir şekilde gösterme zorunluluğunun ortadan kaldırılmış olacağını belirtmektedir. Ayrıca Rivers, çoktan seçmeli testlerin dil sınıflarında kullanılabilir objektif test türlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Çoktan seçmeli test şeklinde geliştirilmesine karar verilen soru maddelerinin alan yazında “*yaygın olarak dört seçenekli*” (Rivers, 1981: 388) olarak düzenlenmesinden dolayı bu çalışmada da maddelerin dört seçenek içermesine karar verilmiştir.

Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi sürecinde araştırmacı tarafından izlenen aşamalar sırasıyla açıklanmıştır.

- Öncelikle, bu araştırmanın çalışma grubunun düzeyi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak okuduğunu anlama becerisine yönelik dönem sonunda öğrencilerin gerçekleştirmeleri istenilen çoktan seçmeli testle ölçülebilecek toplam 14 öğrenme kazanımı belirlenerek belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu öğrenme kazanımları belirlenirken Council of Europe (2001) tarafından yayımlanan Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçeve Programı ve ilgili alan yazın esas alınmıştır. Oluşturulan belirtke tablosu ve maddelerin dağılımları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo-15: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Deneme Formundaki Soruların Dağılımını Gösteren Belirtke Tablosu

GENEL AMAÇ	Okuduğu düzeyine uygun bir metni tam ve doğru olarak anlayabilme		
BASAMAK	ÖĞRENME KAZANIMLARI	SORULAR	TOPLAM
Çözümleme	Okuduğu metnin bütününün ana fikrini belirler.	1, 7, 25	3
Çözümleme	Metinde yer alan paragrafların ana fikrini belirler.	2, 23	2
Hatırlama	Altı çizili sözcük ya da ifadenin işaret ettiği sözcük ya da ifadeyi bulur.	3, 9, 20, 29	4

Tablo-15'in devamı

BASAMAK	ÖĞRENME KAZANIMLARI	SORULAR	TOPLAM
Hatırlama	Parçada anlatılan olaylarla ilgili detayları bulur.	4, 5, 16, 17, 24, 28	6
Anlama	Okuduğu metne dayanarak çıkarımlarda bulunur.	6, 12, 18	3
Çözümleme	Metnin genel amacını belirler.	8*, 13*, 21	3
Anlama	Parçada geçen bir ifadenin farklı şekilde ifade edilmiş şeklini bulur.	10, 22, 27	3
Anlama	Metinde geçen bilinmeyen sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarır.	11, 15, 26, 30	4
Çözümleme	Okuduğu metne en uygun başlığı seçer.	14*, 19	2
Uygulama	Verilen cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenler.	31*, 32*, 33, 34	4
Uygulama	Metinde geçen boşluğu dolduracak uygun kelime ya da ifadeyi bulur.	38, 39, 40, 41*, 42, 43	6
Anlama	Okuduğu metni bir cümle ile özetler.	44, 45, 46	3
Hatırlama	Verilen cümlelerdeki boşluğu uygun şekilde tamamlayan kelimeyi seçer.	35, 36, 37	3
Çözümleme	Okuduğu metinde anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulur.	47, 48*, 49*, 50	4
TOPLAM			30

*Ön denemeden sonra 8, 13, 14, 31, 32, 41, 48, 49. soru maddeleri testten çıkarılmıştır.

- İngilizce Okuduğunu Anlama Testi soruları hazırlanırken Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının Anderson ve Krathwohl (2010) tarafından güncelleştirilmiş biçiminin bilişsel süreç boyutu kullanılmıştır. Her bir öğrenme kazanımı için en az iki soru yazıldıktan sonra toplam 50 soruluk deneme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan deneme formuna, alan uzmanları ve İngilizce okutmanlarının görüşleri alındıktan sonra gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir. Soru maddelerinin hazırlanmasında öncelikle yararlanılabilecek çeşitli kaynaklar taranmış ve araştırmacı tarafından çoktan seçmeli test maddeleri oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasında aşağıda belirtilen kitaplar ile bu kitapların test hazırlamak için kullanılan soru bankalarından yararlanılmıştır:

- Reading Explorer Intro - Heinle Cengage Learning (Tarver Chase ve Johannsen, 2011).
 - Reading Explorer 1 - Heinle Cengage Learning (Douglas, 2009).
 - Reading Explorer 2 - Heinle Cengage Learning (MacIntyre, 2009).
 - Thoughts and Notions - Heinle Cengage Learning (Ackert ve Lee, 2005).
 - Select Readings Elementary - Oxford University Press (Lee, 2011).
 - Select Readings Pre-Intermediate - Oxford University Press (Lee ve Gundersen, 2011).
- Test ve madde istatistiklerinin yapılabilmesi için deneme formu araştırmacı tarafından İngilizce düzeyi iyi, orta ve düşük seviyede olan toplam 328 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Bir ölçme aracının güvenilirliğini kestirmek amacıyla seçilen deneme grubunun, testle ölçülen özellikler bakımından heterojen dağılım göstermesi, homojen gruplarda daha yaygın dağılımlı sonuçlara ulaşmak ve küçük farklılıkları tanımlamak daha zor olacağından, güvenilirlik konusunda daha gerçekçi değerlere ulaşılmasını sağlayacaktır (Yurdabakan, 2008: 54, 55). Bu nedenle bu araştırmada İngilizce Okuduğunu Anlama Testinin ön denemesinin, İngilizce seviyeleri açısından heterojen dağılım gösteren bir deneme grubuna uygulanması uygun görülmüş ve bu yönde çaba gösterilmiştir.
- Ön deneme uygulaması gerçekleştirildikten sonra veriler kaydedilirken doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 olarak kodlanmış ve madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde her bir maddenin, madde güçlük indeksi ve madde ayırıcılık gücü indeksi hesaplanmıştır. Test geliştirme sürecinde madde seçerken “*madde ayırıcılık gücü indeksi 0.30’dan büyük ve mümkün olduğunca 1.00’a yakın olan maddeler ile madde güçlük indeksi 0.50 ve civarında olan maddeler*” (Karaca, 2008: 294) testin gerçek deneme formu için seçilebilecek maddelerdir. Bu

nedenle madde ayırıcılık gücü indeksi 0.30'un altındaki toplam 8 madde (8, 13, 14, 31, 32, 41, 48 ve 49. maddeler) testten çıkarılmıştır. Bütün maddelerin ortalama güçlük indeksine sahip olması mümkün olmayacağından, ayırıcılık gücü yüksek olan farklı güçlükteki maddeler başarı testinin nihai formuna seçilebilmektedir (Karaca, 2008: 294), Bu nedenle araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testine çoğunluğu orta güçlükte olan (pj değeri 0.50 ve civarındaki maddeler) maddeler yanında ayırıcılık gücü yüksek olan farklı güçlük düzeylerindeki maddeler de seçilerek okuduğunu anlama testinin nihai formu oluşturulmuştur.

- Nihai testin güvenilirlik katsayısı, “*KR-20 eşitliği kullanılarak, nihai teste seçilen maddelerden yararlanılarak*” (Karaca, 2008: 300) hesaplanabilmektedir. Geliştirilen okuduğunu anlama testinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla KR-20 değeri hesaplanmış ve 0.90 olarak bulunmuştur. Bu değer testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Okuduğunu Anlama Testinin ortalama güçlüğü 0.50 ve ortalama ayırt ediciliği 0.47 olarak bulunmuştur. Buna göre testin ortalama güçlükte ve yüksek düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.4.3. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmanın ikinci denencesi “öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı, geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denencenin sınanması amacıyla gerekli verileri elde edebilmek amacıyla öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını uygulama öncesinde ve sonrasında ölçmek amacıyla Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği (Ek-4) kullanılmıştır. Fraenkel vd. (2012: 113-115), iyi bir ölçeğin geliştirilmesi oldukça yoğun çaba, zaman ve enerji gerektirdiğinden nadir durumlar dışında önceden geliştirilmiş kullanışlı ölçeklerin kullanımını tavsiye etmektedirler. Bu araştırma kapsamında gerekli verilerin toplanabilmesi amacıyla İngilizce öz-

yeterlik algısı ile ilgili alan yazında önceden geliştirilmiş ölçekler taranmıştır. Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda, Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş olan İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin araştırmanın amacına oldukça uygun olması, geçerlik ve güvenirlik düzeyinin de oldukça yüksek bir ölçek olması nedeniyle bu çalışmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ölçek, genel olarak İngilizceye yönelik bilgi vermesi yanında ayrı ayrı dört temel beceriye (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) yönelik öz-yeterlik inancı hakkında da bilgi vermesi nedeniyle de bu araştırmanın amacına son derece uygun olduğu düşünülmektedir.

İngilizce İle ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği beşli likert tipinde (Bana hiç uymuyor/Çok az uyuyor/Biraz Uyuyor/Oldukça uyuyor/ Bana tamamen uyuyor) cevaplanan toplam 34 madden oluşmaktadır. Ölçek Okuma (8 madde), Yazma (10 madde), Dinleme (10 madde) ve Konuşma (6 madde) boyutları olmak üzere dört boyutludur. Ölçekten elde edilen yüksek puan, İngilizceye yönelik yüksek öz-yeterlik inancının göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Crombach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin tümü için elde edilen Crombach Alpha katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu değer, Okuma boyutu için 0.92, Yazma boyutu için 0.88, Dinleme boyutu için 0.93 ve Konuşma boyutu için 0.92 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin bu çalışma için güvenirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çalışma grubu ile benzer özellikte toplam 343 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilere göre ölçeğin tümünün ve her bir boyutunun bu çalışma için hesaplanan Crombach Alpha katsayıları şöyledir;

Okuma alt boyutu, 0.88; Yazma alt boyutu, 0.87; Dinleme alt boyutu, 0.91; Konuşma alt boyutu, 0.86; Ölçeğin tamamının Crombach alpha güvenirlik katsayısı ise 0.96 olarak bulunmuştur. Envanterin tamamının ve alt boyutlarının Crombach Alpha güvenirlik katsayılarına bakıldığında ölçeğin bu çalışma için yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

3.4.4. İngilizce Özgeçmiş Formu

Öğrenme stillerine dayalı okuma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel okuma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunun belli değişkenler açısından eşleştirilmesi amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından birisi İngilizce Özgeçmiş Formudur (Ek-5). Bu form, öğrencilerin İngilizce özgeçmişlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

İngilizce Özgeçmiş Formunun birinci kısmı, öğrencilerin ad/soyad, bölüm, sınıf, numara, yaş ve cinsiyet bilgilerini içermektedir. İkinci kısmında, öğrencilerin araştırma süreci açısından önemli olduğu düşünülen İngilizce düzeylerini etkileyebilecek bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorular aşağıdaki konu başlıklarına ilişkin bilgi edinmeyi amaçlamaktadır:

- Mezun olunan lise türü
- Daha önce özel bir İngilizce kursuna devam edip etmeme
- Şu anda özel bir İngilizce kursuna devam edip etmeme
- Daha önce İngilizce özel ders alıp almama
- Şu anda İngilizce özel ders alıp almama
- Daha önce İngilizce öğrenmek amacıyla yurt dışında bulunup bulunmama
- Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede yaşayıp yaşamama
- Ebeveynlerin İngilizce konuşulan bir ülkenin vatandaşlığına sahip olup olmaması
- Aile üyeleriniz arasında İngilizce eğitimi alanında çalışan birinin olup olmaması
- İngilizce dışında başka bir dili etkili bir şekilde kullanıp kullanmama

İngilizce Özgeçmiş Formunun üçüncü kısmında ise Council of Europe (2011) tarafından yayımlanan Avrupa Dil Portfolyosu'nun bölümlerinden biri olan Avrupa Dil Pasaportu kapsamında farklı dillerde versiyonları çevrimiçi olarak ulaşabilinen Öz-değerlendirme formunun Türkçe örneği kullanılmıştır. Bu öz-değerlendirme formunda öğrenenden kendi İngilizce seviyesini (A1-A2-B1-B2-C1-C2) belirtmesi istenmektedir.

3.4.5. Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Sekiz haftalık deneysel işlem sonrasında son test uygulamalarının bitiminde ve sonraki hafta, deney grubunda bulunan ve araştırmacı tarafından önceden belirlenen öğrencilerle öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşlerini almak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla Patton (1987) tarafından yapılan görüşme sınıflamasında yer alan üç tür görüşme yaklaşımından biri olan “*standartlaştırılmış açık uçlu görüşme*” (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2008: 121; Mil, 2007: 10) kullanılmıştır. Bu görüşme yaklaşımında daha önceden soruların sırası ve tarzı belirlenir ve açık uçlu soru formatındaki bu sorular, görüşmenin yapıldığı kişilere aynı sıra ile sorulur (Büyüköztürk vd., 2012: 153). Araştırma süresince her iki grupta da öğretimin araştırmacı tarafından yürütülmüş olması ve görüşme verilerinin araştırmacı tarafından toplandığı bu araştırmada “*görüşmeciyi etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için*” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 123) bu görüşme yaklaşımının kullanılması uygun görülmüştür.

Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu (Ek-6) sorularının hazırlanması için öncelikle ilgili alan yazın ve araştırmanın genel amacına yönelik olarak belirlenmiş alt problemler temel alınmıştır. Esnek bir araştırma aracı olarak görüşmenin araştırma sürecinde kullanılabileceği basamaklardan biri verilerden elde edilen çıkarımların doğruluğunun ve temsil edilebilirliğinin kontrolüdür (Büyüköztürk vd., 2012: 150). Bu nedenle bu araştırmada ilgili alan yazına ve araştırma alt problemlerine dayanılarak geliştirilen görüşme soruları kullanılarak elde edilen nitel veriler ile geliştirilen alt problemlere ilişkin derinlemesine bilgi elde edilmesi ve araştırmanın nicel kısmında elde edilen verilerin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu ile aşağıdaki konularla ilgili veri toplanması amaçlanmıştır:

1. Genel olarak gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma dersleri ile ilgili öğrenci düşünceleri

2. Dersin işlenişi ve her hafta gerçekleştirilen farklı okuma etkinlikleri ile ilgili öğrenci görüşleri

3. Gerçekleştirilen etkinliklerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine dair öğrenci görüşleri

4. Gerçekleştirilen etkinliklerin başarıya olan etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri

Hazırlanan standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda benzer anlama gelebilecek soruların bazıları görüşme formundan çıkarılmış, bazı soruların ifade tarzlarında değişiklikler yapılmış ve öğrencilerin evet-hayır gibi kısa cevap verebilecekleri sorular, açıklama gerektiren uzun soru şekillerine dönüştürülmüştür. Deneme formu kullanılarak pilot uygulama yapılan çalışma grubuna benzer özellikteki gruptan gönüllü 5 öğrenciyle görüşeler yapılmıştır. Bu deneme uygulaması sonucunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar uzman görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Geliştirilen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla bazı stratejiler kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların gerçekliğine dair ve verilerin toplanmasında, sonuçların ortaya koyulmasında nesnel bir yaklaşımın kullanıldığına dair kanıtlar sunmak, dolayısıyla inandırıcılığın sağlanması amacıyla uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejilerden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 265-268). Araştırmacı, araştırma sürecinin başında ön testlerin uygulanmasından sonra görüşme yapılacak öğrencileri belirlemiş, son test uygulamalarının bitiminde ve sonraki hafta bu öğrencilerle görüşmeler yaparak veri kaynağı ile mümkün olduğunca uzun süreli etkileşimde bulunma yoluna gitmiştir. Ayrıca, araştırmanın nitel verilerinin toplanması için farklı özelliklere sahip katılımcıların belirlenmesine özen gösterilmiştir. Bu nedenle farklı öğrenme stillerine ve İngilizceye yönelik düşük ve yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğrenciler araştırılmaya dâhil edilmiştir. Son olarak inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzman incelemesine başvurulmuştur. Buna göre araştırma hakkında bilgi sahibi ve nitel araştırma konusunda uzman bir kişi ile araştırmanın nitel boyutundaki verilerin

toplanmasından sonuçların yazılmasına kadar geçen süre içinde yapılanlarla ilgili değerlendirme toplantıları yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda okuyucuların araştırmaya benzer nitelikteki ortam ve süreçlere ilişkin genel bir anlayış geliştirebilmelerinin sağlanması dolayısıyla araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme yönteminden yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 270). Bu amaçla bu araştırmada nitel verilerin analizinde doğrudan alıntılara sıkça başvurularak ayrıntılı betimleme yoluyla araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda tutarlılığın sağlanması amacıyla tutarlılık incelemesi ve teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla da teyit incelemesi stratejilerinden faydalanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 271, 272). Bu nedenle, bu araştırmanın nitel boyutunda görüşme formunun oluşturulmasından sonuçların raporlaştırılmasına kadar bütün süreçlerde mümkün olduğunca uzman görüşü alınarak araştırmaya dışarıdan objektif bir gözle bakılması ve araştırma sürecinin değerlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde gerçeğleştirilmiştir. Araştırmada Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ve İngilizce Özgeçmiş Formu 22-26 Ekim 2012 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. İngilizce Özgeçmiş Formu ve Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri dışındaki bütün ölçekler, sekiz hafta süren uygulama sonrası 31 Aralık 2012 – 4 Ocak 2013 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşlerinin alınması amacıyla, Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu kullanılarak, son test uygulamalarının bitiminde ve sonraki hafta farklı öğrenme stili ve farklı düzeyde İngilizce öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerle bireysel olarak gerçeğleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Toplam 42 sorudan oluşan İngilizce Okuduğunu Anlama Testinin deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test uygulamalarının her biri 50 dakika, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test uygulamalarının her biri 30 dakika sürmüştür. Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri ile İngilizce Özgeçmiş Formunun deney ve kontrol gruplarında ön test olarak uygulaması ise 30 dakika sürmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili görüşlerinin alınması amacıyla yapılan görüşmelerin her biri ise, öğrencinin sorulara vermiş olduğu yanıtların uzunluğuna göre 8 ila 15 dakika arasında sürmüştür.

3.6. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından (Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Testi, İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği, İngilizce Özgeçmiş Formu ve Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu) elde edilen veriler araştırmanın genel amacı, denenceleri ve araştırma sorusu temel alınarak analiz edilmiştir.

Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanterinde “Çoğu Zaman” seçeneğine 3, “Bazen” seçeneğine 2 ve “Nadiren” seçeneğine 1 puan verilerek puanlama yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için her bir faktör (görsel öğrenme stili, işitsel öğrenme stili ve kinestetik öğrenme stili) altında toplanan maddelerden alınan puanların aritmetik ortalaması hesaplanmaktadır. Buna göre üç öğrenme stilinden en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan stil, öğrencinin baskın öğrenme stilini işaret etmektedir. Envanterin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasından sonra öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak gruptaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımı belirlenmiştir.

İngilizce Özgeçmiş Formunun deney ve kontrol gruplarına uygulanmasından sonra öğrenme stilleri envanterindeki gibi betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak gruptaki öğrencilerin İngilizce seviyelerini etkileyecek özellikler bakımından dağılımı belirlenmiştir.

İngilizce Okuduğunu Anlama Testinde doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinde “Bana Hiç Uymuyor” seçeneğine 1, “Çok Az Uyuyor” seçeneğine 2, “Biraz Uyuyor” seçeneğine 3, “Oldukça Uyuyor” seçeneğine 4 ve “Bana Tamamen Uyuyor” seçeneğine 5 puan verilerek puanlama yapılmıştır. Sadece ikinci faktör Yazma altında bulunan 10. madde tersten puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek öz-yeterlik göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Uygun istatistik yöntemlerinin belirlenmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak ve varyansların homojenliği ise Levene istatistiği kullanılarak belirlenebilmektedir (Ural ve Kılıç, 2005: 263, 265). Ayrıca örneklem büyüklüğünün 30 ve daha büyük olması durumunda parametrik testlerin parametrik olmayan testlerden daha üstün olduğu bilinmektedir (Ural ve Kılıç, 2005: 57). Bu araştırmada İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ile elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ve varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. One-Sample Kolmogorov-Smirnov analiz sonuçları Tablo-16 ve Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo-16: İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının “One-Sample Kolmogorov-Smirnov” Analiz Sonuçları

		Ön test		Son test	
		Z	p	Z	p
Kontrol (n=39)	Okuma	0.69	0.72	0.59	0.88
	Yazma	0.54	0.93	0.79	0.56
	Dinleme	0.70	0.71	0.54	0.93
	Konuşma	0.68	0.75	0.60	0.86
	Toplam	0.41	1.00	0.53	0.94
Deney (n=39)	Okuma	0.73	0.66	0.57	0.90
	Yazma	0.87	0.43	0.76	0.61
	Dinleme	1.07	0.20	0.52	0.95
	Konuşma	0.63	0.82	0.62	0.83
	Toplam	0.64	0.81	0.57	0.90

Tablo-17: Okuduğunu Anlama Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının “One-Sample Kolmogorov-Smirnov” Analiz Sonuçları

	Ön test		Son test	
	Z	p	Z	p
Kontrol (n=39)	0.97	0.31	0.98	0.29
Deney (n=39)	0.80	0.54	0.72	0.67

Deney ve kontrol gruplarının eşleştirilmesinde kullanılan İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test verilerinin analizinde bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ile elde edilen puanların uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grupları arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü ANCOVA analizi yapılmıştır. Ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA, ön test son test kontrol gruplu bir desende, deneysel işlemin etkili olup olmadığına odaklanılmışsa, en uygun istatistiksel işlemdir (Büyüköztürk, 2010: 112; Büyüköztürk, 2011: 56). İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı arasında ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 15.0 for Windows paket programı kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı İnancı Ölçeğinin güvenilirliğini bu araştırma için yeniden hesaplanmasında iç tutarlık (Crombach Alpha) değeri kullanılmıştır. İngilizce Okuduğunu Anlama Testinin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi ve KR-20 değeri hesaplanmıştır.

Nitel çözümlenmeler ise farklı öğrenme stilinden yüksek ve düşük İngilizce öz-yeterlik algısına sahip olan ve araştırmacı tarafından belirlenmiş deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme verileri kullanılarak yapılmıştır. Görüşme sırasında kaydedilen ses kayıtları yazıya döküldükten sonra bu veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde veriler, temalar çerçevesinde sistematik ve açık bir biçimde betimlendikten sonra açıklanarak yorumlanır ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Veriler, araştırma sorularının yansıttığı temalara göre ya da görüşme sürecinde

kullanılan sorular ya da boyutlara göre de düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu araştırmada veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Her bir öğrencinin görüşme verileri, temalar çerçevesinde işaretlendikten sonra aynı temaları içeren veriler birlikte ele alınarak raporlaştırılmıştır. Doğrudan alıntılara da sıkça yer verilmiştir.

3.7. Öğrenme Stillere Dayalı Okuma Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Öncelikle okuma dersinin genel amacı alan yazın incelendikten sonra belirlenmiştir. Buna göre okuma dersinin genel amacı; “Okuduğu düzeyine uygun bir metni tam ve doğru olarak anlayabilme” olarak belirlenmiştir. Rivers (1981: 8), ana dil dışında bir dilin öğretiminde uzun vadeli hedeflerin belli bir öncelik sırasına göre belirlenmesinin öğretmen için oldukça faydalı bir uygulama olmasının yanında, bu hedeflerin önceliğinin ülkeden ülkeye, zamana ve duruma göre değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir. Rivers, dil öğretimindeki uzun vadeli hedefleri genelleyerek yedi kategori altında toplamakta ve bu kategorilerden birini, “öğrencilere çağdaş kitap, araştırma ve bilgiyi takip edebilmeleri için başka bir dilde anlayarak okumayı öğretme” (Rivers, 1981: 8) olarak ifade etmektedir.

Haftada üç ders saati olmak üzere toplam sekiz haftalık süre için okuma etkinlikleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Her hafta bir okuma metni işlenecek şekilde toplam sekiz okuma metni belirlenmiştir.

Villanueva de Debat (2006: 11) metinler seçilirken öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçları, tercihleri, bireysel farklılıkları ve kültürlerinin göz önünde bulundurulmasının hem okuma süreci hem de öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi açısından önemine dikkat çekmektedir. Rivers (1981: 260, 268, 279), ana dil dışında başka bir dilde etkili ve akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinin aşamalı bir yaklaşımla ve öğrencilerin kolaylıkla ve zevkle okuyabilecekleri dikkatli bir şekilde seçilmiş okuma materyalleri ile sürdürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre öğrencileri kapasitelerinin çok üstünde metinleri anlamaya zorlamak, öğrencilerin okuma konusunda kendilerine olan güvenlerini zedeleyecek ve öğrencileri sözlükle kelimelerin tek tek anlamını bulma ya da listeler yapma gibi

öğrenciler için çok yorucu etkinliklere yönlendirecektir. Ayrıca Rivers, öğrencilerin akıcı ve anlayarak okuma becerileri kazanmaları için asıl olanın dikkatli bir şekilde planlanmış ve gelişimsel aşamaları içeren bir okuma programı olduğunu belirtmektedir. Böyle bir programın her aşamasında öğrenciler okumanın farklı bir yönü ile ilgili uygulama yapma fırsatı bulacaklar ve böylelikle okuma konusunda yeterli güven duygusunu edinebileceklerdir. Bunun yanında Rivers'a göre akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin mümkün olduğunca çok okumaları sağlanmalıdır. Bu da ancak metnin konusunun öğrencilerin ilgi ve yaş seviyelerine uygun olarak seçilmesi ile mümkün olabilir.

Nuttall (2000: 170-174) ise metinlerin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken üç temel kriterden bahsetmektedir. Bu kriterlerden ilki ve en önemlisi içeriktir. Metin içeriği öğrencinin ilgisini çekmeli ve okurken öğrenciye keyif vermelidir. İkinci önemli kriter ise metinlerin öğrenmeye katkısıdır. Buna göre seçilen metinler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilecek nitelikte değildir. Üçüncü kriter ise metinlerin okunabilirlik düzeyleridir. Buna göre seçilen metinler hem sözcüksel açıdan hem de yapısal açıdan öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.

Villanueva de Debat (2006), Nuttall (2000) ve Rivers (1981)'in görüşlerinden faydalanılarak bu çalışmada okuma metinlerinin seçiminde aşağıdaki faktörler göz önünde bulundurulmuştur:

- Metinlerin zorluk düzeylerinin öğrencilerin seviyelerine uygun olması
- Metinlerin öğrenciler için uygun ve makul düzeyde sözdizimsel yapı içermesi
- Çok kısa ya da çok uzun olmaması
- Öğrencilerin yaş seviyelerine ve ilgilerine uygun olması
- Metinlerin makul düzeyde yeni bilgi içermesi

Bu faktörler göz önünde bulundurulmuş belirlenen metinlerin başlıkları ve haftalara göre dağılımı Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo-18: Belirlenen Metinlerin Başlıkları ve Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Metin Başlığı
1	You Can't Please Everyone
2	The Tale of Seven Ravens
3	The Eastern Island Statues
4	I Was Struck by Lightning
5	Life Beyond Earth
6	Travel Adventure: Alaska to Argentina
7	The Hottest Chili
8	The Mammoth's Tale

Ayrıca seçilen metinlerin zorluk derecelerini belirlemek amacıyla okunulabilirlik analizleri (readability analysis) yapılmıştır. Bu analizlerin yapımında çevrim içi ulaşılabilen (Text Content Analysis Tool) Metin Analiz Programı (UsingEnglish, 2013) kullanılmıştır. Bu program ile metinlerin toplam kelime sayısı, metinde kullanılan farklı kelime sayısı, cümle sayısı, her cümle için ortalama kelime sayısı (cümle uzunluğu), sözcük yoğunluğu (lexical density) ve Gunning Fog Okunulabilirlik İndeksi (Gunning Fog Readability Index) hesaplanabilmektedir. Üç ya da daha fazla hece sayısına sahip kelimeler zor kelimeler olarak kabul edilmektedir. Sözcük yoğunluğu ve Fog İndeksi, bir metnin okuma zorluğunu ya da kolaylığını gösteren okunulabilirlik analizlerdir. Sözcük yoğunluğu 60-70% civarındaki metinlerin yüksek sözcük yoğunluğuna sahip olduğu kabul edilirken, sözcük yoğunluğu 40-50% civarında olanların ise sözcük yoğunluğunun düşük olduğu kabul edilmektedir. Gunning Fog İndeksi ise, okuyucunun metni anlayabilmesi için ihtiyacı olan tahmini eğitim yılı sayısını göstermektedir (UsingEnglish, 2013).

Metin analiz programı ile seçilen metinlerin okunulabilirlik analiz sonuçları Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo-19: Seçilen Metinlerin Okunabilirlik Analiz Sonuçları

*Haftalar	Toplam Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Cümle Sayısı	Cümlelerdeki Ortalama Kelime Sayısı	Paragraf Sayısı	Zor Kelime Sayısı	Sözcük Yoğunluğu	Fog İndeksi
1	339	127	32	10.59	7	9	% 37.46	5.30
2	363	178	36	10.08	5	17	% 49.04	5.91
3	309	155	26	11.88	6	17	% 50.16	6.95
4	250	143	21	11.90	5	12	% 57.20	6.68
5	257	135	24	10.71	4	29	% 52.53	8.80
6	266	174	28	9.50	9	19	% 65.41	6.66
7	233	146	15	15.53	6	15	% 62.66	8.79
8	251	152	15	16.73	3	20	% 60.56	9.88

*1- You Can't Please Everyone, 2- The Tale of Seven Ravens, 3- The Easter Island Statues, 4- I Was Struck by Lightning, 5- Life Beyond Earth, 6- Travel Adventure: Alaska to Argentina, 7- The Hottest Chili, 8- The Mammoth's Tale

Sekiz haftalık okuma dersleri boyunca işlenecek metinlerin mümkün olduğunca kolaydan zora doğru sıralanmasının uygun olacağı düşünülmüş ve yapılan okunabilirlik analizine göre metinler sıralanmıştır. Xie (2005: 74), metin seçiminin kolaydan zora ve sistematik bir şekilde yapılmasının yabancı dil okuma sınıflarında faydalı olacağını belirtmektedir.

Metinlerin seçiminde kullanılan kaynak kitaplar şöyledir:

- Reading Explorer Intro - Heinle Cengage Learning (Tarver Chase ve Johannsen, 2011).
- Reading Explorer 1 - Heinle Cengage Learning (Douglas, 2009).
- Thoughts and Notions 2- Heinle Cengage Learning (Ackert ve Lee, 2005).
- Select Readings Elementary - Oxford University Press (Lee, 2011).

Metinler belirlendikten sonra öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Buna göre 24 öğrencinin görsel, 11 öğrencinin kinestetik/dokunsal ve 4 öğrencinin de işitsel öğrenme stili puanlarının en yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin, öğrenme stili ölçeğinin her bir alt boyutundan aldıkları puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin sahip oldukları

öğrenme stilleri dikkate alınarak üç öğrenme stiline de hitap edebilecek okuma etkinlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca alan yazında da dengeli bir şekilde bütün öğrenme stillerine hitap edebilen öğretime tekniklerinin tavsiye edildiği görülmektedir. Peacock (2001: 15), bir sınıfta genellikle farklı öğrenme stil tercihlerine sahip öğrenciler olacağına dikkat çekmektedir. Bunun için, öğrencilere yeni bilgi ve materyalleri sunarken farklı tarzlarda ve çeşitli etkinlikler kullanılarak tek bir öğrenme stilini gözetmek yerine, sınıftaki farklı öğrenme stillerine hitap eden dengeli bir yaklaşımın faydalı olacağını belirtmektedir. Oxford (2001: 362) ise öğrenciyi merkeze alan ve iletişimsel yaklaşım kullanılarak sınıftaki farklı öğrenme stillerine yönelik düzenlenen çeşitli etkinliklerle öğrencilere zengin öğrenme ortamları sunulabileceğinin altını çizmektedir. Felder ve Henriques (1995) da benzer şekilde öğrenme süreci açısından yabancı dil sınıflarında her seviyede dengeli bir şekilde bütün öğrenme stillerine hitap edebilen öğretim etkinliklerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir.

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yer aldığı ders planları hazırlanırken kinestetik ve dokunsal öğrenciler için etkinlikler kinestetik öğrenme stili kapsamında geliştirilmiştir. Reid (1995), alan yazında kinestetik ve dokunsal öğrenme stillerinin birleştirilerek ‘haptik’ olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Oxford ve Lavine (1992), dokunsal ve kinestetik öğrenme stillerini birleştirerek ‘haptik’ ya da ‘yaparak öğrenme’ olarak adlandırmaktadır. Ve yine Oxford (2001: 360), kinestetik ve dokunsal öğrenciler için aynı etkinlikleri tavsiye ettiğinden bu çalışmada “kinestetik” öğrenme stili kapsamında kinestetik ve dokunsal öğrenciler için etkinlikler ortak olarak geliştirilmiştir.

Buna göre görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak adlandırılan algısal öğrenme stilleri temel alınarak, üç stile hitap eden etkinlikler planlanmış ve her hafta işlenecek okuma dersleri için ders planları ayrıntılı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oxford ve Lavine (1992), Kinsella (1995), Cornet (1983: 19) öğrencilerin kendilerini bireysel öğrenme tercihlerinin ötesinde diğer stillere yönelik de geliştirmelerini tavsiye etmektedirler. Kroonenberg (1995: 80), öğrenciler belli bir öğrenme stili ile en iyi öğrenseler bile sınıf içersinde öğretimin birçok şekilde gerçekleşmesi nedeniyle diğer öğrenme stillerini de geliştirmeleri gerektiğinin altını

çizmektedir. Rossi-Le (1995: 124), öğrencilerin öğrenmeye yönelik bakış açılarını genişletmek için öğrenme stil ve stratejileri konusundaki zayıf yönlerini de geliştirmeleri gerektiğini ve bu şekilde esnek bir öğrenme yaklaşımına sahip olabilmelerinin sınıfta farklı öğrenme stillerine hitap eden farklı türde etkinlikler yoluyla gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kirby (1979), öğrenme stili konusunda en çok esnekliğe sahip öğrencilerin en başarılı öğrenciler olduklarını vurgulamaktadır (Aktaran: Smith, 1982: 71). Bu nedenle bu araştırmada dengeli bir şekilde üç stile de hitap edebilecek etkinliklerin geliştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Etkinlikler geliştirilirken aşağıda ayrıntılı olarak açıklanan ilgili alan yazında (Peacock, 2001; Oxford, 2001; Oxford, 1995; Eliason, 1995; Kroonenberg, 1995; Nelson, 1995; Rossi-Le, 1995; Stebbins, 1995; Boydak, 2007) algısal stillere yönelik tavsiye edilen önerilerden ve etkinlik örneklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında bazı etkinlikler araştırmacı tarafından özel olarak araştırma için tasarlanmıştır.

Etkinlikler geliştirilirken Peacock (2001: 15)'in görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal öğrencilere hitap edebilecek etkinliklere verdiği aşağıdaki örneklerden faydalanılmıştır. Peacock, görsel öğrenenler için öğrencilere not dağıtılması, video kullanımı, not tutma, okuma ve önemli bilgilerin tahtaya yazılması, işitsel öğrenenler için ise sınıf ya da grup tartışması, bireysel konuşma, teyp kullanımı, akran öğretimi, sözlü yönergeler verme ve açıklamalarda bulunmanın faydalı olacağını belirtmiştir. Kinestetik öğrenenler için problem çözme etkinlikleri, rol yapma, drama ve katılımın teşvik edilmesinin işe yarayabileceği, dokunsal öğrenciler için de yaparak öğrenmenin teşvik edilmesi, sınıf materyalleri, basılı kopyaların kullanımını örnek göstermektedir.

Ayrıca Oxford (2001: 360)'un algısal öğrenme stili boyutu kapsamında görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenciler için ortaya koyduğu yabancı dil etkinlik örneklerinden faydalanılmıştır. Buna göre Oxford, görsel öğrenenler için okuma ve görsel materyal kullanımını, işitsel öğrenenler için konuşma, sohbet, sözel komutlar ve rol yapma gibi etkinlikleri tavsiye etmektedir. Ayrıca kinestetik ve dokunsal öğrenciler için mümkün olduğunca çok hareket etmeyi gerektiren etkinlikler ile somut materyallerin kullanımının faydalı olacağını ifade etmektedir.

Oxford (1995: 35) öğrenme stiline en belirgin yönlerinden birinin algısal öğrenme tercihleri olduğunu belirtmektedir. Görsel öğrencilerin en iyi görsel kanallarla öğrendiğini, bu nedenle okumaktan büyük keyif aldıklarını, ayrıca pano, video ve filmlerin kullanımının bu öğrenciler için faydalı olacağını belirtmektedir. Kinestetik ve dokunsal öğrenciler için hareket içeren ve dokunma duyularını kullanmalarını sağlayan ve dil öğrenimi ile ilişkilendirilebilecek kolaj resim, üç boyutlu model yapımı gibi sanatsal çalışmalar ile öğrencilerin sınıfta dolaşmalarını sağlayan rol yapma ve oyunları tavsiye etmektedir. İşitsel öğrenenlerin en çok işitsel öğrenme kanallarını tercih ettiğini ve bu nedenle grup çalışması, tartışma ve karşılıklı konuşma gibi etkinliklerden ve sözel yönergelerden fayda göreceklerini ifade etmektedir.

Eliason (1995, 30) sınıf içerisinde farklı algısal stillere hitap edebilmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Eliason, görsel öğrenciler için okuma, slaytlar, video ve resimler kullanmanın; işitsel öğrenenler için kasetçalar, ikili ya da grup tartışmaları ve sesli okumanın; Kinestetik öğrenciler için ise rol yapma, bilgi kartları, grup etkinlikleri ve gezilerin faydalı olacağını belirtmektedir.

Stebbins (1995: 112, 113) öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin öğrenme stili profilleri ile ilgili genel bir anlayış kazanmalarının, öğretimsel materyallerin hazırlanması ve sunumu sürecinde onlara yol gösterici olacağını belirterek, farklı algısal stillere sahip öğrenciler için etkinlik örnekleri sunmaktadır. Ona göre öğretmen konuşması, ses kasetleri ya da kayıtları, sınıf tartışması, akran öğretimi yoluyla işitsel öğrencilere; tahtaya önemli bilgilerin yazılması, projeksiyon kullanımı, film, televizyon, video, resim, fotokopiler ve not alma yoluyla görsel öğrencilere yönelik etkili öğretim gerçekleştirilebilir. Bunun dışında dokunsal öğrenciler, kolaj resim gibi yaparak öğrendikleri etkinliklerden ve kinestetik öğrencilerin de bunlardan başka rol yapma ve oyun etkinliklerinden fayda sağlayacaklardır.

O'Brien (1990), farklı algısal öğrenme tercihinin sahip öğrencilerin uygulayabilecekleri bazı strateji önerilerinde bulunmaktadır. Görsel öğrenciler en iyi görerek ve okuyarak öğreneceklerinden ders süresince yazma, konuşan insanlara bakarak dinleme, not alma, not ya da kitaplarda önemli kısımların altını çizme,

okumadan önce resimlere ve başlıklara göz gezdirme gibi önerilerde bulunmaktadır. İşitsel öğrenciler en iyi duyarak öğrendiklerinden arkadaşla beraber çalışma, öğrenmek istediği şeyi sesli olarak tekrar etme, dersleri ses kayıt cihazı ile kaydetme, okumadan önce resimlere ve başlıklara bakarak metnin ne hakkında olacağı ile ilgili konuşma, sesli okuma ve vb. öneriler sunmaktadır. Kinestetik ve dokunsal (haptik) öğrencilere ise en iyi yaparak ve hareket ederek öğreneceklerinden okurken yürüme, müzikle çalışma, sık sık ara verme gibi öneriler vermektedir (Aktaran: Kroonenberg, 1995: 83, 199-201).

Rossi-Le (1995: 122), okuma metni ile başlayan bir derste öğretmenin sözlü sunumunun işitsel öğrenenlere, metnin belli bir bölümü ile ilgili rol yapma etkinliğinin ve sınıf içerisinde somut nesnelere kullanımının kinestetik öğrencilere ve öğrencilere sessiz okuma fırsatı verilerek görsel öğrencilere öğrenme sürecinde yardımcı olunabileceğine dair örnekler vermektedir.

Nelson (1995: 6), öğrencilerin algısal öğrenme stillerinin kültürden kültüre önemli ölçüde farklılaştığını ve bireylerin aile ve sosyal çevre içerisinde zamanla öğrenme stili tercihlerini kazandıklarını, yani öğrenmeyi öğrendiklerini ifade etmektedir. Ona göre, öğrenme ortamında kültürel farklılıkların ele alınmasının bir gereği de öğrenme sürecinde grupların kullanılıp kullanılmayacağına karar verilmesidir. Stebbins (1995: 114) grup etkinliklerinin İngilizce seviyesi yüksek olmayan gruplarda öğrenenlere rahat bir ortam sağlaması, öğretmene öğrencileri daha yakından gözleme fırsatı vermesi, sınıf içi konuşma yoluyla dil ediniminin sağlanması ve işbirliğini artırması bakımından faydalı olabileceğini açıklamaktadır. Bu çalışmada da etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin kültür özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma süresince grup çalışmasının, öğrencilerin derse katılımlarını ve sözel iletişimlerini artıracığı düşünüldüğünden grup kullanımının uygun olacağına karar verilmiş ve altı - yedi kişilik gruplar oluşturulmuştur.

Oxford (2001: 360), kinestetik ve dokunsal öğrenciler için aynı etkinlikleri tavsiye ettiğinden bu çalışmada “kinestetik” öğrenme stili kapsamında kinestetik ve dokunsal öğrenciler için etkinlikler ortak olarak geliştirilmiştir. Buna göre deney grubunda okuma etkinlikleri geliştirilirken algısal öğrenme stili boyutunda bulunan görsel, işitsel, kinestetik (dokunsal ve kinestetik) öğrenciler için etkinlikler süresince

kullanılan materyaller, strateji, yöntem, teknik ve öğretimsel işler aşağıda açıklanmaktadır.

Görsel öğrenenler için kullanılan materyaller, strateji, yöntem, teknik ve öğretimsel işler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

- Resimler: Özellikle okuma öncesi aşamada öğrencilerin derse ve okunacak metne yönelik ilgilerini artırmak ve öğrencilerin metin ile ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi amacıyla metnin konusu ile ilgili resimler kullanılmıştır. Ayrıca okuma sırası ve okuma sonrası aşamalar da dâhil olmak üzere görsel öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmak amacıyla okuma sürecinin her aşamasında resimlerden faydalanılmıştır.
- Renkli kalemler: Öğrencilerin okuma dersleri süresince grup arkadaşları ile gerçekleştirdikleri kavram haritası hazırlama, resim çizme gibi çalışmalarda renkli kalem kullanmaları sağlanmıştır.
- Projeksiyon: Dersler süresince projeksiyon cihazı kullanılarak resimlerin, yönergelerin ve dersin bütün akışının görsel öğrenciler tarafından daha rahat takip edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Yazma: Görsel öğrenciler bilgileri okuyarak ya da görerek daha iyi öğreneceklerinden dolayı etkinliklerin çoğunda (not alma, kavram haritası hazırlama, KWL tablosu vb.) yazarak çalışmalarını sağlanmaya çalışılmıştır.
- Stratejik not alma: Okuma sırasında öğrencilerden metindeki önemli kısımlar ve kelimelerle ilgili notlar almaları istenmiştir.
- Önemli bilgilerin tahtaya yazılması: Etkinlikler sırasında metnin başlığı, ana fikri ve öğrencilere yönelik yönergeler gibi dersin akışı açısından önemli bilgiler mümkün olduğunca ayrıntılı olarak öğretmen tarafından tahtaya yazılmıştır.
- Sessiz okuma: Okuma sırasında görsel öğrencilerin metni daha iyi anlayabilmeleri amacıyla her öğrencinin bireysel hızında sessiz bir şekilde metni okuması sağlanmıştır.
- Göz gezdirme (skimming): Okuma öncesi ve okuma sırası aşamada öğrencilerin dikkatini çekmek, metin ile ilgili tahminde bulunmalarını, metnin

ana fikrinin ve amacının belirlenmesini sağlamak amacıyla metne, başlıklara ve resimlere göz gezdirmeleri istenmiştir.

- Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity): Metindeki olaylar öğretmen tarafından ders öncesinde cümleler şeklinde yazılır ve her bir cümle şeritler şeklinde parçalara ayrılarak zarflara koyulur. Öğrencilerden metinle ilgili olmayan cümleyi bulmaları, cümlelerdeki boşlukları doldurmaları ve kalan cümleleri metindeki olayların akışına göre sıralamaları istenmektedir.
- Şiir ve özlü söz yazımı: Okunan metinden çıkarılabilecek derse ilişkin her bir gruptan şiir ya da özlü bir söz yazması istenmiştir.
- KWL Tablosu: Ogle (1986) tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama stratejisidir (Aktaran: Epçaçan, 2009: 217). Her bir gruptan üç stunlu bir tablo hazırlaması istenir. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla beyin fırtınası yaparak okuma öncesinde “Ne biliyorum? (What I **K**now)” kısmını doldururlar. Daha sonra öğrencilerden metni okuma amaçlarını belirlemeleri, metinle ilgili ne öğrenmek istediklerine ilişkin bir soru listesi hazırlamaları ve “Ne öğrenmek istiyorum? (What I **W**ant to Know)” kısmına yazmaları istenir. Okuma sırası ve okuma sonrası aşamada ise öğrenciler hazırladıkları soruların cevaplarını bularak tablonun “Ne öğrendim? (What I **L**earned)” kısmını doldururlar.
- Taboo oyunu: Okuma sonrası aşamada hedef kelimelerin kavratılması amacıyla daha çok kinestetik öğrenciler için uygulanmaktadır. Ancak görsel kartların kullanımını ve sözlü iletişimi gerektirdiğinden görsel ve işitsel öğrencilere de hitap etmektedir. Kartlar ders öncesinde öğretmen tarafından hazırlanmaktadır. Öğrencilerden hedef kelimeyi yasaklı üç kelimeyi kullanmadan grup arkadaşlarına anlatması istenmektedir.
- Kavram haritası: Okuma öncesi aşamada metnin başlığı ya da konusu ana kavram olarak tahtaya yazılmış ve her bir gruptan ön bilgilerini kullanarak bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Hazırlanan kavram haritaları okuma sonrası aşamada okunan metne göre yeniden düzenlenmiştir.
- Anahtar kelimeleri bulma (scanning): Okuma öncesi aşamada öğrencilerden hedef kelimelere yönelik farkındalık geliştirmeleri amacıyla grup arkadaşlarıyla beraber metnin başlığını kullanarak metinde geçebilecek kelimeleri tahmin etmeleri ve metni tarayarak doğru tahmin ettikleri kelimeleri

işaretlemeleri ya da doğrudan metni hızlı bir şekilde taramaları ve anahtar kelimeleri bularak karşılaştırmak amacıyla tahtaya asmaları istenmiştir.

- Video izleme: Okuma sonrası aşamada metnin konusu ile ilgili ve hedef kelimeleri içeren videolar izlenilmiştir.
- Harita tamamlama: Okuma sonrası aşamada yönergeler ve metne dayanarak öğrencilerden haritayı tamamlamaları istenmiştir.
- Altını çizme: Okuma sırası aşamada öğrencilerden metnin önemli kısımlarının altını çizmeleri istenmiştir.
- Hikâye çember etkinliği (story circle activity): Okuma sonrası aşamada gerçekleştirilmiştir. Çember şeklinde büyük bir kâğıt, metinde yer alan paragrafların sayısı kadar eşit parçaya ayrılır. Her gruptan kendilerine verilen paragrafı okuyarak resimle ifade etmeleri ve yanına bir cümle ile özetlemeleri istenir. Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra parçalar bir araya getirilerek çember oluşturulur.
- Grafik tamamlama: Okuma sonrası aşamada öğrencilerden metnin özetini içeren grafiği uygun kelimelerle tamamlamaları istenmektedir.
- Çapraz bulmaca: Okuma sonrası aşamada öğrencilerden metinde yer alan hedef kelimeleri içeren bir bulmacayı grup arkadaşlarıyla beraber tamamlamaları istenmektedir.

İşitsel öğrenenler için kullanılan materyaller, strateji, yöntem, teknik ve öğretimsel işler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

- CD çalar: Okuma sırası aşamada işitsel öğrencilerin metni dinlemeleri amacıyla kullanılmıştır.
- Grup tartışması: Okuma öncesi aşama başta olmak üzere, okuma sırası ve sonrası aşamalarda metnin başlığına, alt başlıklara, resimlere bakarak metnin konusunu, amacını ya da ana fikrini tahmin etme gibi grup etkinliklerinin tümünde grup tartışması oluşturulmaya çalışılmıştır.
- Bireysel konuşma: Okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında öğrencilerden bireysel cevaplar vermeleri, grup çalışmalarını diğer gruplarla paylaşmaları, metni sözel olarak özetlemeleri sırasında bireysel konuşma özellikle teşvik edilmiştir.

- Metni dinleme: İşitsel öğrencilerin metni daha iyi anlamaları amacıyla okuma sırası aşamada mutlaka dinlemeleri sağlanmıştır.
- Sözel Yönergeler: Okuma sürecinin her aşamasında etkinlikler gerçekleştirilirken öğretmen tarafından ayrıntılı bir şekilde sözel yönergeler verilmesine özen gösterilmiştir.
- KWL Tablosu: KWL tablosunun ilgili bölümleri okuma öncesi ve sonrası aşamalarda grup üyelerinin sözel etkileşimi yoluyla gruplar tarafından doldurulmuştur. Bu nedenle görsel öğrencilere olduğu kadar işitsel öğrencilere de hitap etmektedir.
- Cümle sıralama etkinliği (sequencing activity): Grup çalışması şeklinde yürütüldüğünden işitsel öğrenciler için de kullanılan bir etkinliktir.
- Taboo Oyunu: Oyunlar temelde kinestetik öğrenciler için gerçekleştirilmelerine rağmen sözel iletişim gerektirdiğinden işitsel öğrencilere yönelik de kullanılmıştır.
- Sözlü özetleme: Öğrencilerden okuma sonrası aşamada gerçekleştirilen etkinliklerde metni sözlü olarak kısaca özetlemeleri istenmiştir.
- Video izleme: Okuma sonrası aşamada görsel ve işitsel öğrenciler için konu ile ilgili videolar kullanılmıştır.

Kinestetik ve dokunsal öğrenenler için kullanılan materyaller, strateji, yöntem, teknik ve öğretimsel işler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

- Grup çalışması: Sekiz haftalık okuma dersleri süresince öğrencilerin rahatça hareket edebilmeleri ve diğer gruplarla etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak amacıyla etkinliklerin büyük bir çoğunluğu grup çalışmaları içerisinde gerçekleştirilmiştir.
- Panoda sergileme: Okuma sürecinin her aşamasında öğrencilerin grup arkadaşları ile hazırladıkları çalışmaları pano olarak kullanılan tahtaya asmaları istenmiştir.
- Paragraf bulmaca etkinliği (Paragraph Puzzle Activity): Okuma sonrası aşamada metnin konusuna uygun olarak öğretmen tarafından seçilen bir paragraf şeritler halinde cümlelere ayrılarak zarflara yerleştirilir. Her bir

gruptan cümle şeritlerini anlamlı bir paragraf oluşturacak şekilde sıralamaları ve yeniden bir paragraf yazmaları istenir. Bu etkinlik kinestetik öğrenciler yanında işitsel ve görsel öğrencilere de hitap etmektedir.

- Canlandırma (Role-Play): Okuma sonrası aşamada gruplardan metinde geçen olayları sınıfta canlandırmaları istenmiştir.
- Stratejik not alma: Okuma sırası aşamada metni okurken notlar almaları istenmiştir.
- KWL Tablosu: Öğrencilerin not almalarını gerektirdiği için kinestetik ve dokunsal öğrencilere de hitap eden bir etkinlik olarak kullanılmıştır.
- Metinde geçen boşlukları doldurma: Öğrencilerden okuma sırasında metinde bulunan ve okuma sonrası aşamada video izleme sırasında kendilerine dağıtılan özetle bulunan boşlukları doldurmaları istenmektedir.
- Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity): Öğrencilerden verilen cümleleri metindeki olayların akışına göre sıralamaları istenmektedir.
- Taboo oyunu: Kinestetik öğrencilere yönelik olarak okuma sonrası aşamada hedef kelimelerin öğrencilere kavratılması amacıyla kullanılmıştır.
- Harita tamamlama: Öğrencilerin okuma sonrası aşamada verilen yönergeler doğrultusunda metinle ilgili bir haritayı tamamlamaları istenmektedir.
- Altını çizme: Okuma sırası aşamada kinestetik öğrencilerin metni daha iyi anlamaları için önemli kısımlarının altını çizmeleri istenmiştir.
- Resmetme: Okuma sonrası aşamada gerçekleştirilen hikâye çember etkinliği içerisinde öğrencilerin kendi gruplarına verilen paragrafı okuyarak resmetmeleri istenmiştir.
- Kavram haritası: Okuma öncesi ve sonrası aşamalarda kinestetik ve dokunsal öğrenciler için olduğu kadar görsel ve işitsel öğrenciler için de kullanılmıştır.
- Çapraz bulmaca: Okuma sonrasında görsel ve kinestetik öğrencilere yönelik hedef kelimelerin kavratılması amacıyla grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Görsel, işitsel ve kinestetik öğrencilere yönelik okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler süresince öğrencilerin yaptıkları çalışmalara yönelik örnekler Ek-8’de sunulmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde günümüzde okuma dersi etkinliklerinin genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada düzenlenmesinin tavsiye edildiği görülmektedir (Grabe, 1991: 396; Grabe ve Stoller, 2001: 191; Nuttall, 2000: 154; Cem Değer ve Fidan, 2004: 9; Alyousef, 2005: 149; Çakıcı ve Altunay, 2006: 51 Villanueva de Debat, 2006: ; İnal, 2007: 55; Epçaçan, 2009: 212; Toprak ve Almacıoğlu, 2009: 21; Beydoğan, 2010: 11-15; Demirel, 2003: 80, 81; Demirel, 2010: 112, 113). Bu çalışmada da benzer şekilde okuma derslerinde üç aşamalı yaklaşım modeli kullanılmıştır.

Ders planlarının hazırlanmasında Jensen (2001: 403-413)’in ders planı hazırlama ile ilgili açıklamaları ve bölüm sonunda verilen ders planı örneklerinden yararlanılmıştır. Ders planları, Ek-7 olarak raporun sonunda sunulmuştur. Jansen, ikinci/yabancı dil sınıflarında derslerin genelde öğrencilerin dikkatini çekme ve motive etmeye yönelik ısınma (warm-up) etkinlikleri ile başladığını ve sonrasında öğrencilerin dersin sunum ve uygulama aşamaları için hazır hale geldiğini belirtmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okuma öncesi aşamaya geçilmeden önce kısa bir ısınma (warm-up) etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Öğrenme stillerine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak adlandırılan üç aşama kapsamında gruplandırılmasında Grabe ve Stoller (2001: 191), Toprak ve Almacıoğlu (2009: 21), Drucker (2003: 23), Beydoğan (2010: 11-15), Carrell ve Eisterhold (1983: 568), Çakıcı ve Altunay (2006: 52), Villanueva de Debat (2006: 11, 12), Çakıcı (2011: 83), Epçaçan (2009: 212), Demirel (2003: 80-86) tarafından yapılan açıklamalar ve verilen etkinlik örneklerinden yararlanılmıştır.

Buna göre dersler aşağıda belirtilen kısa bir ısınma bölümünden sonra üç aşama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle yürütülmüştür:

Isınma (Warm-up): Bu aşamada öğrencilerin dikkatini çekmek, motive etmek, derse katılımı teşvik etmek ve öğrencilerin metnin genel temasına odaklanmaları

amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu aşamada sınıf tartışması sağlamak, dikkat çekmek ve öğrencilerin metin hakkında tahminde bulunmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak resimler, açık uçlu tartışma soruları ve grup etkinlikleri kullanılmıştır.

1. Okuma Öncesi (Pre-Reading Phase): Carrell ve Eisterhold (1983: 560, 561) özellikle başlangıç ve orta düzey dil sınıflarında okuma öncesi aşamada metnin konusu ile ilgili ön bilgilerin harekete geçirilmesinin önemini vurgulamakta ve ön bilgilerin harekete geçirilmemesinin, okuyucunun metni anlamada belli bir düzeyde zorluk yaşamasına neden olacağını belirtmektedir. Benzer şekilde Grabe ve Stoller (2001: 191, 192), bu aşamada gerçekleştirilen etkinliklerin, okuduğunu anlama süreci açısından önemine dikkat çekmekte ve okuma öncesi aşamanın beş önemli amacını şöyle açıklamaktadır:

- Okuma sürecinde öğrencilerin metni anlamasını kolaylaştıran ön bilgileri harekete geçirme
- Öğrencilerin metni anlayabilmeleri için gerekli olan metnin konusu ile ilgili özel bilgileri sunma
- Öğrencilerin derse ve metne yönelik ilgilerini artırma
- Öğrencilerin metinle ilgili beklentiler oluşturmalarını sağlama
- Anlamanın oluşması için önemli olan ve öğrencilerin sınıf dışında da kullanabilecekleri okuma stratejilerine model oluşturma

Buna göre bu araştırmada okuma öncesi aşamada öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, öğrencilerin metne yönelik ilgilerinin artırılması ve öğrencilerin okuma sürecine hazır hale gelmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla başlıkları ve resimleri gözden geçirmeleri; metinle ilgili tahminde bulunmaları; metni okumak için kendi okuma amaçlarını belirlemeleri; anahtar sözcüklere yönelik farkındalık sağlamaları; metinde geçen kavramlar ve anahtar sözcükler ile ilgili beyin fırtınası yapmaları ve metnin ana fikrini belirlemelerini içeren etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

2. Okuma sırası (While-Reading Phase): Okuma sırasında yapılan etkinlikler ile amaçlı ve stratejik okumanın sağlanması için okuma süresi boyunca okuyucuya

rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır (Grabe ve Stoller, 2001: 191). Bu araştırmada da okuma sırası etkinlikler ile öğrencilerin metnin ana fikrini, yardımcı fikirleri ve metinle ilgili detayları anlamaları ve okuma öncesi yaptıkları tahminlerin doğruluğunu denetlemeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla sessiz okuma, metni teypden dinleyerek okuma, not alma, önemli kısımların altını çizme gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakmak yerine tahmin etmeleri doğrultusunda öğrenciler yönlendirilmiştir.

3. Okuma sonrası (Post-Reading Phase): Bu aşamada metinde sunulan temel fikir ve yardımcı fikirlerin tam olarak anlaşılması ve bu fikir ve bilgilerin genişletilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Grabe ve Stoller, 2001: 191). Bu araştırmada okuma sonrası aşamada öğrencilerin metni tam olarak kavramaları ve edindikleri bilgiyi konuşma, yazma ve dinleme gibi farklı becerilerle bütünleştirerek kullanmaları amaçlanmaktadır. Buna yönelik olarak tabloların doldurulması, okuma öncesinde hazırlanan kavram haritalarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, anlamının kontrol edilmesi için özetleme, metnin konusuna uygun video izleme ve oyunlar vb. etkinlikler kullanılmıştır.

4. Değerlendirme: Her dersin sonunda işlenen okuma metnindeki hedef kelimeleri içeren ve benzer konuda bir metin kullanılarak değerlendirme çalışması yapılmıştır.

Sekiz hafta süren okuma derslerinde işlenen metinler, kullanılan materyaller, strateji, yöntem, teknik ve öğretimsel işler ile ders saatlerinin dağılımı Tablo-20'de özetlenmektedir.

Tablo-20: İşlenen Metinler, Kullanılan Materyaller, Strateji, Yöntem, Teknik ve Öğretimsel İşler

*Hafta	Tarih	Süre	Materyaller	Strateji, Yötem, Teknik ve Öğretimsel İşler
1	5-9 Kasım 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, göz gezdirme (skimming), panoda sergileme, metni dinleme, sessiz okuma, cümle sıralama etkinliği (sequencing activity), şiir ve özlü söz yazımı, çapraz bulmaca, canlandırma (role-play), grup çalışması

*1- You Can't Please Everyone,

Tablo-20'nin devamı

*Hafta	Tarih	Süre	Materyaller	Strateji, Yötem, Teknik ve Öğretimsel İşler
2	12-16 Kasım 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon, Taboo kartları	Grup tartışması, KWL Tablosu, göz gezdirme (skimming), metni dinleme, sessiz okuma, metinde geçen boşlukları doldurma, altını çizme, cümle sıralama etkinliği (sequencing activity), şiir ve özlü söz yazımı, Taboo oyunu, grup çalışması
3	19-23 Kasım 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, kavram haritası, panoda sergileme, göz gezdirme (skimming), anahtar kelimeleri bulma (scanning), metni dinleme, sessiz okuma, sözlü özetleme, video izleme, metinde geçen boşlukları doldurma, harita tamamlama, grup çalışması
4	26-30 Kasım 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, metni dinleme, sessiz okuma, altını çizme, hikâye çember etkinliği (story circle activity), resmetme, video izleme, metinde geçen boşlukları doldurma, grup çalışması
5	3-7 Aralık 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, göz gezdirme (skimming), metni dinleme, sessiz okuma, stratejik not alma, altını çizme, metinde geçen boşlukları doldurma, grafik tamamlama, video izleme, grup çalışması
6	10-14 Aralık 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, KWL tablosu, göz gezdirme (skimming), metni dinleme, sessiz okuma, paragraf bulmaca etkinliği (paragraph puzzle activity), video izleme, metinde geçen boşlukları doldurma, grup çalışması
7	17-21 Aralık 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, göz gezdirme (skimming), kavram haritası, panoda sergileme, anahtar kelimeleri bulma (scanning), metni dinleme, sessiz okuma, altını çizme, video izleme, Taboo oyunu, metinde geçen boşlukları doldurma, grup çalışması
8	24-28 Aralık 2012	45 + 45 + 45	Resimler, renkli kâğıt ve kalemler, CD çalar, fotokopiler, projeksiyon	Grup tartışması, kavram haritası, metne göz gezdirme (skimming), grup çalışması, anahtar kelimeleri bulma (scanning), metni dinleme, sessiz okuma, Taboo oyunu, video izleme, metinde geçen boşlukları doldurma, çapraz bulmaca

*2- The Tale of Seven Ravens, 3- The Easter Island Statues, 4- I Was Struck by Lightning, 5- Life Beyond Earth, 6- Travel Adventure: Alaska to Argentina, 7- The Hottest Chili, 8- The Mammoth's Tale

Son olarak hazırlanan okuma programının içerik geçerliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda araştırmacı etkinliklere son şeklini vermiştir.

3.8. Pilot Uygulama

Araştırmanın gerçek uygulamasına başlamadan, ön testlerin deney ve kontrol gruplarına uygulanmasından önce, çalışma grubuna benzer özellikte iki grup ile araştırma süresince oluşabilecek aksaklıkları mümkün olduğunca belirlemek amacıyla pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın yapıldığı gruplar araştırma grubu gibi Ortak Zorunlu Yabancı Dil I (İngilizce) dersini almakla yükümlü Eğitim Fakültesi I. sınıf öğrencileridir. Pilot uygulama 1-12 Ekim 2012 tarihleri arasında 2 hafta süreyle devam etmiştir. Araştırmacının ders sorumlusu olduğu bu grupların birinde araştırmada kullanılan okuma metinlerinden farklı, ancak benzer nitelikte metinler kullanılarak öğrenme stillerine dayalı okuma etkinlikleri kullanılarak diğerinde ise öğrenme stilleri dikkate alınmadan önceki okuma derslerinde olduğu gibi geleneksel okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin süreleri kayıt altına alınmıştır. Buna göre araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında uygulanacak etkinliklerin tahmini süreleri belirlenerek araştırma için geliştirilen etkinliklere son şekli verilmiştir.

3.9. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenmesi

Kontrol grubunda dersler deney grubunda olduğu gibi haftada üç ders saati olmak üzere toplam sekiz hafta devam etmiştir. Kontrol grubunda okuma dersleri deney grubundan farklı olarak öğrencilerin öğrenme stili tercihleri dikkate alınmadan, daha önceki derslerde olduğu gibi geleneksel bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Geleneksel okuma sınıfları, alan yazında benzer şekilde betimlenmektedir. Baturay ve Akar (2007), geleneksel okuma sınıflarını, öğretmen merkezli, daha çok öğretmen konuşmasının egemen olduğu, öğrencilerin ise metne dayalı soru - cevap bölümünde öğretmene pasif bir şekilde tepki verdiği ve okumanın diğer becerilerden ayrı bir şekilde öğretildiği ortamlar olarak açıklamışlardır. Güngör ve Ün Açıkgöz (2005: 358) ise, geleneksel okuma sınıflarında metnin önce öğretmen, sonrasında öğretmenin belirlediği birkaç öğrenci tarafından yüksek sesle

okunması ile başladığı, daha sonra bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışmaların yapıldığı ve en son olarak da metne yönelik çoğunlukla bilgi düzeyindeki soruların cevaplandığı rutin bir süreç olarak açıklamışlardır. Gömleksiz ve Elaldı (2011a: 452) geleneksel yabancı dil sınıflarını öğretmen merkezli ve ders kitabında bulunan konuların düz anlatımı veya konu ile ilgili metnin okunması ve soruların cevaplandırılması şeklinde açıklamaktadırlar. Al-Hajaya ve Al-Khresheh (2012: 236) ise üniversitelerde okuma derslerinin çoğunlukla geleneksel şekilde sürdürüldüğünü ve bu anlayışta öğrencilerin öğrenme stillerinin çoğunlukla dikkate alınmadığını vurgulamaktadırlar.

Kontrol grubunda deney grubunda olduğu gibi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ders sonunda deney grubunda olduğu gibi değerlendirme çalışması yapılmıştır. Ancak kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğrencilerin öğrenme stil tercihleri dikkate alınmamış ve dersler aynen uygulama öncesinde olduğu gibi hiç bir değişiklik yapılmadan devam etmiştir. Dersin öğrenme kazanımlarına yönelik olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler daha önceki derslerde olduğu gibi öğretmenin sorusu ve farklı öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra öğretmenin doğru cevabı vurgulaması şeklinde devam etmiştir. Bu çalışmada kontrol grubunda dersler işlenirken aşağıdaki rutin sıra takip edilmiştir:

Okuma Öncesi:

- Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla metnin konusu ile ilgili soruların cevaplandırılması

Okuma Sırası:

- Metin, öğretmen tarafından yüksek sesle öğrencilere okunması
- Metnin gönüllü öğrenciler tarafından dönüşümlü olarak yüksek sesle okunması

Okuma Sonrası:

- Metinde geçen bilinmeyen kelimelerle ilgili alıştırmaların yapılması
- Doğru/Yanlış (True/False) sorularının cevaplandırılması

- Metne yönelik soruların cevaplandırılması
- Değerlendirme çalışmalarının yapılması

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin ve araştırma sorusunun sınanması amacıyla toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının, geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre uygulama sonunda farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANCOVA ile test edilmiştir.

Tablo-21: Okuduğunu Anlama Testi Son Test Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalamaları

Gruplar	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Kontrol	18.74	19.08
Deney	22.33	22.00

Tablo-21’de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testi son test ortalama puanları, kontrol grubu için 18.74 ve deney grubu için 22.33 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise, kontrol grubu için 19.08 ve deney grubu için 22.00 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo-22’de sunulmaktadır.

Tablo-22: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	K.O.	F	p
Grup	164.58	1	164.58	6.58	0.01
Başarı Ön test	718.66	1	718.66	28.74	0.00
Hata	1875.44	75	25.01		
Toplam	35748.00	78			

Tablo-22 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F_{(1,75)}=6.58$, $p<0.05$] görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi, öğrenme stilleri dikkate alınmadan gerçekleştirilen geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinden farklıdır. Buna bağlı olarak kontrol grubu düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=19.08$) ile deney grubu düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=22.00$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir” olarak belirlenmişti.

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı, geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre uygulama sonunda farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü ANCOVA ile test edilmiştir.

Tablo-23: İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği Son Test Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalamaları

	Gruplar	\bar{X}	Düzeltilmiş \bar{X}
Okuma	Kontrol	23.54	23.57
	Deney	25.92	25.89
Yazma	Kontrol	26.49	26.59
	Deney	28.95	28.85
Dinleme	Kontrol	27.38	27.05
	Deney	28.72	29.06
Konuşma	Kontrol	15.41	15.43
	Deney	17.56	17.54
Toplam	Kontrol	92.82	92.62
	Deney	101.15	101.36

Tablo-23’de görüldüğü gibi öğrencilerin İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği son test ortalama toplam puanları, kontrol grubu için 92.82 ve deney grubu için 101.15 olarak hesaplanmıştır. Grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise kontrol grubu için 92.62 ve deney grubu için 101.36 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu söylenebilir.

Grupların düzeltilmiş son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo-24’de sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F_{(1,75)}=8.77$, $p<0.05$] görülmektedir. Buna göre öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi, öğrenme stilleri dikkate alınmadan gerçekleştirilen geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinden farklıdır. Buna bağlı olarak kontrol grubu düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=92.62$) ile deney grubu düzeltilmiş son test puan ortalaması ($\bar{X}=101.36$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo-24: İngilizceye Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	K.O.	F	p
Grup	105.64	1	105.64	9.64	0.00
Okuma Ön test	540.69	1	540.69	49.35	0.00
Hata	821.77	75	10.96		
Toplam	49179.00	78			
Grup	99.94	1	99.94	5.63	0.02
Yazma Ön test	945.77	1	945.77	53.26	0.00
Hata	1331.87	75	17.76		
Toplam	62322.00	78			
Grup	77.89	1	77.89	3.59	0.06
Dinleme Ön test	1062.80	1	1062.80	48.95	0.00
Hata	1628.32	75	21.71		
Toplam	64102.00	78			
Grup	86.94	1	86.94	6.10	0.02
Konuşma Ön test	422.39	1	422.39	29.64	0.00
Hata	1068.63	75	14.25		
Toplam	22784.00	78			
Grup	1489.00	1	1489.00	8.77	0.00
Toplam Ön test	10931.03	1	10931.03	64.36	0.00
Hata	12737.80	75	169.84		
Toplam	758731.00	78			

4.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde belirlenmişti. İngilizce öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin toplam ve her bir alt boyutundan elde edilen (Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme) ön test puanları ile öğrencilerin İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları arasındaki korelasyona bakıldığında; ön test okuma $r=0.44$; ön test yazma $r=0.37$; ön test dinleme $r=0.42$; ön test konuşma $r=0.32$ ve ön test toplam İngilizce öz-yeterlik algısı $r=0.44$ düzeyinde korelasyon katsayısı tespit edilmiştir. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği son

test puanlarının İngilizce Okuduğunu Anlama Testi son test puanlarıyla olan korelasyonuna bakıldığında; son test okuma $r=0.53$; son test yazma $r=0.46$; son test dinleme $r=0.45$; son test konuşma $r=0.38$ ve son test toplam İngilizce öz-yeterlik algısı $r=0.52$ düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo-25: İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algısı İle İngilizce Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki

Öz-yeterlik		Ön Test Başarı	Son Test Başarı
Okuma	r	0.44	0.53
	p	0.00	0.00
Yazma	r	0.37	0.46
	p	0.00	0.00
Dinleme	r	0.42	0.45
	p	0.00	0.00
Konuşma	r	0.32	0.38
	p	0.00	0.00
Toplam	r	0.44	0.52
	p	0.00	0.00

İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında genelde orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon katsayıları olduğu görülmüştür. Buna göre İngilizce öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısının da yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak oluşturulan araştırma sorusu “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşlerini alarak araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla deney grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Her bir öğrenme stilinden İngilizceye yönelik düşük ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrenciler belirlenerek toplam 12 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sorusu ve görüşmede yer alan sorulardan

hareketle ana tema ve alt temalar için bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre önceden belirlenen ana tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Bulgular, bu ana tema ve alt temalar altında öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sunulmuştur. Doğrudan alıntıların, temaya uygun olmasına ve çarpıcı görüşleri yansıtmalarına dikkat edilmiştir.

Buna göre öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşlerinin sunulduğu ana tema ve alt temalar şöyledir: (I) *Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler*; a. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekiciliği, b. Motivasyon ve derse katılım, c. Derslerin verimliliği. (II) *Etkinliklerin Değerlendirilmesi*; a. En çok beğenilen etkinlikler, b. En zor etkinlikler, c. En faydalı etkinlikler. (III) *Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi*; a. Öğrenme stiline uyumluluk, b. Öğrenme stiline en uygun etkinlikler. (IV) *Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*; a. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi, b. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısına etkisi. (V) *Etkinliklerin Başarıya Etkisi*; a. İngilizce dersi başarısına etkisi, b. Okuduğunu anlama başarısına etkisi.

4.4.1. Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler

Görüşmede sekiz haftalık okuma derslerinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo-26'da verilmektedir.

Gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma dersleri ile ilgili genel olarak düşüncelerinin alınması amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulara verilen yanıtlar, sekiz haftalık derslere ilişkin genelde olumlu düşünceye sahip olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin kendileri için kullanılan materyaller ve yapılan etkinlikler ile daha eğlenceli ve ilgi çekici hale geldiğini belirtmektedirler. Özellikle bu sekiz hafta süresince gerçekleştirilen İngilizce derslerini, önceki derslere göre ya da lisede gördükleri İngilizce derslerine göre oldukça ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo-26: Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler

Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler	f
<i>a. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekiciliği</i>	
Dersler zevkli ve eğlenceli geçti.	11
Metinler güzel ve ilgi çekiciydi.	5
Dersler önceki derslere göre farklıydı.	4
Kitaptan ders işlemekten daha eğlenceliydi.	3
Bazen sıkıldığım oldu.	1
<i>b. Motivasyon ve derse katılım</i>	
Motivasyonum genelde yüksekti.	10
Derslerde etkinliklere istekli bir şekilde katıldım.	9
Derslere isteyerek geldim.	6
İngilizceye karşı yaklaşımım değişti.	6
İlk başta zorlandım.	3
Motivasyonumun düşük ya da yüksek olduğu oldu.	2
Ders saatleri uzun geldi.	1
<i>c. Derslerin verimliliği</i>	
Kelime dağarcığımı geliştirdi.	11
İngilizcemi ilerletti.	9
Okumamı geliştirdi.	4
Konuşmamı geliştirdi.	3
Dinlememi geliştirdi.	3
Telaffuzumu geliştirdi.	2
Gördüğüm en iyi sistemdi.	1

Sadece bir öğrenci dersleri genel olarak iyi bulduğunu, ancak bazen anlamada sıkıntı yaşadığından dolayı sıkıldığı zamanlar da olduğunu söylemiştir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Bence... Yani bu şekilde işlemek olabildiğince eğlenceli. Sonuçta birşeyler yapıyorsun, en azından içinde oluyorsun olayların böyle ders işlendiğinde.”

“Genel olarak böyle sıkıcıydı böyle lisede falan. En azından şimdi daha eğlenceli oldu.”

“Ya normalde ben İngilizceyi hiç sevmiyordum. İlk derslerde hoşuma gitmiyordu açıkçası. Sonra bu yaptığımız etkinliklerle zevkli geçmeye başladı ders.”

“Dersler... Yani oldukça eğlenceliydi. İlgi çekici yani. Hem televizyonda seyrediyoruz hem alıştırılmalar, pratikler yapıyoruz.”

“Yani... Lisede gördüğüm İngilizceye göre daha zevkli geçti.”

“Bence ilgi çekiyordu, yani ben derse severek geliyordum.”

“Daha zevkli geçti dersler.”

Üç öğrenci, araştırma öncesinde ders kitabını kullanarak işledikleri dersleri genelde sıkıcı olarak nitelmişler ve araştırma süresince yürütülen derslerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin daha önce ders kitabının kullanıldığı derslere göre çok daha eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Ders kitabının rutin bir şekilde kullanıldığı ve kitaptaki etkinliklerin bire bir takip edildiği İngilizce derslerinde, kitap ne kadar iyi olursa olsun öğrencilerde zamanla isteksizliğin ve ilgisizliğin ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

“Diğerlerine oranla hani sekiz haftadan önce daha sıkıcıydı. Kitaplar falan yani, of yine eski sistem, yine eski dizayn. Sonra daha rahat ve daha eğlenceli geçti benim için.”

“ (...) dediğim gibi, hep yorum yapıyorsun şu olabilir mi, bu olabilir mi. Çok eğlenceliydi ve kitaptan işlemekten daha ilgimi çekti, daha iyi geldi benim için.”

“ (...) o yüzden eğlenceliydi. Kitaptan işlemek yerine çok daha eğlenceliydi. Hani vakit çabuk geçiyordu.”

Öğrencilerin yarısına yakını derslerde işlenen metinleri güzel, ilgi çekici ve konularını farklı olarak nitelmişlerdir. Öğrencilerden biri derse gelirken derste işlenecek metni merak ettiğini ve bunun da derse isteyerek gelmesine neden olduğunu söylemektedir. Diğer bir öğrenci ise işlenen metinlerin ilgi çekiciliğinin yanında genel kültürlerinin de gelişmesini sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Buna dayanılarak İngilizce derslerinde özellikle okuma derslerinde metin seçiminin derse karşı ilgi açısından önemli ve dikkat edilmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

“Getirdiğiniz parçalar genellikle ilgi çekiciydi, farklı konulardı.”

“(...) çünkü parçaları, ne işleyeceğimizi merak ediyordum.”

“Okuma metinleri de yani güzel metinlerdi. İlgi çekiciydi özellikle. (...) Bir de genel kültüre de sadece İngilizce değil genel kültürümüz için de iyiydi.”

Ayrıca öğrencilerin üçte birinin araştırma süresince İngilizce derslerinin önceki derslere göre farklı olduğunu söylemeleri ve bu farklılığı dile getiren öğrencilerin dersleri önceki derslere göre oldukça eğlenceli bulan öğrencilerden olması dikkat çekicidir. Öğrenciler derslerde farklı etkinlikler yapılmasının, derslerdeki monotonluğu yok ettiğini ve ilgilerini artırdığını söylemektedirler. Buna dayanılarak öğrencilerin derslerin geleneksel bir şekilde ve sıradan etkinlikler ile işlenmesini monoton ve sıkıcı buldukları ve bunun İngilizceye karşı olumsuz düşünceler geliştirmelerine, ilgilerinin, öğrenme isteklerinin azalmasına ve dikkatlerinin dağılmasına neden olduğu söylenebilir.

“Yani, daha önce hiç böyle bir İngilizce dersi işlememiştim. (...) Biraz farklıydı.”

“(...) Çünkü derslerde monoton işleniyor genelde. Öğretmen tahtaya yazar ya şöyle, böyle. Ama bizim etkinliklerde daha bir farklı boyutlar oldu. Bir de öğrencinin dikkatini toplamak zor olur. Ama farklı etkinlikler yaparak dikkatimizi toparlıyoruz.”

Derse yönelik motivasyon ile ilgili görüşler incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının derslere yönelik yüksek motivasyon bildirdiği görülmektedir. Öğrenciler özellikle etkinliklerdeki çeşitliliğin ve derslerin eğlenceli olmasının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, İngilizceyi normalde pek sevmeseler bile derslerde sıkılmadıklarını vurgulamaktadırlar. Sadece iki öğrenci dersler süresince düşük ya da yüksek motivasyona sahip olduklarını ancak genel olarak motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla genel olarak yapılan derslerin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırdığı söylenebilir.

“Genelde iyiydi, çok iyiydi. Çünkü söyle diyeyim hem etkinlik yapıyorsun, bir yandan video izliyorsun konu hakkında bazen. Hani o videoyu izlemek motivasyonu düzeltiyor bir anda zaten. Kendini başka bir ortama taşıyorsun. Farklı bir şeyler, etkinlikler yapıyorsun; tahtaya yazıyorsun ya arkadaşlarla kendini kıyaslıyorsun (...).”

“Yani aslında ben çok İngilizce dersini seven bir insan değilim ama yine de hiç sıkılmadım.”

“Motivasyonum iyiydi yani hiç şey olmadı. Eğlenceli olduğu için zaten dersler güzel geçtiğinden motivasyonumuz hiç düşmedi.”

“Motivasyonum genelde iyiydi hocam. Gerçekten çabaladığımı düşünüyorum.”

“Genelde konsantrasyonum hep iyiydi. Dediğim gibi hiç boş durmayınca dikkatimi dağıtan bir şey olmuyordu.”

“Dersteki motivasyonum yüksekti ama tabii ki düşük ya da yüksek olduğu oldu.”

Öğrencilerin yarısı derslerde motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade ederken derslere istekli bir şekilde, severek geldiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğu ders süresince etkinliklere istekli ve oldukça aktif bir şekilde katıldıklarını, diğer derslerdeki gibi öğretmenin değil daha çok kendilerinin aktif olduğunu da belirtmektedirler. Üç öğrenci ilk haftalarda derslerde zorlansalar da sonraki zamanlarda derslerin işlenişine alıştıklarını ve motivasyonlarının zamanla daha da yükseldiğini, katılımlarının daha da arttığını söylemektedirler. Sadece bir öğrenci ders saatlerinin kendisine biraz uzun ve yoğun geldiğini ifade etmektedir. Bu görüşlere dayanılarak gerçekleştirilen derslerin öğrencilerin İngilizce derslerine daha isteyerek ve severek gelmelerini sağladığı ve derse katılımlarını oldukça artırdığı söylenebilir. Öğrencilerin derslere istekli bir şekilde geldiklerini ve derslere aktif bir şekilde katıldıklarını beyan eden öğrenci görüşlerinden alıntılar şöyledir:

“Bence ilgi çekiyordu ve ben derse severek geliyordum. İsteyerek geliyordum..”

“Derslerde iyiydim bence. Etkinliklere de katılıyordum, aktiftim. Etkinlikler olumlu etkiledi tabi. Eğer bunlar yapılmıyaydı canım sıkılabilirdi, gelmek istemezdim.”

“Bu derslerde eski İngilizce derslerine göre arkadaşlarla kaynaştığımız için derslere katılımda daha bir aktif olmaya başladım diyebilirim.”

“Bu sekiz haftada her hafta geldim zaten ben. Dersler katılımımı artırdı bence sekiz hafta hep geldim.”

“Sekiz hafta boyunca hiç devamsızlık yapmadım. Gelmemen neden oldu yapılan etkinlikler. Siz zaten çok ilgileniyordunuz.”

“(...) yani hani kelimeyi hoca söyler anlamı şu falan der ama hani o an kalır. Ama hani kendimiz arıyorduk, kendimiz biz aktiftik.”

Derse yönelik motivasyonla ilgili öğrenci görüşlerinde en çok dikkat çeken noktalardan biri yapılan derslerin öğrencilerin İngilizceye yönelik bakış açılarını, yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmeleridir. Öğrencilerin yarısı İngilizceye karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını, öğrenim hayatları süresince bu olumsuz tutumun devam ettiğini, ancak bu sene bu olumsuz yöndeki bakış açılarının artık değişmeye başladığını vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı etkinliklerle öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olunduğu söylenebilir.

“(...) Ayrıca İngilizceye karşı yaklaşımım değişti. Yani bu kadar şey değildi, biraz daha samimi oldum yani.”

“Genel düşüncem... İngilizce adına bakış açımı değiştirdi diyebilirim. Aktiviteler ya da işleyiş tarzı falan bunlar en azından biraz daha bir şeyler yapabileceğimi, hani İngilizcenin o kadar da korkunç bir şey olmadığını gösterdi. Böyle.”

“(...) yani her zaman için hayatımda lise hayatımda, ilkokul hayatımda İngilizce bana çok korkunç bir ders gibi, hiç öğrenmek istemediğim bir ders gibi geliyordu. Ama bu sene bunu çok farklı bir şekilde düşünmeye başladım.”

Öğrencilerin tamamına yakını derslerin kendileri için oldukça verimli olduğunu ve birçok açıdan fayda sağladığına dair görüş bildirmişlerdir. Derslerin verimliliği ile ilgili en yüksek frekansa sahip olan görüşün, öğrencilerin gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma derslerinin İngilizce kelime dağarcıklarını geliştirmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Neredeyse bütün öğrencilerin zengin kelime dağarcığına sahip olmanın İngilizce öğreniminde en önemli unsurlardan biri olduğunu düşünmeleri ve yapılan derslerin İngilizce kelime dağarcıklarını önemli ölçüde artırdığını söylemeleri dikkat çekicidir. Bazı öğrenciler belki de derslerin kendilerine sağladığı

en büyük faydanın kelime hazinelerini geliştirmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöndeki öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Okuma derslerinin bana en çok kattığı şey öncelikle kelime. Ben genel lise mezunuyum yani İngilizcem zayıf. En son 10. sınıfta gördüm. Kelime hazinemi epey bir artırdı.”

“Nasıl desem, okuma parçaları işledik. Bunlar benim için kelime hazinemde bayağı ilerleme kaydetti. Çünkü unuttuğum kelimeler olabiliyordu. Bunlar parça içinde geçiyorsa aklımda daha kalıcı oluyor.”

“(…) ben de mesela kelime hazinemde bayağı kelime girdi.”

“Sonuçta yeni kelimeler öğrendim. Ne kadar kelime öğrenirsem sonuçta bir metni okuduğum zaman belki on tane, yirmi tane çıkıyordu bilmediğim kelime ama şimdi onları azalttım.”

“(…) kelime öğrendik. Gerçekten verimli oldu yani benim için.”

“Birçok kelime öğrendiğimizi hissediyorum. (…)”

“Bu etkinliklerde yeni kelimeler öğrendik. Bence çok fazla kelime öğrendik.”

“Bana yarar sağladığı için verimliliği bayağı yüksekti. Çünkü benim kelimelerle aram pek de iyi değildi. O yüzden bu sekiz hafta benim için daha yararlıydı, daha verimliydi kelime açısından özellikle.”

Yine derslerin verimliliği konusunda öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının genel olarak İngilizcilerinin ilerlediğini düşünmeleri ilginç bulgulardan bir tanesidir. Buna rağmen sadece dört öğrenci derslerin verimliliği sorulduğunda İngilizce okumalarının geliştiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin İngilizcelerindeki ve okumalarındaki gelişimi kelime öğrenimiyle de ilişkilendirdikleri anlaşılmakta ve çok kelime öğrendikleri için genel olarak İngilizcilerinin de geliştiği yönünde görüş bildirmektedirler. Bu bulguya dayanılarak öğrenme stillerine dayanılarak yapılan okuma öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini ve dolayısıyla İngilizce seviyelerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“(...) Biraz da İngilizce öğrenmeye başladım. (...) Sınıfa büyük katkısı oldu bence. Bilmeyenler bayağı bir şey öğrendi.”

“(...) en azından İngilizce adına, kendi adıma daha çok şey öğrendiğim için kendime yararlı olacağını düşünüyorum. “

“(...) o yüzden de İngilizce geliştirdim bence.”

“(...) Özellikle böyle kelime dağarcığı konusunda kendimi geliştirdim bayağı. Bu yüzden baya gelişmeler var İngilizcemde.”

“Kelime hazinem bayağı arttı. Onunda bayağı bir katkısı olduğunu düşünüyorum İngilizceme.”

“Hani yavaş yavaş değişmeye başladı. Biraz daha anlamaya başladım.”

“Tabii ki beni geliştirdi. (...) Hani anlamamız falan arttı. Kelime öğrendik. Gerçekten verimli oldu yani benim için.”

Öğrenciler derslerin birçok açıdan verimli geçtiğini ifade etmektedirler. Örneğin üç öğrenci yapılan dersler sayesinde konuşmasının geliştiğini ve üç öğrenci de dinleme becerisinin geliştiğini söylemektedir. İki öğrenci dersler süresince yapılan etkinliklerin İngilizce telaffuzuna katkı sağladığını ifade etmekte ve bir öğrenci de derslerin kendisi için son derece verimli geçtiğini belirtmekte ve öğrenim hayatında gördüğü en iyi ders işleniş sistemi olduğunu vurgulamaktadır. Derslerin verimliliği ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının olumlu yönde görüş bildirdiği ve yapılan derslerin değişik açılardan kendilerine katkı sağlamak suretiyle verimli geçtiğini düşündükleri görülmektedir. Buna göre öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma derslerinin farklı algısal öğrenme tercihlerine sahip öğrencilere sadece okuma değil kelime hazinesi, konuşma, dinleme, telaffuz gibi birçok açıdan katkı sağladığı söylenebilir. Örnek öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu yaptığımız dersler benim daha iyi konuşmamı sağladı. (...) Veya telaffuzlarla ilgili. Bayağı ilerlemeler var yani.”

“Hocam hani ne diyoruz telaffuzum çok iyi değildi açıkçası. Sizi dinleyerek, teypten dinleyerek onun da daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

“(…) Şimdi bir İngilizle falan karşılaşsam herhalde biraz konuşabilirim. Eskiden olsa herhalde hiç yardımcı olamazdım.”

“Konuşmamı geliştirdi. Özellikle dinleme yani ‘listening’ yani geliştirdi diye düşünüyorum. Mesela bir İngilizce parça dinlerken biraz daha anlayabiliyorum yani.”

“Verimli geçti hocam. En azından böyle pratik yaptığımızı düşünüyorum konuşma konusunda. Bize CD dinlettiniz, anlayabiliyorum hepsini olmasa da. Böyle.”

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin sekiz haftalık okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve süreci “*memnun edici, başarılı, farklı, verimli, zevkli, yararlı*” şeklinde nitelendirdikleri görülmektedir.

4.4.2. Etkinliklerin değerlendirilmesi

Yapılan derslerin genel değerlendirilmesinden sonra öğrencilere etkinlikleri değerlendirmeleri amacıyla yöneltilen sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo-27’de verilmektedir.

Etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerden etkinlikleri genel olarak değerlendirmeleri istenmiş, daha sonra en beğendikleri, en zor ve en faydalı buldukları etkinliklerle ilgili görüşleri sorulmuştur.

Tablo-27: Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Etkinliklerin değerlendirilmesi	f
<i>a. En beğenilen etkinlikler</i>	
Videolar	8
Anahtar kelimeleri bulma	5
Grup çalışmaları	4
Taboo oyunu	4
Ana fikir bulma	4
Metnin başlığını tahmin etme	4
Metni okumadan yapılan etkinlikler (pre-reading activities)	2
Cümle sıralama etkinliği	2
Canlandırma (Role-Play)	2
Renkli kalemlerle yazma	2
Dinleme	1
KWL tablosu	1
Şiir ya da özlü söz yazma	1

Tablo-27'nin devamı

Etkinliklerin değerlendirilmesi	f
<i>b. En zor etkinlikler</i>	
Videolar	6
Ana fikir bulma	4
Dinleme	3
KWL Tablosu	3
Kavram haritası	1
Sessiz okuma	1
Taboo oyunu	1
Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity)	1
Metnin başlığını tahmin etme	1
<i>c. En faydalı etkinlikler</i>	
Metni okumadan yapılan etkinlikler (pre-reading activities)	5
Anahtar kelimeleri bulma	4
Dinleme	3
Hepsi faydalıydı	2
Kelime öğrenmemi sağlayan etkinlikler	2
Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity)	2
KWL tablosu	2
Videolar	2
Metnin başlığını tahmin etme	2
Grup çalışması	1
Ana fikir bulma	1

Öğrencilerin en çok beğendikleri etkinliklerle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında en yüksek frekansın videolara ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu en beğendikleri etkinlik olarak videolar yönünde görüş bildirmiştir. Videoların hem görsel hem de işitsel öğrencilere hitap ettiği düşünüldüğünde daha çok öğrenci açısından beğenilmesinin olağan olduğu düşünülmektedir. Demirel (2000: 59), yabancı dil eğitiminde videonun etkili bir öğretim aracı olarak en çok kullanılan öğretim araçlarından biri olduğunu belirtmektedir. Bu bulguya dayanılarak videolar kullanılarak yabancı dil derslerinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin severek, beğenerek, istekli bir şekilde katılacakları etkinliklerin planlanması amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilceği söylenebilir. Videolarla ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“(…) Özellikle videolar çok eğlenceliydi. Bence güzeldi.”

“Videolar zaten hani ilgimizi çeken videolardı çünkü hani çok duyduğumuz videolar değildi. Konusu zaten ilgi çekiyor.”

“(…) daha sonra burada televizyondan seyrettiğimiz şeyler (videolar kastediliyor) gayet ilgi çekiciydi, gayet aklımda kaldı.”

“Televizyon izlemeyi çok sevdiğim için herhalde videoları çok sevdim.”

“En çok beğendiğim... Video etkinlikleri. Onlar benim en beğendiğim etkinliklerdi.”

Öğrenciler tarafından beğenildiği dile getirilen diğer etkinliklere bakıldığında videodan sonra en çok frekansa sahip olan etkinliklerin okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinlikler olması son derece dikkat çekicidir. Buna göre beş öğrenci anahtar kelimeleri bulma, dört öğrenci ana fikir bulma, dört öğrenci metnin başlığını tahmin etme ve bir öğrenci KWL tablosu etkinliklerinin en beğendikleri etkinlikler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İki öğrenci de en çok okuma öncesi etkinlikleri beğendiklerini açıkça dile getirerek bu bulguyu destekler şekilde yorum yapmışlardır. Buna göre okuma öncesi aşamada öğrencilerin algısal öğrenme tercihlerine uygun bir şekilde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler tarafından beğenildiği ve bu aşamanın öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak okuma derslerinde dikkatle planlanması gereken bir aşama olduğu söylenebilir. Okuma öncesi etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Dediğim gibi hocam, şu ana fikir buluyorduk, başlık resimlere göre. Onlar bence hem eğlenceliydi hem öğreticiydi.”

“Başlık bulma etkinlikleri vardı aralarda. Bir de bilmediğimiz kelimeleri bulup (anahtar kelimeleri kastediyor) sonradan anlamlarını çözmek, yani yeni kelimeler öğrenmek her zaman iyidir.”

“En beğendiğim etkinlikler kelime bulma. Böyle resim gösteriyordunuz hani, başlık bulma ve KWL tablosu. Onu seviyordum.”

“En çok beğendiğim etkinlikler... Parçayı görmeden konu hakkında tahmin yapıyorsun ya, okumadan metni yorum yapıyorsun, neyle ilgili olduğunu, kelimeler bulmaya çalışıyorsun, cümleler kuruyorsun. Etkilendim o etkinliklerden.”

“En beğendiğim etkinlik... Bunu bayağı bir düşünmem lazım. (...) bir de şeyi eğlenceli buldum ben. Hani daha önce başlık tahmininde bulunup da daha sonra parçayı incelemek bu bence eğlenceliydi.”

“(...) Başka daha konuyu işlemeden hani kelimeler çıkartıyorduk ya anahtar kelimeler. Ana fikrini bulduğumuz etkinlikleri sevdim.”

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular içinde diğer bir ilgi çeken nokta grup çalışmalarının öğrencilerin en beğendikleri etkinlikler arasında yer almasıdır. Öğrencilerin yarısına yakını en beğendikleri etkinlikler içerisinde grup çalışmalarından da bahsetmektedir. Dolayısıyla bu bulguya dayanılarak araştırma öncesinde öğrenci özelliklerinden hareketle grup çalışması kullanımının derse katılımı artıracığı ve faydalı olacağı düşüncesinin öğrenci görüşleriyle de desteklendiği söylenebilir. Öğrenciler, grup çalışmalarını kendilerini daha rahat hissetmeleri ve birbirlerine yardımcı olmaları açısından daha çok beğendiklerini dile getirmektedirler. Grup çalışmaları ile ilgili öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Çok rahat hissettim derste böyle işleyince grup etkinlikleriyle.”

“Derlerde grup çalışmalarında merakla izliyordum. Bir de dersler sen kalk, sen söyle tarzında olmadığı için dersler, arkadaş içinde olduğumuz için daha kolay fikrimizi söyledik, ben daha rahattım.”

“Beni bilemediğimi arkadaşım tamamladı, arkadaşımın bilemediğini ben tamamladım. Bazen gerçekten güzel şeyler çıkardık.”

Okuma sırası aşama açısından sadece bir öğrenci metinleri teypten dinlemeyi beğendiğini söylemiştir. Okuma sonrası aşamada gerçekleştirilen etkinlikler içinden ise dört öğrenci taboo oyununu, iki öğrenci cümle sıralama etkinliğini (sequencing activity), iki öğrenci canlandırma (role-play) etkinliklerini ve bir öğrenci de özlü söz ya da şiir yazma etkinliğini beğendiğini ifade etmiştir. Şiir yazma dışında bu etkinliklerin daha çok kinestetik öğrencilere hitap eden etkinlikler olması ve şiir yazma da dâhil olmak üzere hepsinin grup şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler olması dikkat çekicidir. Okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarda öğrencilerin renkli kalemlerle yazarak etkinliklere katılmaları sağlanmıştır. İki öğrenci, renkli kalemlerle yazarak katıldıkları bu etkinliklerin en beğendikleri etkinliklerden bazıları

olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin farkında olmadan bireysel öğrenme stillerine uygun olarak yapılan uygulamalar ve etkinlikler ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Ayrıca Tablo-27 incelendiğinde en beğenilen etkinlikler içinde dinleme, KWL tablosu ve şiir ya da özlü söz yazımı sadece birer öğrenci tarafından en beğenilen etkinliklerin içerisinde dile getirilmiştir. Buna göre bu etkinlikler, öğrenciler tarafından öğrenme stillerine dayalı diğer etkinliklere göre daha az beğenilen etkinlikler olarak düşünülebilir. Bu etkinliklerin beğenilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

“(...) Hatta taboo oyunu oynadık. O da çok güzeldi.”

“Okuduğumuzdan çıkarımları özlü söz ya da şiir şeklinde yazma hoşuma gitmişti.”

“(...) ve KWL tablosu onu seviyordum.”

“Metni teypten dinlemeyi sevdim. Renkli kalemlerle falan dosya kâğıtlarına yazdığımız için biraz daha eğlenceli hale geldi.”

“(...) Sonra taboo oynamıştık mesela. Öyle işte grupların yarış içerisinde oldukları falan hoşuma gidiyordu.”

“Arkadaşlarımızın yaptığı Nasrettin Hoca canlandırması çok hoşuma gitmişti.”

“(...) Tiyatro yaptık onu, taboo oyunu falan daha eğlenceliydi”

En zor etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan etkinliğin video etkinliği olduğu görülmektedir. Videonun en beğenilen etkinlik olmasının yanında öğrenciler açısından en zor bulunan etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde videodan sonra dört öğrencinin ana fikir bulma, üç öğrencinin dinleme, üç öğrencinin KWL tablosu etkinliklerini zor olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca bir öğrenci kavram haritası hazırlama, bir öğrenci sessiz okuma, bir öğrenci taboo oyunu, bir öğrenci cümle sıralama etkinliği ve bir öğrenci de metnin başlığını tahmin etme etkinliklerini yaparken zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgulara dayanılarak öğrencilerin zorlandıkları etkinliklerle

ilgili görüşlerinin okuma aşamalarına göre çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Zorlanılan etkinliklerle ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Şimdi teypten dinlediğimizde pek aksanını tutturamıyorum. Sadece videodan dinleyerek yapamıyorum. Çok değişik geliyor kelimeler bana.”

“Parçanın dinleme kısmı. Sesleri tam anlayamadım bir de tam olarak takip edemediğim için o biraz benim için zor oldu.”

“Yine KWL diyeceğim hocam. Resim gösteriyordunuz. Parçaya başlık seçiyorduk. Bir de cümleleri sıraya koyma, ben onda zorlanıyorum.”

“En zorlandığım videolar oldu. Çünkü anlamak gerçekten zor oluyordu. O yüzden en çok onda zorlandım.”

“İngilizce cümle kurarken biraz daha zorlanıyordum. Siz de yardım ediyordunuz zaten. Hani Türkçesini yapıyorsun ama İngilizce bir parçanın ana fikrini bulurken birazcık zorlanıyordum. En zorlayan da sanırım video özetinde boşlukları doldurmaktı.”

“Biz düşünüp cümle kuruyorduk ya KWL tablosunda. Bir de ana fikir bulmaya çalışırken biraz zayıf olduğum için o konularda onlarda zorlandım.”

En zorlandığım... Duyduğunu anlama konusunda genelde zorlandım. Videolar zor geliyordu. En zor gelen herhalde oydu. Bir de kendimiz sessiz bir şekilde okurken ben zorlandım.”

En faydalı bulunan etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansın okuma öncesi aşamada yapılan öğrenme stillerine dayalı etkinliklere ait olduğu görülmektedir. Okuma öncesi aşamada yapılan öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin yarısına yakını tarafından en çok sevilen ve ilgi çeken etkinlikler olarak değerlendirilmesinin yanında en faydalı etkinlikler olarak da değerlendirilmiştir. Ayrıca dört öğrenci anahtar kelimeleri bulma, iki öğrenci KWL tablosu, iki öğrenci metnin başlığını tahmin etme ve bir öğrenci de ana fikir bulma etkinliklerini en faydalı etkinlikler olarak değerlendirmektedir. Buna göre en faydalı olarak değerlendirilen etkinliklerin büyük bir kısmı, okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öğrenciler, bu etkinliklerin metni okumadan

bilgi sahibi olmaları, yeni kelimeleri öğrenmeleri ve okuma isteği sağlamaları açısından faydalı bulduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya dayanılarak okuma öncesi aşamada öğrencilerin öğrenme tercihlerine uyumlu bir şekilde gerçekleştirilen etkinliklerin okuduğunu anlama açısından büyük katkı sağlayacağı ve öğrencilerde okuma isteği uyandırdığı söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden alıntılar şöyledir:

“En faydalı etkinlik... Düşünüyorum... Okumadan sadece böyle göz gezdirerek, metni okumadan metin hakkında tahminde bulunduğumuz etkinlikler biraz bilgi veriyordu ve okuma isteği veriyordu.”

“(...) dediğim gibi hocam şu ana fikir buluyorduk, başlık buluyorduk resimlere bakarak. Onlar bence hem eğlenceliydi, hem öğreticiydi.”

“Genel olarak güzel. Zaten bence en faydalı olanlardan birisi okumadan önce ‘key word’leri çıkarmamız. Onlar sayesinde zaten okumadan parçayla ilgili bilgin oluyor. Hani öncesinde ne gibi bir şey olabileceğini düşünebiliyorsun.”

“Kendi hazırladığımız sorulara (KWL tablosunda okuma öncesi aşama kastediliyor) cevap vermek. (...) Sizin sorduğunuz sorulara cevap vermek ayrı, içinden kendimiz soru bulup o sorulara cevap cevap bulmak farklı. Zaten soru cevaplama gerçekten öğretici oluyor.”

“İşte o daha okumaya geçmeden anahtar kelimeleri bulmamız. Video izlememiz güzeldi. İngilizcemize katkısı oldu.”

Okuma sırası ve sonrası aşamalarda gerçekleştirilen etkinliklerden üç öğrenci dinleme, iki öğrenci kelime öğrenmeyi sağlayan etkinlikler, iki öğrenci cümle sıralama etkinliği, iki öğrenci videolar, bir öğrenci grup etkinliklerini ve iki öğrenci de bütün etkinlikleri en faydalı etkinlikler olarak değerlendirmiştir. Buna göre okuma sırası ve sonrası aşamalarda gerçekleştirilen öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin faydalılığı konusundaki öğrenci görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Örnek öğrenci görüşleri şöyledir:

“Benim için hepsi faydalı geldi. Kelime öğrenmek açısından, derste motivasyon açısından hepsi faydalı geldi. Özellikle ayırt edeceğim bir şey yok yani.”

“Kelime öğrendiğimiz etkinlikler tabi ki de. (...)”

“Teypten dinlediğimiz parçalardı hocam bence. Önceden hiç anlayamıyordum yani kelimelerin telaffuzunu falan.”

“Cümleleri sırasına göre yerleştiriyorduk ya hani karmaşık veriliyordu. Onlar daha yararlıydı. (...) Bir de telaffuz da eksikim var, o yüzden dinleyerek de takip etmek faydalı oldu.”

4.4.3. Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi

Görüşmede sekiz hafta süresince yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumluluğunun değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo-28’de sunulmaktadır.

Tablo-28: Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğu

Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğu	f
<i>a. Öğrenme stiline uyumluluk</i>	
Etkinlikler öğrenme stilime uygundu.	12
Herkese hitap edebilecek şekildeydi.	3
Geleneksel ders işleniş şekliyle öğrenemiyorum.	4
<i>b. Öğrenme stiline en uygun etkinlikler</i>	
Videolar	9
Yazma	4
Görsellik içeren etkinlikler	4
Dinlemeler	4
Kavram haritaları	4
Metnin başlığını tahmin etme	3
Metinde geçebilecek kelimeleri tahmin etme	3
Grup çalışmaları	3
Ana fikir bulma	3
Renkli kalemlerle yazma	2
KWL tablosu	1
Derste dağıtılan notlar	1

Sekiz hafta süresince gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumluluğunu belirlemek amacıyla öncelikle öğrencilerden etkinliklerin kendi öğrenme stillerine uyumluluğunu değerlendirmeleri istenmiş, daha sonra öğrenme stillerine en çok hitap eden etkinliklerin neler olduğuna dair görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenme stillerine

uyumluluğu ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin tamamının yapılan etkinliklerin öğrenme stillerine uyumlu olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, geçmişten beri İngilizceyi böyle öğrenmiş olsalar şu an İngilizce seviyelerinin çok daha iyi olacağını, öğrenme tercihlerine uyumlu olmamış olsa dersler süresince sıkılacaklarını ve öğrenemeyeceklerini ancak derslerin kendilerine çok eğlenceli geldiğini ve gerçekten çok şey öğrendiklerini belirtmektedirler. Ayrıca üç öğrenci gerçekleştirilen etkinliklerin sadece kendilerine değil, tüm sınıfa hitap ettiğini belirtmektedir. Bu öğrencilerden birinin, sınıftaki bütün öğrencilerin duysal olarak tercihlerine uygun bir etkinlik olduğunu söylemesi de dikkat çekicidir. Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu olduğuna dair öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben zaten İngilizceyi böyle öğrenmek istiyordum. Tam öğrenmek istediğim gibi yani. Yıllardır böyle öğrenilseydi eğer daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Eskiden pek bir faydasını görmüyorduk.”

“Tam dil öğreniyor gibiydik. Yani konuşmaya çalışıyorduk falan. Bana hitap ediyordu yani.”

“Gerçekten uygundu. (...) Sınıfta da bana hitap edildiğini hissettim.”

“Uyuyor bence çünkü derse karşı motivasyonum iyiydi. Herhangi bir sıkıcılık olmadı konularda. Bana uyumlu olmasa sıkılırdım herhalde. Öğrendiğimi hissediyorum. Öğrenme stilim dikkate alınmasa, öğrenemezdim herhalde.”

“Uygundu. Eğlenceli olunca zaten insan ister istemez öğreniyor. O yüzden de güzel geçti. O yüzden de İngilizcem gelişti bence.”

“Evet kesinlikle. Zaten her öğrenciye hitap edebilecek şekildeydi. Bana da gerçekten hitap ettiğini düşünüyorum.”

“Öğrenme stili dikkate alınmış bence. Zaten bu bana göre değil, bir nevi sınıfın hepsine hitap eden hem duysal olarak hem herkese göre bir şey vardı.”

“Ben görsel ve işitsel olarak öğrendiğimi düşünüyorum. Onlar da zaten vardı.”

“Zaten ben bu şekilde öğrenirim, bu şekilde başarırım. Tam bana göreydi bence yani.”

Ayrıca etkinliklerin öğrenme stiline uyumlu olduğu yönünde görüş bildiren öğrencilerden dördü, öğrenme stillerinin dikkate alındığı yönünde görüş bildirmelerinin yanında geleneksel ders işleme şekliyle öğrenemediklerini de ifade etmişlerdir. Öğrencilerin geleneksel ders işleme şekline olumsuz bir şekilde atıf yapmaları ve bu şekilde çok daha iyi öğrendiklerini söylemeleri araştırma açısından oldukça önemli bir bulgudur. Bu öğrencilerden biri daha önce katıldığı İngilizce derslerinde bir yerlerde yanlış yapıldığını hissettiğini ifade ederek geleneksel ders işleme şeklinin yanlış olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel ders işleme şeklini eleştiren öğrencilerin görüşlerinden örnekler şöyledir:

“(...) Bir de bir yerlerde yanlış yaptığımızı da fark ettim. Gramer ezberleyerek hani İngilizce öğrenilmiyor çok fazla, daha çok konuşarak işte okuyarak.”

“Eskiden işleyiş sıkıcıydı ki sadece ezber ve gramerdi. Hiç olayın içerisinde değildik yani. Ama bu sekiz hafta işlediğimiz dersler olabildiğince etkili oldu.”

Öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun olan etkinliklerle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunun öğrenme stillerine hitap eden etkinlik olarak videolarla yapılan etkinlikler yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Videolar, araştırma sürecinde öğrencilerin en çok beğendikleri ve en zor buldukları etkinlikler olarak değerlendirilmesinin yanında öğrenme stillerine en uygun etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Bunun, videoların farklı algısal öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulguya dayanılarak videoların İngilizce derslerinde öğretimin farklı algısal öğrenme tercihlerine sahip öğrencilere göre düzenlenebilmesi adına etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir. Video etkinliklerinin frekansının diğer etkinliklerden çok daha yüksek olması da bu görüşü desteklemektedir.

Video etkinliklerinden sonra öğrenme stillerine en uygun etkinlik olarak dört öğrenci yazarak yapılan etkinlikler, dört öğrenci görsellik içeren etkinlikler, dört öğrenci dinleme ve dört öğrenci de kavram haritalarının öğrenme stillerine en uygun etkinlikler olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Üç öğrenci metnin başlığını tahmin

etme, üç öğrenci metinde geçebilecek kelimeleri tahmin etme, üç öğrenci grup çalışmalarını ve yine üç öğrenci de ana fikir bulma etkinliklerinin öğrenme stillerine en uygun etkinlikler olarak değerlendirmişlerdir. İki öğrenci renkli kalemlerle yazma, bir öğrenci KWL tablosu ve bir öğrenci de derste dağıtılan notların öğrenme stiline hitap ettiğini belirtmiştir.

Elde edilen bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun etkinliklerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ancak öğrencilerin öğrenme stillerine en çok hitap eden etkinlikler konusunda daha çok videolar, kavram haritaları, yazma ve renki kalemlerle yazma gibi daha çok görsel öğrencilere hitap eden etkinlikler yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yarsından fazlasının (24 öğrenci) baskın öğrenme stiline görsel olması ve görsel öğrenme stili baskın olmayan öğrencilerin çoğunun görsel öğrenme stili puanının baskın olan diğer öğrenme stili puanına çok yakın olması bu bulguyu desteklemektedir. Görsel öğrenme stiline yönelik etkinlikleri, metnin başlığını tahmin etme ve ana fikir bulma gibi grup etkinliklerinin izlediği görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin görsel öğrenme stilinden sonra ikinci sıradaki baskın öğrenme stillerinin kinestetik (11 öğrenci) olması bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun etkinlikler ile ilgili görüşlerinin çeşitlilik göstermesi ve çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı dengeli bir şekilde üç stile de hitap edebilen etkinliklerin geliştirilmesinin uygun olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine en çok hitap eden etkinlikler ile ilgili görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Ya hepsi güzeldi ama birçoğu uygundu. Videolar zaten konusu yönünden ilgi çektiği için bana hitap etti.”

“(…) Yani ben bir renkli kalemlerle yazmakla, böyle bir yere ayrı ayrı yazmakla düz okumaktan daha iyi anlarım açıkçası. Ki sınavlara çalışırken de ayrı bir yere mutlaka yazarım. Sınıfta da bana hitap edildiğini hissettim.”

“Bana uyduğunu düşünüyorum. Bize en azından görsellik katarak daha eğlenceli hale getirdiniz dersi. (...)”

“Öğrenme stilime... Yani uygundu. Evet, uygundu. Özellikle şu dinlemeler bana uygundu öyle diyeyim.”

“(...) Uygundu bence. Görsel şeyler daha ağırlıklıydı bence. Renkli kalemler falan onlar bile insanın dikkatini topluyor. (...)”

“Ben yazarak öğrenmeyi seviyorum. Derste de işte (...) kelimeleri yazıyorduk ya o benim aklıma girmesine neden oluyordu. Hani sonra işte video kayıtları görsel olarak aklımda kalmasını sağlıyordu.”

“Video izleme, teypten dinleme işte bir de kavram haritaları hazırlamıştık.”

“Bu videolardan izlemek.(...)”

“Grup çalışması olduğu için genelde hepsini kendimle özdeşleştirdim. Arkadaşarımla beraber yapmamız. Kavram haritaları, daha önceki kelime tahminlerimiz, başlık tahminlerimiz. Bunlar kendi öğrenme stilime uygundu.”

“Videolar zaten konusu yönünden ilgi çektiği için bana hitap etti.”

“Görsellik olarak videolar, ana fikir bulma bir de kavram haritaları.”

4.4.4. Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi

Görüşmede sekiz hafta süresince yapılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo-29’da sunulmaktadır.

Tablo-29: Etkinliklerin Öz-yeterlik Algısına Etkisi

Etkinliklerin öz-yeterlik algısına etkisi	f
<i>a. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi</i>	
İngilizce öğrenebileceğime olan inancım arttı.	12
Kendime olan güvenim arttı.	11
İleride İngilizcem geliştirmek istiyorum.	11
İngilizceye yönelik önyargım yok oldu.	4
İngilizceye yönelik temelim oluştu.	3
<i>b. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısına etkisi</i>	
Okuduğumu daha iyi anlayabildiğime inanıyorum.	9
Okumaya yönelik önyargım azaldı.	3
Okumaya karşı bakış açım değişti.	1

Gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma derslerinin öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi ile ilgili düşüncelerinin alınması amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulara verilen yanıtların tümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı, İngilizce öğrenebileceklerine dair öz-yeterlik algılarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamına yakını yapılan etkinliklerin İngilizce öğrenebilme konusunda kendilerine olan güvenlerini artırdığını ve yine öğrencilerin tamamına yakını ileride İngilizceyi dershaneye giderek ya da farklı yollarla geliştirmek istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Dört öğrenci, İngilizceye yönelik öğrenim hayatları süresince yıllardır süregelen önyargılarının gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma dersleri sonunda yok olduğunu belirtmektedir. Ve üç öğrenci sekiz hafta süreyle gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde İngilizce temellerinin oluştuğunu ve bu nedenle ilerleyen zamanlarda İngilizceyi daha fazla geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını artırdığı söylenebilir. Gerçekleştirilen etkinliklerin İngilizce öz-yeterlik algısına etkisi konusunda öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bence artırdı yani. Bayağı bayağı artırdı yani. Daha iyi yapabileceğime inanıyorum. Bayağı bayağı yol kat ettiğime inanıyorum sekiz haftada.”

“(…) İngilizce öğrenme isteğimi artırdı, güvenim geldi. İnanıyorum kendime. Yapabileceğime inanıyorum. Başarabileceğime inanıyorum. Ve o kadar da zor bir ders olmadığına inanıyorum haftalardır.”

“Eskiden hiç İngilizce öğreneyim falan böyle bir isteğim yoktu. Şimdi belki İngilizce kursuna falan giderim diye düşünüyorum.”

“Desler beni olumlu etkiledi hocam. Yani artık daha iyi öğrenebileceğimi düşünüyorum ama tabi gerçekten üzerine düşersem.”

“Bir defa ben şey dedim İngilizce evet öğrenilebilir bir dilmiş. Hani çok da zorlamaya gerek yokmuş. Gözde büyütüldüğü kadar zor değilmiş dedim.”

“Öğrenebileceğime inandırdı beni. O yüzden artık çok daha güveniyorum kendime. Şimdi İngilizce öğrenmek mümkün bence, eskiden öyle değildi. Artık inanıyorum güveniyorum da kendime.”

“Eskiden böyle yanlış ya da doğru herhangi bir cümle kurarken bile çekinirdim. Şimdi en azından yanlış yapmanın zevkli yanlarını keşfettim.”

“Yani öğrenebilirim diye bakıyorum artık. Eskiden hiç, zor geliyordu yani. Bir yabancının Türkçe öğrenmesindenense, bizim İngilizce öğrenmemiz daha kolay. Kendime güvenim geldi öğrenme konusunda.”

“Kendime olan güvenimi fazlasıyla etkiledi. Çünkü lisede hani benim İngilizcem çok iyi değildi. Ama şimdi yapabildiğimi görüyorum.”

“Kendime olan inancımı kesinlikle olumlu yönde etkiledi. Dediğim gibi İngilizceye ön yargım vardı. Bu önyargımı da kırdım yani.”

“Daha çok artırdı inancımı. (...) Ama şimdi bir alt yapım oluştu en azından.”

“Geçmişe bakarsam inancımı daha çok olumlu etkiledi. Çünkü lisede dört sene boyunca İngilizce gırgır şamatayla geçti. (...) üniversitede daha iyi oldu bence bu dönemde.”

“Çok istiyorum. Hayatta her şeyden daha çok istiyorum herhalde İngilizceyi iyi bir şekilde konuşmayı daha çok istiyorum. Kendime de güveniyorum bu konuda, güvenmek istiyorum ya da.”

“Kendimden umutluyum diyorum. Daha çok üstüne gidersem yapabilirim gibi geliyor. Şimdi bir alt yapımız var daha çok geliştirecek daha iyi olur. Bu sekiz haftalık süreçte gördük. Sekiz haftada bile insan kendini daha çok geliştirebiliyor. Bunun üstüne yoğunlaşırsam daha iyi olur.”

“Tabi bana cesaret verdi. İleride İngilizceyi en iyi şekilde kullanmak istediğimin farkına vardım ve bu sekiz haftalık süreçte de derste işlediğimiz yöntemlerle de bana acayip şekilde çok aşırı şekilde cesaret verdi. İçimde İngilizceye karşı bir cesaret oldu. Gerçekten öğrenebileceğime inandım. (...)”

“İnşallah yapacağım yani. Kursu gidip, bir ders alıp bir şeyler yapacağım.”

Yapılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemek amacıyla sorulan soruların yanıtlarından elde edilen bulgulardan bir tanesi öğrencilerin İngilizce okumaya dair öz-yeterlik algılarının arttığı yönündedir. Öğrencilere doğrudan okumaya yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili bir

soru sorulmamasına rağmen öğrencilerin çoğunun okuduğunu anlama konusunda öz-yeterlik algılarının arttığına dair görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca üç öğrenci İngilizce okumaya yönelik lise yıllarından beri var olan ön yargılarının azaldığını belirtirken, bir öğrenci de okumaya yönelik bakış açısının değiştiğini ifade etmektedir. Okuma konusunda öğrencilerin bu görüşlerine dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma öğretiminin öğrencilerin okumaya yönelik öz-yeterlik algılarını artırdığı söylenebilir. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili görüşlerden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“(...) Öğrenebilirim inanıyorum. Zaten ben son zamanlarda İngilizce romanlar okumaya başladım. (...)”

“Önceden zaten İngilizce öğrenmek istiyordum. Şimdi biraz daha istemeye başladım çünkü parçaları anlayabildiğimi görüyorum. Bu yüzden gaza geldim diyebilirim.”

“Hani başta çok şey yapmıyordum. (...) Ama hani okuduğumu anlamaya başlayınca hem de öğrenmek istiyorum zaten o da iyi oldu. İngilizceyi tam olarak öğrenmek istiyorum zaten.”

“Daha hızlı okuyorum. Metinler zor olsa da yine de okudum, anladım.”

“(...) Hani yaptığımız ‘readin’ler zordu açıkçası. Yani ilk okuduğum zamanla o yaptığım ‘reading’ ile şimdiki arasında çok fark var. Hatta bir tane parçayı hiç anlamamıştım o zaman. Sonrakileri daha iyi anladım. Buymuş demek ki dediğim oldu.”

“Yani bir defa artık kendime güven geldi. Ben işte o parçaları da anlayabildim kısmen de olsa. Hani hiç okumadan artık parçaları geçmiyorum. En azından sınavlarda bakıyorum. Okuyup anlamaya çalışıyorum.(...)”

“(...) Bir kere parçalara bakış açım değişti. Okumaya bakış açım değişti. Biraz daha olumlu oldu sanki.”

“Bu sekiz haftada bayağı bir kelime öğrendiğim için artık okuduğumu daha iyi anlayabilirim diye düşünüyorum. Ön yargım da azaldı. Çok metin işledik derslerde çünkü. Anlarım artık biraz daha iyi herhalde.”

4.4.5. Etkinliklerin Başarıya Etkisi

Görüşmede sekiz hafta süresince yapılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve İngilizce okuduğunu anlama başarılarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo-30’da sunulmaktadır.

Tablo-30: Etkinliklerin Başarıya Etkisi

Etkinliklerin başarıya etkisi	f
<i>a. İngilizce dersi başarısına etkisi</i>	
Etkinlikler İngilizce dersinde başarıyı artırdı.	12
<i>b. Okuduğunu anlama başarısına etkisi</i>	
Etkinlikler okuduğunu anlama başarıyı geliştirdi.	9
İlerleme var ama hala okumada zorlanıyorum.	3

Gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına ve okuduğunu anlama başarılarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere yöneltilen soruların yanıtlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin tamamının gerçekleştirilen etkinliklerin genel olarak İngilizce dersindeki başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını artırdığı söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Etkinlikler başarıyı olumlu yönde etkiledi bence.”

“Daha çok başarıyı artırdı bence hocam.”

“Bu sekiz haftalık derslere başlamadan önce sınav yapmıştınız. Daha sonra aynısını yine yaptınız. Ben ilerlediğimi düşünüyorum. (...)”

“Bence artırdı yani. Bayağı bayağı artırdığını düşünüyorum. Umarım testte de iyiyimdir.”

“Olumlu etkide bulunduğunu düşünüyorum. Şu an sizin yaptığınız testlerde sonucu göreceğiz ama ilerledim bence.”

“Ders başarımına etkisi büyüktür bence. Zaten işte sekiz hafta boyunca hep gelince bayağı bir şey öğrenmişimdir herhalde. Finalde de bunu gösteririm diye düşünüyorum, vizeye göre daha yüksek olur herhalde.”

Öğrencilerin çoğu gerçekleştirilen etkinliklerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca genelde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını kelime bilme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Üç öğrenci okuduğunu anlama konusunda ilerediklerini ama yine de zaman zaman okuma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna dayanarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ders başarımı etkiledi. Cümlelerin anlamını daha iyi çıkarabiliyorum. (...)”

Sonuçta yeni kelimeler öğrendim. Ne kadar kelimeler öğrenirsem sonuçta bir metni okuduğum zaman belki on tane yirmi tane çıkıyordu bilmediğim kelime ama şimdi onları azalttım. Ve okuduğumu daha çok anlayabiliyorum. Artırdı yani pozitif yönde ilerletti.”

“Artırdı. Sonuçta bundan önceki ilk derslerde siz bize metinleri verdiğinizde sadece bakıyordum burada ne diyor diye. Daha sonra o ‘reading’leri çözdüğünde yapabildiğini görüyor olmak zaten bu insanın başarısını somut bir şekilde gösteriyor.”

“Kelime hazinesi bakımından, okuduğunu anlayabilme bakımından bayağı faydası oldu.”

“Mesela daha önce İngilizce bir parça ya da yazılar gördüğümde anlamakta zorluk çekiyordum veya yanlış anlayabiliyordum daha doğrusu. Ama şimdi okuduğum zaman yani hepsi doğru olmasa da yakın bir anlam çıkarabiliyorum.”

“Aslında okumada yine zorlanıyorum, telaffuzlarda falan. Ama biraz da olsa ilerledi. (...) Bir ilerleme var ama çok iyi diyemem ben yine de.”

“Biraz geliştirdi. Tabi tam benim İngilizcem çok iyi olmadığı için çok çok yükseltmedi ama yine de bir ilerleme olduğunu düşünüyorum.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma ve yorumlar, araştırmanın bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak araştırmanın deneceleri ve araştırma sorusu temel alınarak yapılmıştır.

5.1. Birinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci denencesi “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir” şeklinde ifade edilmişti. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısının, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinden daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu alan yazında ikinci/yabancı dil öğretiminde öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde yapılan öğretimin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğine dair araştırma sonuçları (Peacock, 2001; Al-Hajaya ve Al-Khresheh, 2012; Sadeghi, 2012; Khademi vd., 2013) ile benzerlik göstermektedir. Peacock (2001) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İngilizce bölümü öğrenci ve öğretim elemanları ile yapmış olduğu araştırma sonucunda Reid’in öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki uyumsuzluğun öğrenme sürecinde

başarısızlık ve hayal kırıklığına neden olacağı hipotezinin yapmış olduğu araştırmada doğrulandığını bildirmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin bu sonucu desteklendiğini ve öğrenme-öğretim stillerinin uyumlu olmasının dil öğrenimini desteklediğini vurgulamaktadır. Al-Hajaya ve Al-Khresheh (2012), öğrenme stillerine uyumlu öğretimin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü sağlama ve öğrenme potansiyelini artırma açısından önem teşkil ettiğini, bu nedenle de okuduğu anlama becerisine katkı sağladığını belirtmektedir. Sadeghi (2012) öğrenme stili ve yabancı dil okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye öğrenme stillerinin kaynağı olan kişilik açısından yaklaşmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda öğrenme stilleri olarak dışa vurulan kişilik tipleri ile yabancı dil öğrenimi ve okuduğunu anlama arasında ilişki olduğu, bu nedenle okuma derslerinde öğrencilerin öğrenme stilleri, kişilikleri gibi bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Kişilik özellikleri, öğrenme stilleri ve stratejilerinin okuma becerisi de dâhil olmak üzere dil öğrenme becerilerini ve performansını etkilediğini ileri sürmektedir. Khademi vd. (2013) algısal öğrenme stilleri temel alınarak uygun öğretim stratejilerinin işe koşulmasının okuma öğretiminde uygulanabilir bir metot olabileceğini ve birçok stile hitap edebilen etkinliklerin kullanımı ile okuma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle de algısal öğrenme stillerine hitap edecek olan resimler, tablolar, haritalar gibi öğretim materyalleri ve video, role yapma, grup çalışması, tartışma gibi etkinliklerin kullanımını tavsiye etmektedirler. Ayrıca Dunn vd. (1995) tarafından yapılan meta-analiz çalışması sonucunda öğrenme stillerine uygun öğretimin en çok etkili olduğu alanlarda birinin dil eğitimi olması, araştırmanın sonucunu destekleyici bir nitelik taşımaktadır.

Ayrıca alan yazında ana dilde okuma becerisinin geliştirilmesi açısından öğrenme stillerine dayalı öğretimin etkililiği vurgulanmaktadır. İkinci dilde okuma becerisinin hem anadil hem de birinci dil okuma becerilerini içerdiği ve anadil okuma becerisinin ikinci dil okuma becerisi üzerindeki önemli etkisi (Grabe, 2009: 129) göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın bu bulgusunun öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde yapılan anadil okuma öğretimi ile ilgili çalışma sonuçlarıyla

benzerlik göstermesi dikkat çekicidir. Carbo (1984: 75), anadilde algısal öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan okuma öğretiminin okuma becerisini ve okumaya yönelik tutumu önemli düzeyde geliştirdiğini bildirmektedir. Dunn (1984), okuma becerisi konusunda başarılı olan öğrencilerle daha düşük başarıya sahip öğrencilerin öğrenme stillerinin birbirinden önemli düzeyde farklılık gösterdiğini, ancak okuma başarısı daha düşük öğrencilerin geleneksel okuma sınıflarında uygulanan öğretim yaklaşımlarından farklı, öğrenme stiline uygun şekilde gerçekleştirilen okuma öğretimi sonucunda okuma becerilerinin gelişebileceğinin altını çizmektedir. Williams (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada algısal öğrenme stilleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve okuma derslerinde çok sayıda algısal öğrenme stiline hitap eden tekniklerin okuma becerisinin gelişimi açısından faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda bu araştırmada yabancı dil okuma derslerinde öğrenme stillerine uyumlu okuma öğretimi yapılan grubun okuduğunu anlama başarısının öğrenme stilleri dikkate alınmayan gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olması ana dil okuma öğretimi ile ilgili araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Dunn ve Honigsfeld (2006) çocuklara okuma öğretiminde öğrenme stili odaklı uygulamaları tavsiye etmektedirler.

Öğrenme stillerinin ikinci/yabancı dil eğitimindeki önemi ve öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin ikinci/yabancı dil öğrenme-öğretme sürecine etkisini konu alan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Güven (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin erişileri, tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Aliakbari ve Tazik (2011) yaptıkları araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğrenme stillerinin belirlenmesinin yabancı dil öğrenme başarısına önemli düzeyde katkı sağlayacağı ve öğretim sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması gerektiği savunmaktadırlar. Kırkgöz ve Doğanay (2003), yapmış oldukları araştırma sonucunda yabancı dil sınıflarında öğrenme stillerine uyumlu öğretimin öğrenmeye olumlu katkısını dile getirmekte, ancak bunun gerçekleştirilmesinin zorluğuna dikkat çekerek farklı öğretim etkinlikleri, materyalleri ve stratejilerinin kullanılmasıyla farklı stil tercihlerine hitap edebilmenin mümkün olabileceğini savunmaktadırlar. Araştırmanın bu sonucu öğrenme stillerine

uyumlu bir şekilde yapılan öğretimin genel olarak yabancı dil öğretiminde öğrenme ve başarı üzerinde olumlu etkiye neden olduğuna dair alan yazındaki görüşlerle tutarlılık göstermektedir. Atli (2012), yabancı dil öğretiminde öğrenme stilleri, güdü ve tutum gibi bireysel farklılıkların dikkate alınmasının öğrenme üzerinde yadsınamayacak kadar büyük bir etkiye neden olduğunu belirtmektedir. Hansen (2006: 31), öğrenme stillerinin, yabancı dil öğrenime sürecinde başarıya önemli ölçüde etki eden unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayanarak öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yabancı dil İngilizce öğretiminde öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Ehrman vd. (2003: 323)'a göre yabancı dil eğitiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması öğrenme ve öğretim sürecini olumlu yönde etkilemekte ve öğrencilere öğrenme stillerine uyumlu bir ortamda öğrenme imkânı sunulması öğrencilerin öğrenme sürecinde mümkün olduğunca çok öğrenmeleri için bir avantaj sağlamaktadır. Felder ve Henriques (1995)'a göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim stiline uyumsuzluğu yabancı dil sınıflarında öğrenme sürecinin kalitesi, öğrencilerin derse ve öğrendikleri konuya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Oxford ve Lavine (1992)'ye göre öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini öğretim sürecine yansıtma kaynaklı öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim stili arasındaki uyumsuzluk yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarısız olmaları gibi pek çok önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Onlara göre öğrencilerin öğrenme stillerinin önemli ölçüde öğretmenin öğrenme stilinden farklı olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasına, öğretme ve derse yönelik olumsuz tepkiler vermelerine neden olabilmektedir. Ayrıca yaşanan bu uyumsuzluk dil öğrenme sürecinde yetersiz dil becerisi, kişilik çatışmaları ve olumsuz tutuma yol açmaktadır. Wang ve Jin (2008)'e göre öğrenme stilleri başarılı dil öğrenimi açısından önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme tercihlerine uygun öğrenme fırsatları sunması ve çeşitlilik sağlaması dil öğrenme-öğretme sürecinde önem arz etmektedir.

Eğitimcilerin ve araştırmacıların alan yazında öğrenme stillerine dayalı eğitimin genel olarak öğrenme ve öğretim sürecindeki olumlu etkisi olduğuna dair görüşleri mevcuttur. Araştırmanın bu sonucunun araştırmacıların ve eğitimcilerin bu

görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Dunn ve Dunn (1979), Dunn (1983), Dunn, (1984); Dunn (1990), Dunn vd. (1995), Given (1996); Lovelace (2005), Dunn vd. (2009)'e göre öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu hale gelecek şekilde bireyselleştirilmesi sonucunda öğrenme olumlu yönde etkilenmekte ve öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye karşı tutumlarında pozitif yönde artış meydana gelmektedir. McCarthy (1990, 1997)'e göre sistematik bir yapı içerisinde her bir öğrenciye anlamlı gelebilecek farklı öğrenme tercihlerine göre tasarlanan ve uygulanan öğretimsel metot ve stratejilerle öğrenme ve öğretme süreçleri geliştirilebilir. Dunn (1990), göre öğretimin öğrencinin öğrenme tercihiyle uyumlu metot ve yaklaşımlar kullanılarak düzenlenmesi sonucunda bütün öğrenciler öğrenebileceğini ifade etmektedir. Şimşek (2006: 97), öğrenme biçiminin genel olarak öğrenmeyi etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Şimşek (2002), Aktepe (2005) ve Tatar ve Tatar (2007), eğitimde öğrenme stillerinin de içinde bulunduğu bireysel farklılıkların dikkate alınması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin bu doğrultuda planlanmasının, öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Ün Açıkgöz (2009: 64)' e göre öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiye neden olmaktadır. Dağhan ve Akkoyunlu (2011)'ya göre ders içeriklerinin ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak sürdürülmesi gerekmektedir. Eren (2003: 49), bireylerin öğrenme stil tercihlerinin dikkate alınmasının eğitimsel hedeflere ulaşmada sağlayacağı faydanın yanı sıra öğrenen merkezli ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim anlayışının yerleşmesine olanak sağlaması yönünden önem taşımaktadır.

Yabancı dil eğitimi dışında farklı alanlarda öğrenme stilleri ile ilgili yapılan pek çok araştırmada (Charkins vd., 1985; Sünbül, 2004; Kaf Hasırcı, 2005; Özbek, 2006; Usta, 2006; Elçi, 2008; Evin Gencel, 2008; Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2008; Bozkurt ve Aydoğdu, 2009; Uyangör ve Dikkartın, 2009; Yazıcılar ve Güven, 2009; Babacan 2010; Ergin, 2011; Şeker ve Yılmaz, 2011; Şentürk ve Yıldız İkikardeş, 2011; Aydınlan vd., 2012) ve yapılan meta-analiz çalışmalarında (Dunn vd., 1995; Lovelace, 2005) araştırmanın bu sonucu ile paralel bir şekilde öğrenme stillerine dayalı öğretimin öğrenme ve başarı üzerindeki olumlu etkisine yönelik araştırma

sonuçları ve öğrenme stillerinin dikkate alınmasına yönelik öneriler bildirilmektedir. Özellikle yapılan meta-analiz çalışmaları dikkat çekicidir. Dunn vd. (1995) tarafından Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modelini temel alan 1980-1990 yılları arasında yürütülen otuz altı deneysel araştırmayı kapsayan bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan meta-analiz sonucunda öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde yapılan öğretimin akademik başarıya önemli düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Lovelace (2005) tarafından Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelini temel alan 1980-2000 yılları arasında yürütülen deneysel araştırmaları içeren meta-analiz çalışması ile öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde düzenlenen öğretimin, akademik başarıyı ve öğrenmeye yönelik tutumu artırdığı yönünde sonuç elde edilmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki önemli pozitif etkisinin olduğuna dair sonuç, diğer alanlarda yapılan benzer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık arz etmektedir.

Bu çalışmada algısal öğrenme stilleri temel alınarak etkinlikler geliştirilmiştir. Algısal öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Alan yazında araştırma bulgularına bezelik göstermeyen ve öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamalarının başarıyı anlamlı düzeyde etkilemediği yönünde sonuç bildiren çalışmalara da rastlanmıştır. Mahiroğlu ve Bayır (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda web tabanlı eğitimde öğrenme stillerine göre yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrencilerin başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Willingham (2005) yapmış olduğu alan yazın incelemesi sonucunda öğrencilerin algısal tercihlere yönelik farklı yeteneklere sahip olduğunu, ancak bu tercihlere uygun öğretimin öğrencilerin akademik başarısını etkilemeyeceği yönünde tespitte bulunmaktadır. Ona göre öğrencilerin tercihlerine değil, içeriğe en uygun öğretim stiline kullanılması öğrenme üzerinde etkili olmaktadır. Benzer şekilde Sparks (2006) yapmış olduğu alan yazın incelemesi ile öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğretimin öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmesinin öğrenmeyi etkilemediği yönünde sonuç

bildirmektedir. Öğrenme ve bilişsel stil modellerinin yetenek ve stilleri birbirine karıştırdığını ve çoğu öğrenme stili ölçeğinin yeteneği ölçtüğünü savunmaktadır.

Öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce Okuduğunu Anlama Testi son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde olmasa da bir artış görülmektedir. Kontrol grubunun ön test puanlarına göre son test puanlarında artış olması yapılan eğitimin olağan sonucu olarak değerlendirilebilir. Kontrol grubunda okuma derslerinin işlenişinde önceki derslere göre bir değişiklik yapılmadığından, öğrencilerin alışık oldukları ders akışı içerisinde bir derece de olsa ilerlemiş olmaları beklenen bir sonuçtur.

Sonuç olarak, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunda başarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artması, öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma öğretiminin, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerine göre öğrencilerin daha iyi öğrenmesine neden olduğu ve bunun da başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı yönünde yorumlanabilir. Ridgway (2003)'in okuma becerisinin; becerileri, stratejileri, stilleri ve tutumları içeren çeşitlilik arz eden bir beceri olduğu fikrinden hareketle öğrencilerin öğrenmelerindeki bu olumlu etkinin, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması, bunun sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgi ve katılımlarının artmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Kabul gören öğrenme stili modellerinden biri olan Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modelini geliştiren araştırmacılardan biri olan Dunn (1984)'un öğrencilere öğrenme tercihleriyle uyumlu bir öğrenme ortamı sağlandığında bilgi ve becerileri almaları ve hatırlamalarının kolaylaştığı görüşünün bu araştırma açısından geçerlik gösterdiği söylenebilir.

İlgili alan yazın ve bu çalışmanın bulgularından hareketle öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmedeki olumlu etkisi dikkate alındığında ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimdeki öğretim elemanlarının İngilizce derslerinde öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak etkinlikler planlamaları yönünde teşvik edilmeleri önemli görülmektedir. Günümüzde yabancı dil eğitiminde istenilen seviyeye gelinebilmiş

olması, yabancı dil eğitiminde bir yerlerde yanlış yapıldığını göstermektedir. Geleneksel sınıf ortamında bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrenebilmesini beklemek yabancı dil sınıflarında harcanan onca zaman ve emeğin boşa gitmesine neden olmaktadır. Dunn ve Dunn (1979: 238) öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkların özellikle deneyimli ve duyarlı öğretmenler tarafından bilinen bir gerçek olduğunu, ancak yine de öğretmenlerin aynı sınıfa aynı sürede aynı şekilde ve herkesin aynı sürede öğrenmesini gerektiren öğretim uygulamalarına devam ettiğini vurgulamaktadırlar. Öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin dikkate alınması ve öğrenme yaşantılarının bu doğrultuda planlanarak uygulanmasının yabancı dil sınıflarında mevcut sıkıntıları aşma yolunda büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. İkinci Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci denencesi “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir” şeklinde ifade edilmişti. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısının, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı üzerinde öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerine göre anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu ikinci dil ve yabancı dil öğretimi ile ilgili alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Rahimi ve Abedini (2009: 21) öğrenen merkezli eğitim programlarının öğrencilerin

olumlu öz-yeterlik algıları geliştirmeleri açısından önemli olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Peacock (2001) tarafından yürütülen araştırmada öz-yeterlik algısı ifadesi kullanılarak açıklama yapılmamış olsa da, öğrenme ve ğretim stillerindeki uyumluluğun yabancı dile yönelik pozitif bir tutum oluşturduğu yönündeki sonucu araştırmanın bu sonucunu bir yönüyle desteklediği söylenebilir. Ehrman vd. (2003)'e göre, bireysel farklılıkların dikkate alındığı ğretim uygulamalarında öğrenme stilleri, stratejileri ve duyuşsal alanın birbirinden ayrı düşünülmesi söz konusu değildir. Ona göre öğrenme stillerine dayalı bir program, öğrencilerin öğrenme sürecine daha rahat ve stressiz bir şekilde başlamalarına katkı sağlamaktadır. Ehrman vd.'nin bu görüşünden hareketle öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamında öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da bu doğrultuda olumlu etkileneceği söylenebilir.

Ayrıca araştırmanın bu bulgusu alan yazında farklı alanlarda öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen ğretim uygulamalarının öz-yeterlik algısına yönelik olumlu etkisini vurgulayan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Dunn vd. (2009: 138, 139), yaptıkları çalışma sonucunda öğrenme stillerinin öğrencilerin kendi yeteneklerine yönelik öz-yeterlik algılarının güçlenmesinde ve gösterilen çabanın artması sonucunda öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu yönde etkiye neden olduğuna dair sonuç bildirmektedirler.

Araştırma ile elde edilen bu sonuç, alan yazında eğitimcilerin öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde yapılan öğretimin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını artıracadığına ilişkin görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Hazır Bıkmaz (2006: 308), ğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmek için bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılan ğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını tavsiye etmektedir. Benzer şekilde Senemoğlu (2009: 231), ğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ğretim yapılmasının öz-yeterlik algısını güçlendireceğini ifade etmektedir. n Açıkgöz (2009: 64)'e göre, öğretimin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde düzenlenmediği öğrenme ortamlarında öğrencilerde güvensizlik, dş kırıklığı, bıkkınlık duyguları ortaya çıkmakta ve bu da tükenmişlik ve disiplin problemlerine neden olmaktadır. n Açıkgöz'n belirttiği bu duyuşsal sonuçlara, öz-yeterlik algısındaki olumsuz etkiyi

de eklemenin uygun olacağı düşünülmektedir. Margolis ve McCabe (2003), öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler tarafından ilginç ve değerli olarak algılanmasının, öz-yeterlik algısını güçlendiren etkenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Hazır Bıkmaz, 2006: 308). Bu araştırmada benzer şekilde öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinlikleri ilginç ve öğrenmeleri açısından değerli bulmaları derse katılımı ve öğrenme sürecini olumlu etkilediğinden öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının olumlu etkilendiği söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara ve eğitimcilerin görüşlerine dayanılarak öğrenme-öğretme sürecinde önemli bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri (Ekici, 2002: 47) dikkate alınarak geliştirilen ve uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dile (İngilizce) yönelik öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Çünkü Dunn vd. (1991) tarafından açıklandığı gibi öğrenme stillerinin öğrenme-öğretme ortamında işe koşulmasıyla öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması mümkün olmaktadır. Öğrenme sürecinde bireysel ihtiyaçların gözetildiği bir ortamda öğrenenlerin öz-yeterlik inançlarının güçlenmesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde olmasa da bir artış görülmektedir. Kontrol grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı son test puanlarındaki bu artış, yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin anlamlı düzeyde olmasa da başarılarında meydana gelen artışla paralel bir artış olarak değerlendirilebilir. Öğrenme stilleri dikkate alınmadan geleneksel şekilde yürütülmüş olsa da sürdürülen öğretimin, öğrencilerin başarılarında ve İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarında kısmi bir artış meydana getirmesi olağan ders sürecinin bir sonucu olarak düşünülmektedir.

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunda İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artması, öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma öğretiminin öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerine göre

öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde artırdığı yönünde yorumlanabilir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarındaki bu olumlu etkinin, öğrenme-öğretme süreci açısından önem arz eden bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin dikkate alınması ve öğretimin bu doğrultuda planlanmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Schunk ve Pajares (2001)'e göre öğretimsel değişkenler öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkilemektedir. Bu nedenle bu araştırmanın bulgularına dayanarak, öğrenme-öğretme durumları planlanırken öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen öğrenme stillerinin dikkate alınması, duyuşsal alana ait bireysel farklılıklardan biri olan öz-yeterlik algısının artırılmasında etkili olabileceği ve bunun da yabancı dil öğrenme başarısına ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Turanlı (2007: 10), yabancı dil sınıflarında öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirecek ve bunun sonucunda da başarıyı sağlayacak bir döngünün oluşturulmasının yabancı dil öğretimi süreci açısından bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin Turanlı tarafından belirtilen bu döngünün oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı üzerindeki olumlu etkisi dikkate alındığında, ilköğretim ve ortaöğretim yabancı dil derslerinde öğretmenlerin ve yüksek öğretim İngilizce derslerinde öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alarak öğrenme-öğretme durumlarını planlamaları teşvik edilmelidir.

5.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü denencesi “İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde ifade edilmişti. Bu denencenin test edilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarının İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ön test puanlarıyla İngilizce Okuduğunu Anlama Testi ön test puanları arasındaki ilişki; ayrıca deney ve kontrol gruplarının İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği son test puanlarıyla İngilizce Okuduğunu Anlama Testi son test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında genelde orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasındaki orta kuvvetteki anlamlı pozitif korelasyonun bulunmasına ilişkin sonucu, İngilizce öz-yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında dinamik bir ilişkinin olduğu, buna göre İngilizce öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısının yabancı dilde okuma becerisi üzerinde önemli etkiye neden olduğu söylenebilir. Alan yazında ikinci/yabancı dilde genel olarak İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak motivasyonun öz-yeterlik algısını da içermesi göz önünde bulundurulduğunda araştırmancının bu sonucunun Grabe ve Stoller (2001: 199) ile Grabe (2009: 175)'in yüksek motivasyonun okuduğunu anlama başarısını hem doğrudan hem de okuma miktarında artış meydana getirerek dolaylı yoldan artıracağına yönelik görüşüyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Aynı şekilde Tsai (2012) tarafından yapılan çalışmada motivasyon ve yabancı dilde okuduğunu anlama başarısı arasındaki yüksek ilişkinin olduğuna dair elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın üçüncü denemesi ile genel olarak İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığının test edilmesi amaçlanmış olmasına rağmen, elde edilen bulgularda diğer dil becerilerine özellikle de araştırmanın kapsamı göz önünde bulundurulduğunda İngilizce okuma becerisine yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasındaki orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğreniminde öğrencilerin dört temel beceriye yönelik öz-yeterlik algılarının farklılaşabileceği (Hancı Yanar ve Bümen, 2009) göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce okuduğunu anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki bu ilişkinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla İngilizce okumaya yönelik güçlü öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin, İngilizce okuma başarılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Mills vd. (2006) tarafından elde edilen yabancı dilde okumaya yönelik öz-yeterlik algısının okuma becerisine ilişkin yeterlik düzeyi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Mills vd., yabancı dil okumaya yönelik

yüksek öz-yeterlik algısı bildiren öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu yönünde sonuç bildirilmektedir. Ayrıca Gehonsooly ve Elahi (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okuduğunu anlamaya yönelik öz-yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu, başka bir deyişle yüksek okuduğunu anlama öz-yeterliğine sahip olan öğrencilerin düşük öz-yeterlik algısına sahip olan öğrencilere göre okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca çalışmada elde edilen bu sonuç ikinci/yabancı dil alanında yapılan diğer çalışmalarda (Aykaç Duman, 2007; Magogwe ve Oliver, 2007; Mills vd., 2007; Rahemi, 2007; Turanlı, 2007; Hsieh ve Schallert, 2008; Gahungu, 2009; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009) elde edilen öz-yeterlik algısının yabancı dil öğreniminde başarı ile önemli düzeyde ilişkili olduğu yönündeki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öz-yeterlik algısının dil öğrenme sürecindeki önemi ve başarıya etkisini konu alan çalışmalara yönelik alan yazın taraması türündeki Jabbarifar (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu dikkat çekicidir. Jabbarifar, yabancı dil eğitiminde öz-yeterlik algısının önemi ile ilgili yapmış olduğu alan yazın taraması sonucunda, güçlü bir öz-yeterlik algısının eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ikinci ve yabancı dil öğrenme sürecinde de öğrenci başarısına önemli düzeyde katkı sağladığı görüşünün doğrulandığını belirtmektedir.

Yabancı dil okuma dersleri kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında ikinci/yabancı dil öğrenimi alanında diğer dil becerilerine yönelik benzer sonuçlar elde edilen araştırmalar mevcuttur. Woodrow (2011) tarafından yapılan çalışmada öz-yeterlik algısının yabancı dil olarak İngilizce yazma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin yazma başarılarının da yüksek olduğu yönünde sonuç bildirilmiştir. Büyükkız (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mills vd. (2006) dinleme öz-yeterliği ile dinleme yeterliği arasında sadece bayan öğrenciler açısından pozitif bir ilişki olduğu yönünde sonuç bildirmişlerdir. Rahimi ve Abedini (2009),

yaptıkları araştırma sonucunda dinleme-anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algısının dinleme becerisi ile önemli düzeyde ilişkili olduğu yönünde sonuç bildirmektedirler. Benzer şekilde Chen (2007) İngilizce dinleme öz-yeterliğinin, dinleme başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu yönünde sonuç bildirmektedir. Wang (2004) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların tümünün yazma ve dinleme becerilerine kıyasla, dinleme ve konuşma etkinliklerine yönelik yüksek öz-yeterlik algısı bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında yabancı dil eğitimi dışında farklı alanlarda yapılan diğer birçok çalışmada öz-yeterlik algısı ile başarı arasında anlamlı pozitif ilişki elde edildiğine dair sonuç bildirilmektedir. Bu çalışmalardan en dikkat çekici olanlardan bazıları kuşkusuz Bandura ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalardır. Bandura (1993), öz-yeterlik algısının bilişsel gelişim ve davranışlar üzerinde bilişsel, duyuşsal, motivasyon ve seçim süreçleri yoluyla katkı sağladığını belirtmektedir. Yaptığı derleme türü araştırmada öz-yeterlik algısının öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeye yönelik öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin motive etme ve öğrenmeyi teşvik etmeye yönelik öz-yeterlik algıları ve okulun öğretmen kadrosunun genel öğretimsel öz-yeterliği olarak tanımlanan üç düzeyde akademik başarıya katkı sağladığı yönünde sonuç bildirmektedir. Yine Bandura vd. (1996) tarafından yapılan başka bir araştırmada öz-yeterlik algısının ve isteğin öğrencilerin akademik başarılarına önemli düzeyde katkı sağladığı belirtilmektedir. Bunun dışında diğer pek çok araştırmada öz-yeterlik algısı ile performans ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dikkat çekilmekte ve öz-yeterlik algısının öğrenme ve performans üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk ve Pajares, 2001; Pajares, 2002; Margolis ve McCabe, 2004; Altun, 2005; Kotaman, 2008; Çalışkan vd., 2010; Alivernini ve Lucidi, 2011; Arslan, 2012; Doğan vd., 2012; Sadi ve Uyar, 2013). Araştırma bulgusuna ve alan yazındaki görüşlere dayanılarak, diğer öğrenme ortamlarında olduğu gibi yabancı dil (İngilizce) sınıflarında öğrencilerin öğrendikleri dile yönelik yüksek öz-yeterlik algılarına sahip olmalarının genelde İngilizce başarılarını, özelde okuduğunu anlama başarılarını olumlu yönde etkileyeceği şeklinde değerlendirme yapılabilir. Pajares (2002), öz-yeterlik algılarının bilgi ve becerilerin kazanılmasında önemli belirleyici olduğunu

vurgulamaktadır. Buna göre yabancı dilde okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında da aynı etkinin beklenebileceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile paralellik göstermeyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir. Örneğin Ural Alşan (2009) tarafından kimya öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihleri, öz-kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin akademik başarılarına etkisini araştıran araştırma ile elde edilen verilerin analizi ile kimya eğitimi öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı yönündeki araştırma sonucunun, bu araştırmada elde edilen sonuçla paralellik göstermediği görülmektedir.

Ayrıca alan yazında araştırmacıların öz-yeterlik algısının genel olarak öğrenme ve başarı üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin, araştırmanın bu sonucunu desteklediği görülmektedir. Bandura (1986: 391)'ya göre insanların kendi davranışlarını düzenleme ve bu davranışları sergileme konusunda kendi yeteneklerine ilişkin yargıları, istenilen performans ortaya çıkabilmesi açısından son derece önemlidir (Aktaran: Rossiter, 2003: 3). Hazır Bıkmaz (2006), öz-yeterlik algısının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde birçok etkiye neden olduğunu, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin daha çok ve daha nitelikli öğrenme stratejileri kullandıklarını ve bunun da akademik başarıyı artırdığını belirtmektedir. Ona göre, öz-yeterlik algısındaki yükseklik, öğrencilerin öğrenme konusundaki azmini artıracak ve öğrenme performansının da artmasını sağlayacaktır. Mills vd. (2007), öz-yeterlik algısı ile akademik başarı arasındaki güçlü bir ilişkinin varlığını vurgulamaktadır. Bandura (1980), yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin öz-yeterlik algısı düşük olan bireylere göre herhangi bir işi başarmak için daha fazla çaba harcayacağını, daha kararlı ve azimli olacağını savunmaktadır (Aktaran: Senemoğlu, 2009: 231). Gömleksiz ve Kan (2012)'a göre öz-yeterlik algısının da içinde bulunduğu duyuşsal öğrenen özellikleri, duyuşsal öğrenme açısından önem taşımakla birlikte öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedirler. Zimmerman (1995: 202-205)'a göre öz-yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını, öğrenme sürecindeki duyuşsal tepkilerini etkilemek yoluyla öğrenmeleri üzerinde hem bilişsel hem de motivasyon yoluyla etkiye neden olmakta, böylece akademik başarılarını artırmaktadır. Akiba ve

Alkins (2010)'e göre öz-yeterlik algısı öğrenmeyi önemli düzeyde etkileyen öğrenen özelliklerinden bir tanesidir. Ona göre düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler, yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre öğrenme etkinliklerine farklı tepkiler vermektedirler.

Ülkemizde ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında yıllarca süren dil eğitimi sürecinde harcanan onca zaman ve çabaya rağmen yabancı dil eğitiminde halen istenilen seviyeye gelinemediği görülmektedir. Yabancı dil sınıflarında başarıyı artırmak için çeşitli tedbirler alınmakta ve farklı uygulamalara yer verilmekte ancak, alınan bu tedbirlerin daha çok bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Dil eğitiminde yaşanan sıkıntıların duyuşsal alan kaynaklı olabileceği ve bu nedenle başarıyı artırmak amacıyla bilişsel alana yönelik alınan tedbirler ile istenilen düzeyde gelişme sağlamadığı düşünülebilir. Yıllarca süren dil eğitimine rağmen halen dili etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olamamanın öğrencilerimizde İngilizceye yönelik öğrenilmiş bir çaresizliğe neden olduğu ve bunun da öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle bu araştırmanın bulgularına dayanarak duyuşsal alana ait bireysel farklılıklardan biri olan öz-yeterlik algısının yabancı dil sınıflarında başarının güçlü yordayıcılarından biri olarak mutlaka dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Yabancı dil sınıflarındaki başarısızlıkların kaynağının ve alınan onca tedbire rağmen istenilen düzeyde başarıya ulaşılamamasının bir nedeni öğrencilerin öğrenemeyeceklerine olan güçlü inançları olabilir. Rossiter (2003)'in vurguladığı gibi, yabancı dil öğreniminde başarı açısından öz-yeterlik bir gerekliliktir. Öğrenilen yabancı dile yönelik güçlü bir öz-yeterlik algısı öğrencilerin gösterecekleri çabayı ve kararlılığı etkileyeceğinden yabancı dil öğrenme başarısına ve diğer beceriler yanında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009)'e göre yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olmaları içsel motivasyonlarının ve kararlılığın artmasına, başarıyı olumsuz yönde etkileyen kaygının azalmasına neden olacağından istenilen hedeflere ulaşmada önemli rol oynayacaktır.

5.4. Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma Sorusu “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu sorunun cevaplanması için deney grubundan farklı öğrenme stillerine ve İngilizceye yönelik düşük ve yüksek öz-yeterliğe sahip 12 öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel bir şekilde analiz edilmesi sonucunda öğrencilerin genel olarak öğrenme stillerinin dikkate alındığı okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrenme stillerinin dikkate alınmasının okuma derslerini öğrenciler açısından daha ilgi çekici ve eğlenceli hale gelmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğrenme ortamında farklı öğrenme tercihlerine hitap edebilmek adına kullanılan materyaller ve etkinliklerdeki çeşitlilik, derslerin öğrenciler açısından daha ilgi çekici hale gelmesine katkı sağlamıştır. Çünkü öğrenme açısından önem arz eden bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin dikkate alınması, kullanılan materyalden, sınıf oturma düzenine, içerikten kullanılan strateji, yöntem, tekniğe kadar öğrenme ortamındaki her türlü planlamanın dikkatle ve çeşitlilik içerisinde yapılmasını gerektirmektedir. Benzer şekilde Aktaş (2004), yabancı dil derslerinde görsel, işitsel ve öğrencilerin diğer duyularına hitap eden materyallerin kullanımının öğrenme ortamını daha da renklendirip canlandıracağını ve her yaştan öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasını sağlayacağını belirtmektedir. Demirel (2010), öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirilerek ve zengin öğrenme ortamları sağlanarak yabancı dil derslerinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Ne kadar kaliteli olursa olsun, monoton bir şekilde öğretim yılı başında belirlenen kitabın takip edilmesi ve etkinliklerin aynı rutin sırayla işlenmesi zamanla öğrencilerde ilgisizliğe neden olmakta, bu da özellikle okuma derslerinde yabancı dil öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ün Açıkgöz (2009: 28) ne kadar iyi olursa olsun sürekli aynı öğrenme yaşantılarının öğrenciye sunulmasının, öğrenci açısından bıkkınlığa ve ilgisizliğe yol açacağını belirtmektedir. Öğrenme sürecindeki gerek materyal gerek etkinlik açısından öğrenme stillerinin dikkate alınmasının

sağladığı farklılıkların öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmada önemli bir etken olduğu görülmüştür. Özellikle okuma derslerinde seçilen metinlerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, konularının sıradan olmaması okuma derslerinde öğrenci ilgisinin artırılmasını sağlamıştır. Dunn vd. (2009: 139)'e göre öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde keyif almaları sınıf içerisindeki iletişimi, öğrencilerin performanslarını ve genel olarak başarıyı artırmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması, derslerin öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli hale gelmesini sağlamış, sınıftaki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin artmasına ve bunun da öğrencilerin başarılarının artmasına neden olduğu söylenebilir.

İkinci/Yabancı dil derslerinde yüksek motivasyon ve derse katılımın öğrenmeye olumlu katkısı tartışılmaz bir gerçektir (Dörnyei, 1994; Oxford ve Shearin, 1994; Dörnyei, 1998; Brown, 2000: 160; Dörnyei, 2001; Masgoret ve Gardner, 2003; Rueda ve Chen, 2005). Buna göre deney grubunda öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınarak gerçekleştirilen okuma derslerinde öğrencilerin motivasyonlarının çok iyi olduğu, derse isteyerek geldikleri ve ders süresince etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının yüksek olmasında ve derse aktif katılımlarının sağlanmasında öğrenme ortamında öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınması ve etkinliklerin bu doğrultuda planlanması sonucunda etkinliklerin ve materyallerin çeşitlilik arz etmesinin etkili olduğu söylenebilir. Dunn ve Dunn (1979), öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu hale getirilmesi sonucunda farklı kademelerdeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunun önemli düzeyde arttığını ifade etmektedir. Ün Açıkgöz (2009: 29), öğrenme yöntemlerindeki çeşitliliğin, öğrenme açısından fayda sağlayacağını vurgulamaktadır. Aktaş (2004) da öğrencilerin farklı duyularına hitap eden materyallerin yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artıracaklarını vurgulamaktadır. İngilizceyi normalde çok sevmediğini dile getiren öğrencilerin bile derslerde sıkılmadıkları ve derslerde aktif oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca genel olarak araştırma süresince öğrencilerin derslere yoğun ilgi gösterdikleri ve çok nadir zamanlar dışında devamsızlık yapmadıkları da tespit

edilen bir diğer noktadır. Öğrenme sürecinde öğrenme stillerinin dikkate alınması, öğrencilerin İngilizceye karşı özellikle lise yıllarından beri süre gelen olumsuz bakış açılarının değişmesine katkı sağlamış bu da öğrencilerin motivasyonlarının ve etkinliklere katılımlarının artmasına neden olmuştur. Turanlı (2007), yabancı dil derlerinde öğretmenin ders sürecini öğrencilerin derse daha çok katılımının sağlanabileceği etkinlikler tasarlayarak planlamasının önemini belirtmektedir. Bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı tasarlanan etkinlikler süresince öğrencilerin derse katılımlarının sağlandığı sonucuna dayanarak öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin katılımın sağlanması açısından fayda sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınması derslerin öğrenciler açısından verimliliğinin artmasını sağlamıştır. Öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yanında kelime dağarcığı başta olmak üzere konuşma, dinleme ve telaffuz gibi diğer dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunulması sayesinde genel olarak İngilizce seviyelerinin gelişimine katkı sağlandığı tespit edilmiştir. Okuma derslerinde öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan ders planlaması sonucunda farklı ders araç-gereçleri, materyaller ve etkinliklerin kullanımı okuma dışındaki becerilerin de gelişimine katkı sağlamış ve dersin verimliliğini artırmıştır. Dil gelişiminde becerilerin bütünleştirilmiş bir şekilde geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Aktaş (2004), iletişimsel yetiyi oluşturan dört temel dil becerisinin kopuk bir şekilde değil, hepsinin bir bütün halinde kavratılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Baturay ve Akar (2007)'a göre öğrencilere okumaları ve sonrasında cevaplamaları için soruların verildiği geleneksel okuma derslerinde öğrenciler zamanla derse ilgilerini kaybetmektedir. Bunun yerine dinleme, yazma, konuşma gibi diğer dil becerileri ile bütünleştirilmiş okuma derslerinin öğrenciler için daha faydalı ve özgün olacağını belirtmektedirler. Öğrenme stillerine dayalı tasarlanan etkinliklerin bu araştırmada diğer dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve öğretmen merkezli geleneksel okuma derslerine göre daha özgün ve faydalı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına imkân sağladığı söylenebilir. Buna göre yabancı dil derslerinde öğrenme stillerinin dikkate alınmasıyla temel amaç okuduğunu anlama ya da hangi beceriyi geliştirmek olursa

olsun, hedef dil becerisi dışındaki diğer dil becerilerinin bütünleştirilmiş bir şekilde gelişimine katkı sağlanarak derslerin verimliliğinin artırılacağı söylenebilir.

Okuma öncesi aşama başta olmak üzere okuma sırası ve sonrası aşamalarda mümkün olduğunca bütün öğrenme stillerine hitap edebilmeye dikkat edilmesi, farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilerin severek, beğenerek, zorlanmadan katılabilecekleri ve okuma becerilerine katkı sağlayacak etkinliklerin planlanabilmesinde etkili olmuştur. Hazır Bıkmaz (2006: 308), öğretmenlerin öğrencilere verecekleri görevlerin çok zor ve kaygı verici olmamasına dikkat edilmesinin, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre benzer şekilde bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin severek, beğenerek ve zorlanmadan etkinliklere katılmalarını sağladığı söylenebilir. Bu durum okuma derslerinde video, grup çalışmaları gibi daha çok öğrencinin öğrenme stiline hitap eden etkinliklerin öğrenciler tarafından daha çok beğenileceğini, öğrencilerin bu etkinliklerde daha az zorlanacaklarını ya da zorlansalar bile daha çok çaba, sebat göstereceklerini ve okuduğunu anlama becerisi açısından daha faydalı olacağını göstermektedir. Özellikle okuma öncesi aşamanın mümkün olduğunca farklı öğrenme stillerine hitap edebilmeye dikkat ederek dikkatli bir şekilde planlanmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Kotaman (2008: 123), dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin başarılı deneyimler yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, bu nedenle bu aşamanın hızlı geçilmemesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada benzer şekilde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin geliştirilerek uygulanması; öğrencilerin etkinlikler ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarını, etkinliklere beğenerek ve zorlanmadan aktif bir şekilde katılımlarını ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etkiye neden olmuştur.

Dengeli bir şekilde üç stile de hitap edebilen etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasının, okuma derslerinde farklı öğrenme stillerine sahip bütün öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınabilmesi ve baskın olmayan diğer öğrenme stillerine yönelik de kendilerini geliştirebilmeleri açısından etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunun alan yazınla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Alan yazında sınıf içerisinde herhangi bir öğrenme stiline ağırlık

verilmeden bütün öğrenme stillerinin dengeli bir şekilde dikkate alınarak öğretimin planlanması, farklı araştırmacılar tarafından tavsiye edilmektedir. Örneğin Peacock (2001) ile Chu ve Nakamura (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında yabancı dil sınıflarında bütün öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınabilmesi için öğretimin dengeli, bütün öğrenme stillerine hitap edebilecek şekilde esnek ve çeşitlilik arz eden bir yapıda düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu amaçla öğretim sürecinde çeşitlilik arz eden materyal ve etkinliklerin kullanımı tavsiye edilmektedir. Cohen (2003)'e göre yabancı dil sınıflarında mümkün olduğunca çeşitlilik arz eden etkinliklerin kullanılması farklı öğrenme stil ve strateji tercihlerine sahip öğrencilerin öğrenme sürecinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayacaktır. Oxford ve Lavine (1992) ile Felder ve Henriques (1995) yabancı dil sınıflarında farklı öğrenme stillerine hitap edebilen çeşitlilik gösteren etkinliklerin öğrencilerin çoğu için en iyi öğrenme ortamını sunabilme açısından büyük bir adım olduğunu vurgulamaktadır. Kroonenberg (1995: 80), öğrenme sürecinde öğrencileri baskın öğrenme stilleri ile etiketleyerek sadece bu öğrenme stillerine yönelik öğretim yapmak yerine, öğrencileri diğer stillerini de geliştirmeleri için teşvik ederek öğrenme stili bakımından esneklik yaratmaya çalışmanın daha faydalı olacağı konusunda eğitimcileri uyarmaktadır. Rossi-Le (1995) öğretimi sadece öğrencilerin öğrenme tercihlerine uyumlu hale getirmek yerine, etkinlikleri çeşitlendirmenin öğrencilerin öğrenme sürecinde daha esnek bir öğrenme yaklaşımına sahip olmalarını sağlayacağını belirtmektedir. McCarthy (1997)'e göre bir öğrencinin başarılı bir şekilde öğrenebilmesi için baskın olan öğrenme stili dışında da kendini geliştirmesi gerekmektedir. Ona göre öğrencinin beceriyle kullandığı bütün stiller doğal bir öğrenme döngüsü oluşturmaktadırlar. Benzer şekilde Oxford ve Lavine (1992) ile Kinsella (1995) öğrencilerin farklı öğrenme stillerine yönelik olarak kendilerini geliştirmelerinin gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Oxford (2001: 361, 362), öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre öğretimin gerekliliğinin altını çizmekte ancak etkinliklerde çeşitlilik sağlanarak zaman zaman öğrencilerin “*konfor alanı*” olarak adlandırdığı öğrenme stillerinin dışına çıkılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Felder (1996) ise, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenmelerini engellemeyecek düzeyde nispeten daha az tercih edilen öğrenme stillerine yönelik ve tercih ettikleri öğrenme stili dışında kalan becerilerinin gelişebileceği ölçüde

öğrenme stilleriyle uyumlu öğretimin başka bir deyişle stil açısından dönüşümlü bir öğretimin faydalı olacağını ifade etmektedir. Ayrıca birçok öğrenme stili modeli kapsamında araştırmacılar öğrenme ortamında çeşitlilik arz eden etkinlikler ve öğrencilerin birincil tercihleri olmayan öğrenme stillerini kullanma girişimlerinin desteklenmesi yoluyla öğrencilerin öğrenme stili yeteneklerinin kapsamının genişletilmesini tavsiye etmektedirler (Hawk ve Shah, 2007).

Araştırmanın bu bulgusundan hareketle günümüz bilgi çağında öğrencilerin ana dillerinde olduğu kadar yabancı dilde de etkili bir şekilde okuma becerisini kazanmaları için bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme yaşantılarının hem öğrencilere kendi öğrenme stillerinde yeterince öğrenme fırsatı verilerek hem de diğer stillerde kendilerini geliştirme olanağı sağlanarak düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamında kullanılan materyallerin, yöntem, teknik ve uygulamaların öğrenme stillerine göre çeşitlendirilmesi ile her bir öğrencinin öğrenmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Benzer şekilde Aktaş (2004), yabancı dil derslerinde ders kitabı dışında öğrencilerin algısal öğrenme tercihlerine hitap edebilecek ders araç-gereçlerinin kullanılmasının öğrenme açısından önemine dikkat çekmektedir.

Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinlikler ile gerçekleştirilen okuma derslerinin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeler ile elde edilen bu bulgu, araştırmanın ikinci denencesine ilişkin nicel verilerle elde edilen öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerine göre anlamlı düzeyde güçlendirdiğine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Nitel ve nicel veriler ile elde edilen bu bulgu Dunn vd. (2009) tarafından elde edilen sonuçlarla ve Hazır Bıkmaz (2006)'ın bireysel farklılıklara önem veren öğretim uygulamalarının öz-yeterlik algısını güçlendirdiğine ilişkin görüşüyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Senemoğlu (2009: 231), öğrenme ortamında her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitlilik arz eden etkinliklerle öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesine katkıda bulunmanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Turanlı (2007), yabancı dil öğrenme sürecinde yüksek öz-yeterlik

algısının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi sebebiyle öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirecek etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının önemine dikkat çekmektedir. Buna göre okuma dersleri başta olmak üzere yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrendikleri dile yönelik öz-yeterlik algılarının artırılmasında bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilen etkinliklerden ve uygulamalardan yararlanılabilir. Alan yazında öğrenci merkezli, destekleyici ve tehdit edici olmayan öğrenme ortamı sağlayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öz-yeterlik algısını artıracığı vurgulanmaktadır (Chen, 2001; Jabbarifar, 2011). Bu araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinlikler ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşler bildirdikleri temel alınarak öğrenme stillerine dayalı sürdürülen öğrenme etkinlikleri ile öğrencileri öğrenme sürecinde destekleyen, tehdit edici olmayan ve bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamının sağlanması yoluyla öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesine katkı sağlandığı söylenebilir.

Deney grubunda uygulanan öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını artırmasının yanında, İngilizce okumaya yönelik öz-yeterlik algılarını da artırdığı tespit edilmiştir. Görüşme formunda öğrencilere genel olarak İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının nasıl etkilendiği ile ilgili bir soru yöneltilmesine rağmen, öğrencilerin okumaya yönelik öz-yeterlik algılarındaki artışı da ifade etmeleri dikkate değer bir noktadır. Etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi nedeniyle bu beklenen bir sonuçtur. Öğrenme stillerine dayalı yürütülen okuduğunu anlama etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algılarının güçlenmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin etkinliklerin kendilerine tam olarak hitap ettiğini, eskiye oranla daha iyi anladıklarını ve okumaya yönelik bakış açılarının değiştiğini dile getirmeleri bu etkinin göstergesi olarak düşünülebilir. Buna göre öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik öğrenim hayatları süresince var olan önyargılarının azaltılarak olumlu bir bakış açısı geliştirmelerinde ve öğrencilerin başarılı deneyimler yoluyla kendilerine olan inançlarının artırılmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilen ve uygulanan

okuduğunu anlama etkinliklerinden faydalanılabilir. Aslanargun ve Süngü (2006), ğrencilerde İngilizce ğrenmeye yönelik oluşmuş olan önyargının ortan kaldırılmasının dil eğitiminde istenilen sonuca ulaşılması adına yapılması gereken ilk ve en önemli iş olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada mevcut önyargının ortadan kaldırılmasında bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınmasının etkili olduğu söylenebilir.

Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin genel olarak İngilizce dersindeki başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmanın birinci denecesi ile ilgili nicel verilerden elde edilen bulguyu desteklemektedir. Başarı ile ilgili olarak görüşme verilerinden elde edilen bir diğer sonuç ise öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını da artırdığı yönündedir. Bu bulgulara dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen etkinliklerin, yabancı dil derslerinde ve okuma derslerinde başarıyı artıran önemli bir etken olarak öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bu sonuçlar Ehrman vd. (2003)'nin öğrenme stillerinin de içinde bulunduğu öğrenen farklılıklarının yabancı dil eğitiminde dikkate alınmasının başarıyı artıracadına dair görüşleriyle tutarlıdır. Tsai (2012) de yapmış olduğu araştırma sonucunda belirttiği gibi okuduğunu anlama stratejileri öğrenme stilleriyle yakından ilişkili olduğundan öğrenme stillerine dayalı olarak yürütülen bir okuma programının öğrenmeyi destekleyeceğini belirtmektedir. Chu ve Nakamura (2010)'ya göre yabancı dil öğretmenleri öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmalı ve öğrenme tercihi ile ğretim arasındaki uyumsuzlukları en az düzeye indirmek için çaba sarfetmelidir. Ayrıca ğrencilerin öğrenme tercihlerinin belirlenmesine yönelik girişimlerin öğrenen-merkezli eğitim anlayışına getirdiği katkıya dikkat çekerek, alan yazında bulunan geçerli ve güvenilir lme araçlarının kullanılmasını ve ğretim etkinliklerinin öğrenme stili dışında diğer unsurlarla beraber göz önünde bulundurularak düzenlenmesinin faydalı olacağını belirtmektedir. Felder ve Henriques (1995), ğrenmeye yönelik bireysel tercihlerin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarısını önemli düzeyde etkileyen unsurlardan biri olduğunu ve ğrenci gereksinimlerinin karşılanmamasının başarı açısından önemli problemlere yol açacağını vurgulamakta ve farklı stillere hitap eden bir

öğrenme ortamının oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Akademik hayatları için önem teşkil eden yabancı dilde okuduğunu anlama becerisine yönelik artan öz-yeterlik algıları ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili olumlu görüşleri, öğrencilerin genel İngilizce yeterlik düzeylerinin de geliştiği yönünde bir anlayış geliştirmelerini sağlamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ile araştırmanın deneysel uygulaması sonucunda elde edilen nicel veriler, araştırmanın amacı ve kapsamı açısından bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısını ve okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır. Bu anlamda öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının ve başarılarının artırılmasında öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yabancı dil öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilceği söylenebilir. Chu ve Nakamura (2010) tarafından da vurgulandığı üzere öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almaları ve dil öğretimini farklı öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde tasarlayıp sürdürmeleri sonucunda bütün öğrencilerinin öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Dil bilmenin son derece önemli olduğu günümüz bilgi çağında yıllarca süren dil eğitimi sonunda istenilen seviyede başarıya ulaşamamasının bir nedeni olarak geleneksel öğretim yöntemlerine görüş olarak uzak olunsa da uygulamada bu gelenekselci yapıdan uzaklaşamamış olması gösterilebilir. Benzer şekilde Guild ve Garger (1998: 13, 26), eğitimcilerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların varlığından bahsederek öğrenme-öğretme sürecinde farklılık ilkesini fikir olarak destekleseler bile öğrenme ortamında uygulama aşamasında çoğunlukla benzerlikleri vurgulamaya devam ettiklerinin altını çizmektedir. Ayrıca öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların varlığını kabul etmenin, bu farklılıkları öğrenme sürecinde pratiğe dönüştürmek anlamına gelmediğini dile getirmektedirler. Wang ve Jin (2008), öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında öğrencileri birey olarak değil grup olarak ele aldıklarını, ancak sonuçta dil öğrenmenin bireysel çaba ve öğrenmeyi gerektirdiğini belirterek öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmektedirler. Bu araştırma ile öğrenmeyi işlevsel bir şekilde etkileyen bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stillerinin ve bu doğrultuda tasarlanan öğretim

etkinliklerinin, dil öğrenmeye yönelik öz-yeterliği artırabileceği ve bunun da başarıyı olumlu yönde etkileyeceğine dair kanıt elde edilmiştir. Günümüz eğitim dünyasında bireye verilen önemin gün geçtikçe artması, yabancı dil sınıflarında da bireysel özelliklerin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Yabancı dil sınıflarında öğrenme stillerine uyumlu olarak tasarlanan ve uygulanan öğretim etkinlikleri ile bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde somut bir şekilde uygulamaya yansıtılabileceği düşünülmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun okuduğunu anlama başarısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. Sonuç olarak; öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde geliştirmiştir.

2. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. Sonuç olarak; öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde güçlendirmiştir.

3. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce okuduğunu anlama başarısı arasında orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon vardır.

4. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklere ilişkin görüşleri ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar şöyledir:

a. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, derslerin öğrenciler açısından ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmesinde etkilidir.

b. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, İngilizce dersinde öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının ve derse istekli, aktif bir şekilde katılımlarının sağlanmasında etkilidir.

c. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve genel olarak İngilizce seviyeleri başta olmak üzere kelime dağarcığı, konuşma, dinleme ve telaffuz gibi birçok açıdan dil gelişimlerine katkı sağlayarak derslerin verimliliğini artırmıştır.

d. Okuma öncesi aşama başta olmak üzere okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilerin severek, beğenerek, zorlanmadan katılacakları ve öğrencilere okuduğunu anlama açısından katkı sağlayacak etkinliklerin planlanmasında etkilidir.

e. Öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun etkinlikler ile ilgili görüşlerinin çeşitlilik göstermesi ve çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı dengeli bir şekilde üç stile de hitap edebilen etkinliklerin geliştirilmesi, okuma derslerinde farklı öğrenme stillerine sahip bütün öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınabilmesinde ve baskın olmayan diğer öğrenme stillerine yönelik de kendilerini geliştirebilmeleri açısından etkilidir.

f. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının artmasında etkilidir.

g. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik öz-yeterlik algılarının artırılmasında etkilidir.

h. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının artırılmasında etkilidir.

i. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarının artırılmasında etkilidir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, öğrenme stilleri dikkate alınmadan yapılan geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını daha fazla artırmıştır. Bu nedenle yükseköğretim kademesinde yabancı dil sınıflarında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla etkinlikler tasarlanırken öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması tavsiye edilebilir.

2. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yazma, dinleme, konuşma gibi diğer temel dil becerilerine yönelik olarak hazırlanan sınıf içi etkinliklerde de dikkate alınması önerilebilir.

3. Bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, geleneksel okuduğunu anlama etkinliklerine göre öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını daha çok güçlendirmiştir. Bu amaçla yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde istenilen hedeflere ulaşmada son derece önem arz eden duyuşsal alana ait bireysel farklılıklardan biri olan öz-yeterlik algısının güçlendirilmesinde öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerini dikkate alan etkinliklerden faydalanılabilir.

4. Araştırmada İngilizce okuduğunu anlama başarısı ile İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı arasında orta kuvvette anlamlı pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenilen yabancı dile yönelik güçlü bir öz-yeterlik algısı, başarıyı olumlu yönde etkileyeceğinden yabancı dil sınıflarında öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik uygulamalara yer verilmelidir. Güçlü bir öz-yeterlik algısı oluşturmanın başarılı deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal ve fizyolojik durumu iyileştirmek yoluyla sağlanabilmesi (Bandura, 1995) dikkate alındığında, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlı uygulamalar yoluyla sınıf içinde başarı duygusunu tatmalarına, kaygı, stres ve diğer negatif düşüncelerin azaltılmasına katkı sağlaması açısından öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamaları önerilebilir.

5. Bu araştırmada etkinlikler, fizyolojik özelliklerin duyuşsal algı boyutu temel alınarak hazırlanmıştır. Öğrenme stili çevresel, duyuşsal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik unsurların birleşiminden oluştuğundan (Dunn, 1983: 496, 497), öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasında öğrenme stilinin diğerk unsurları da göz önüne alınabilir.

6. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin, motivasyonlarının, derse aktif katılımlarının sağlanması amacıyla öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamaları tavsiye edilebilir.

7. Dunn vd. (1995) tarafından yapılan meta-analiz çalışması sonucunda bir yıldan fazla süreyle devam eden öğretimsel uygulamaların etkililiğinin daha fazla olduğu bildirilmiştir. Bu amaçla programlarda, derslerde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve sınıf materyallerinin seçiminde, öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınmasına yönelik bir yaklaşımın oluşturulması önerilebilir.

6.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin akademik hayatlarındaki öneminden (Grabe ve Stoller, 2001: 187) hareketle bu araştırma İngilizce okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, okuma dışında dinleme, konuşma ve yazma gibi diğerk temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

2. Bu araştırmanın katılımcıları üniversite birinci sınıf öğrencileridir. İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin başarılarına ve öz-yeterlik algılarına etkisi araştırılabilir.

3. Yabancı dil sınıflarında öğrenme stilleri dışında öğrenmeyi etkileyebilecek motivasyon ve dil öğrenme stratejileri gibi diğerk bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınmasının İngilizce dersindeki ve temel dil becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi araştırılabilir.

4. Yabancı dil sınıflarında öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin ilgi, tutum, kaygı gibi duyuşsal alana ait diğerk özellikler üzerindeki etkisi incelenebilir.

5. Öğrenme stilleri, bireylerin farklı durumlarda kullanacağı stratejilerini belirlemede önemli rol oynadığından (Cesur ve Fer, 2011: 84), öğrenme stillerine dayalı öğretim stratejileri öğretiminin, İngilizce dersinde öğrencilerin başarılarına etkisi araştırılabilir.

6. Öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ackert, Patricia and Lee, Linda (2005). *Thoughts & Notions 2*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Ada, Şükrü ve Keskinlik, Kadir (2006). Eğitimin temel kavramları. (Editörler: Ş. Şule Erçetin ve Necmettin Tozlu). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Hegem Yayınları, 1-18.
- Ahmadi, Mohammad Reza and Gilakjani, Abbas Pourhossein (2012). Reciprocal teaching strategies and their impacts on English reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(10), 2053-2060.
- Akbulut, Yavuz (2008). Predictors of foreign language reading comprehension in a hypermedia reading environment. *Journal of Educational Computing Research*, 39(1), 37-50.
- Akiba, Daisuke and Alkins, Kimberley (2010). Learning: The relationship between a seemingly mundane concept and classroom practices. *The Clearing House*, 83, 62-67.
- Aksoy, Mine ve Pakkan, Gülsev (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 665-678. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2011_cilt9/sayi_4/guz.pdf, Erişim Tarihi: 24.08.2013.
- Aktaş, Tahsin (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.
- Aktepe, Vedat (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Al-Hajaya, Nail and Al-Khresheh, Taisir (2012). The effect of cognitive learning style-based reading program on the achievement of Jordanian freshmen English majors. *International Education Studies*, 5(3), 235-246.
- Aliakbari, Mohammad and Tazik, Khalil (2011). On the relationship between gender and perceptual language learning styles: the case of Iranian academic EFL learners. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(6), 657-674.
- Alishah, A. Rahimi and Dolmaci, Mustafa (2013). The interface between self-efficacy concerning the self-assessment on students studying English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 873-881.

- Alivernini, Fabio and Lucidi, Fabio (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241- 252.
- Allen, Susan (2003). An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *IRAL*, 41(4), 319-338.
- Altun, Sertel (2005). *Öğrencilerin Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alyousef, H. Suleiman (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 5(2), 143-154.
- Anderson, Lorin W. and Krathwohl, David, R. (2010). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pagem Akademi.
- Armstrong, Thomas (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3rd Edition). Alexandria, VA: ASCD.
- Arslan, Ali (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1914.
- Aslanargun, Engin ve Süngü, Hilmi (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim*, 170, 126-142.
- Atli, M. Halit (2012). Yabancı dil nasıl edinilir?. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 56-67.
- Ay, Sıla (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-18.
- Aydıntan, Sırrı, Şahin, Harun ve Uysal, Funda (2012). “Kesirler” konusunun öğretiminde 4mat öğrenme stili modelinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 408 – 427.
- Aykaç Duman, Burcu (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlilik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babacan, Ezgi (2010). *Başlangıç Piyano Eğitiminde Algusal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Babadoğan, Cem (2000). Öğrenme stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Balay, Refik (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bandura, Albert (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, Albert (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. (Edited by Albert Bandura). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, Albert, Barbaranelli, Claudio, Caprara, Gian Vittorio and Patorelli, Concetta (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barbe, Walter B. and Milone, Michael N., Jr. (1981). What we know about modality strengths. *Educational Leadership*, 38(5), 378-380.
- Bartu, Hülya (2002). Independence or deveelopment? An overview of Turkey's foreign language education policies. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 59-79.
- Baturay, Meltem Huri ve Akar, Nurgun (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. *Tömer Dil Dergisi*, 136, 16-27.
- Beydoğan, Ömer H. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 185, 8-21.
- Boydak, H. Alp (2007). *Öğrenme Stilleri* (9. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, Orçun ve Aydoğdu, Mustafa (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlögretim Online*, 8(3), 741-754. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m10.pdf>, Erişim Tarihi: 24.08.2013.
- Brown, H. Douglas (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Edition). Ney York: Longman.
- Bülbül, Melik (2009). Yabancı dil eğitimi açısından karşılaştırmalı yazın çalışmalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 191-199.

- Büyükduman, Figen İlke (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükikiz, Kadir Kaan (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: SPSS Uygulamaları* (12. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener (2011). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.
- Carbo, Marie (1984). Research in learning style and reading: Implications for instruction. *Theory into Practice*, 23(1), 72-76.
- Carrell, Patricia L. and Eisterhold, Joan C. (1983). Schema Theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Carrell, Patricia L., Prince, Moneta S. and Astika, Gusti G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, 46(1), 75-99.
- Cassidy, Simon (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*. 37(7), 793-810.
- Celce-Murcia, Marianne (2001). Language teaching approaches: an overview, (Edited by: Marianne Celce-Murcia). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle&Heinle, 3-11.
- Cem Değer, Ayşen ve Fidan, Özden (2004). İkinci dilde okuma alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri. *Dil Dergisi*, 126, 7-18.
- Cesur, Mustafa Onur ve Fer, Seval (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93.

- Ceylan, Hüsnü ve Yorulmaz, Murat (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 116-127.
- Champeau de Lopez, Cheryl L., Marchi, Giancarla and Arreaza-Coyle, Maria E. (1997). Taxonomy: Evaluating reading comprehension in EFL. *Forum*, 35(2), 30-37.
- Charkins, Jim R., O'Toole, Dennis M. and Wetzell, James N. (1985). Linking teacher and student learning styles with student achievement and attitudes. *Journal of Economic Education*. 16(2), 111-120.
- Chen, Huei-Yu (2007). *The Relationship Between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University College of Education, Tallahassee, Florida. http://etd.lib.fsu.edu/theses_1/available/etd-11132007-162400/unrestricted/HueiYuChenDissertation.pdf, Erişim Tarihi: 21.08.2013.
- Chen, Mei-Ling ve Hung, Lie-Mei (2012). Personality type, perceptual style preferences, and strategies for learning English as a foreign language. *Social Behavior and Personality*, 40(9), 1501-1510.
- Cheng, Yuh-show (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90.
- Chu, Man-ping and Nakamura, Tomoko (2010). A study of Chinese and Japanese college students' L2 learning styles. *Asian Cultural and History*, 2(2), 30-44.
- Cohen, Andrew D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL*, 41, 279-291.
- Cornet, Claudia E. (1983). *What You Should Know About Teaching and Learning Styles*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kapan: Fastback 191.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf, Erişim Tarihi: 29.06.2013.
- Council of Europe (2011). *European Language Portfolio (ELP)*. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessment_grid/assessment_grid_turkish.pdf, Erişim Tarihi: 29.06.2013.

- Curry, Lynn (11-15 April 1983). An organization of learning styles theory and constructs. *67th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec, Eric No: ED235185. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235185.pdf>, Erişim Tarihi: 12.08.2013.
- Çakıcı, Dilek (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çakıcı, Dilek (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çakıcı, Dilek ve Altunay, Uğur (2006). Ön örgütleyicilerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 50-62.
- Çalık, Temel ve Sezgin, Feridun (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, Serap, Selçuk, G. Sezgin ve Özcan, Özgür (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Dağhan, Gökhan (2010). *Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Tercihlerinin Öğrenme Stillerine Göre Konjoint Analizi İle İncelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağhan, Gökhan ve Akkoyunlu, Buket (2011). Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 117-126.
- Demirel, Özcan (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı* (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2003). *ELT Methodology* (2nd Edition). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2010). *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (5. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Demirezen, Mehmet (2004). Relations between psycholinguistic approach and foreign language learning and teaching. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 26-36.

- Derman, Ayşegül (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, Nuri, İlhan Beyaztaş, Dilek ve Koçak, Zülfiye (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 1-14.
- Douglas, Nancy (2009). *Reading Explorer 1*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Doyran, Feyza (2000). *The Effects of Perceived Teacher Non-Verbal Behaviors, Teacher Behaviors and Preferred Learning Styles on English Proficiency Level*. Doctoral Dissertation, The Middle East Technical University, Ankara.
- Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Zoltán (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dreyer, Carisma and Nel, Charl (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.
- Drucker, Mary J. (2003). What reading teachers should know about ESL learners. *Reading Teacher*, 57(1), 22-29.
- Dunn, Rita (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 496-506.
- Dunn, Rita (1984). Learning style: State of the science. *Theory into Practice*, 23(1), 10-19.
- Dunn, Rita (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 15-19.
- Dunn, Rita, Babadoğan, Cem, Beudury, Jefery ve Klavas, Angela (1991). Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taranması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 603-619.

- Dunn, Rita S. and Dunn, Kenneth J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they...Can they...be matched?. *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dunn, Rita, Griggs, Shirley A., Olson, Jeffery, Beasley, Mark and Gorman, Bernard S. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn Model of Learning-Style Preferences. *The Journal of Educational Research*, 88(6), 353-362.
- Dunn, Rita and Honigsfeld, Andrea (2006). What if young children were grouped for reading with learning-style responsive approaches?. *Reading Improvement*, 43(2), 70-76.
- Dunn, Rita, Honigsfeld, Andrea, Doolan, L. Shea, Bostrom, Lena, Russo, Karen, Schiering, Marjorie S., Suh, Bernadyn, Tenedero, Henry (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House*, 82(3), 135-140.
- Ehrman, Madeline E., Leaver, Betty Lou and Oxford, Rebecca L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Ehrman, Madeline and Oxford, Rebecca (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ekici, Gülay (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, Gülay (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri* (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Elçi, Aysun Nüket (2008). *Öğrenme Stillerine Uygun Olarak Seçilen Öğrenme Yöntemlerinin Öğrencinin Başarısına, Matematiğe Yönelik Tutumuna ve Kaygısına Etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eliason, Patricia A. (1995). Difficulties with cross-cultural learning styles assessment, (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 19-33.
- El-Koumy, Abdel Salam Abdel Khalek (2009). *The Effects of Homogeneous versus Heterogeneous Reading-Style Grouping on EFL Students' Non-Preferred Reading Style and Reading Comprehension*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509192.pdf>, Erişim Tarihi: 23.08.2013.
- Epçaçan, Cevdet (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

- Er, Abdullah (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Eren, Altay (2003). Öğrenme Biçimi tercihleri Envanterinin (ÖBTE) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 41-49.
- Ergin, Serap (2011). *Fizik Eğitiminde 4Mat Öğretim Yönteminin Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Lise Öğrencilerinin İş, Güç ve Enerji Konusundaki Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erten, İsmail Hakkı, Zehir Topkaya, Ece and Karakaş, Müge (2010). Exploring motivational constructs in foreign language reading. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 185-196.
- Erton, İsmail (2010). Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 115-126.
- Evin Gencel, İlke (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m14.pdf>, Erişim Tarihi: 24.08.2013.
- Fahim, Mansoor and Samadian, Tania (2011). Sensory style preference of EFL students in Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(6), 644-651.
- Felder, Richard M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>, Erişim Tarihi: 25.08.2013.
- Felder, Richard M. and Henriques, Eunice R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Fraenkel, Jack R., Wallen, Norman E. and Hyun, Helen H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gahungu, Olive (2009). Are self-efficacy, language learning strategies, and foreign language ability interrelated?. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, 2(1), 47-60.
- Gehonsooly, Behzad and Elahi, Majid (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.

- Genç, Ayten (2003). The importance of reading and dictionary use in foreign language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 104-108.
- Genç, Salih Zeki ve Eryaman M. Yunus (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Given, Barbara. K. (1996). Learning styles: a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1&2), 11-43.
- Goodman, Kenneth S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Gömleksiz, M. Nuri (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömleksiz, M. Nuri ve Elaldı, Şenel (2011a). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gömleksiz, M. Nuri ve Elaldı, Şenel (2011b). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 233-257.
- Gömleksiz, M. Nuri ve Kan, A. Ülkü (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Gömleksiz, M. Nuri ve Sertdemir Düşmez, Oya (2005). İngilizce'de Relative Clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Grabe, William (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25(3), 375-396.
- Grabe, William (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, William and Stoller, Fredricka L. (2001). Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher, (Edited by: Marianne Celce-Murcia). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle&Heinle, 187-203.

- Grabe, William and Stoller, Fredricka L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Longman.
- Graham, Suzanne (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 113-117.
- Gregorc, Anthony F. (1979). Learning/Teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*. 36(4), 234-236.
- Guild, Pat Burke and Garger, Stephen (1998). *Marching to Different Drummers* (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Güler, Gülten (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106.
- Gündoğdu, Mehmet (2005). Avrupa Birliği yolunda Türkiye’nin yabancı dil politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 120-127.
- Güngör, Arzu ve Ün Açıkgoz, Kamile (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Güven, Zeliha Zuhul (2007). *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hancı Yanar, Burcu (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Liseli Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hancı Yanar, Burcu ve Bümen, Nilay T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Hansen, Inez De Florio (2006). How to become a succesful language learner Learner autonomy, styles and strategies revisited. *Dil Dergisi*, 133, 29-59.
- Hawk, Thomas F. and Shah, Amit J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19.
- Hazır Bıkmaz, Fatma (2006). Öz yeterlik inançları. (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 291- 310.

- Helfrich, Sara R. and Bosh, Amy J. (2011). Teaching English language learners: Strategies for overcoming barriers. *The Educational Forum*, 75(3), 260-270.
- Hills, Howard (2003). *Individual Preferences in E-learning*. Aldershot, Hants, England: Gower Publishing Limited.
- Hotaman, Davut (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- Hsieh, Pei-Hsuan and Schallert, Diane L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Işık, Ali (2011). Language education and elt materials in Turkey from the Path Dependence Perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 256-266.
- İnal, Bülent (2007). Akademik amaçlı okuma izlencesi oluşturmadaki temel kriterler. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 49-59.
- Jabbarifar, Taghi (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.
- Jensen, Linda (2001). Planning lessons, (Edited by: Marianne Celce-Murcia). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle&Heinle, 403-413.
- Jie, Li and Xiaoqing (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *Regional Language Centre Journal*, 37(1), 67-90.
- Kaf Hasırcı, Özlem (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 299-314.
- Karaata, Cemal (2008). Overcoming the disadvantages of learning English in a foreign language context. *Civilacademy*, 6(1), 85-95.
- Karaca, Erol (2008). Test ve madde analizi. (Editörler: Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 239-306.
- Karakaya, Zeki (2007). Yabancı dil öğretiminde bir ders modeli: Öğreterek öğrenme. *Milli Eğitim*, 174, 28-42.
- Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kayıntu, Ahmet (2001). Vocabulary Teaching and Learning Through Learning Styles. Master's Thesis, Atatürk University The Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Keefe, James W. and Ferrell, Barbara G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48(2), 57-61.
- Khademi, Marzieh, Motallebzadeh, Khalil and Ashraf, Hamid (2013). The relationship between Iranian EFL instructors' understanding of learning styles and their students' success in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(4), 134-142.
- Kırkgöz, Yasemin ve Doğanay, Ahmet (2003). Exploring Learning Style and Hemispheric Processing Preferences of Efl Learners, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 35-48.
- Kinsella, Kate (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms, (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 170-194.
- Kolb, David A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 15(3), 20-31. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/Management-and-learning-process.pdf>, Erişim Tarihi: 11.08.2013.
- Kolb, Alice Y. and Kolb, David A. (2005). *The Kolb learning style inventory–version 3.1 2005 Technical Specifications*. <http://www.whitewater-rescue.com/support/pagepics/lstechmanual.pdf>, Erişim Tarihi: 11.08.2013.
- Kotaman, Hüseyin (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kroonenberg, Nancy (1995). Meeting language learners' sensory-learning-style preferences, (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 74-86.
- Kurbanoglu, Serap ve Akkoyunlu, Buket (2008). Bilgi Yönetimi Bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3), 296-307.
- Kuzgun, Yıldız ve Deryakulu, Deniz (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1-11.
- Küçükahmet, Leyla (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim* (8. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Lee, Linda (2011). *Select Readings Elementary*. New York: Oxford University Press.
- Lee, Linda and Gundersen, Erik (2011). *Select Readings Pre-Intermediate*. New York: Oxford University Press.
- Levine, Adina, Ferenz, Orna and Reves, Thea (2000). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers?. *TESL-EJ*, 4(4), 1-9.
- Lovelace, Maryann Kiely (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn Model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- MacIntyre, Paul (2009). *Reading Explorer 2*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Mahiroğlu, Ahmet ve Bayır, Esmâ Aybike (2009). Öğrenme stillerine göre yapılandırılan öğrenen kontrolünün öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 169-183. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi2/JKEF_10_2_2009_169_183.pdf, Erişim Tarihi: 25.08.2013.
- Magogwe, J. Mokuedi and Oliver, Rhonda (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Margolis, Howard and McCabe, Patrick P. (2004). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249.
- Masgoret, Anne-Marie and Gardner, Robert C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.
- McCarthy, Bernice (1982). Improving staff development through CBAM and 4Mat. *Educational Leadership*, 40(1), 20-25.
- McCarthy, Bernice (1985). What 4Mat training teaches us about staff development. *Educational Leadership*, 42(7), 61-68.
- McCarthy, Bernice (1990). Using the 4Mat system to bring learning styles to schools. *Educational Leadership*, 48(2), 31-37.
- McCarthy, Bernice (1997). A tale of four learners: 4Mat's learning styles. *Educational Leadership*, 54(6), 46-51.

- McDonough, Jo, Shaw, Christopher and Masuhara, Hitomi (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (3rd Edition). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- McVay Lynch, Maggie (2000). *Developing a Web – Based Distance Student Orientation to Enhance Student Success in an Online Bachelor's Degree Completion Program*. Unpublished Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida, United States.
- Mikulecky, Larry, Lloyd, Paul ve Huang, Shenghui C. (1996). Adult and ESL literacy learning self-efficacy questionnaire. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394022.pdf>, Erişim Tarihi: 18.08.2013.
- Mil, Burak (2007). Nitel araştırma tekniği olarak grşme. (Editörler: Atilla Yksel, Burak Mil ve Yasin Bilim). *Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niin*. Ankara: Detay Yayıncılık, 3-26.
- Mills, Nicole, Pajares, Frank and Herron, Carol (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mills, Nicole, Pajares, Frank and Herron, Carol (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Mirici, İsmail Hakkı (2013). Avrupa Dilleri ğretimi Ortak ereve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu nedir?. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>, Erişim Tarihi: 01.08.2013.
- Nakkula, Michael (2013). A crooked path to success. *Phi Delta Kappan*, 94(6), 60-63.
- Naserieh, Farid and Sarab, Mohammad Reza Anani (2013). Perceptual learning style preferences among Iranian graduate students. *System*, 41(1), 122-133.
- Nelson, Gayle L. (1995). Cultural differences in learning styles, (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 3-18.
- Nuttall, Christine (2000). *Teaching Reading Skills In a Foreign Language*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann.
- Oxford, Rebecca L. (1989). *The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED317087>, Eric No: ED317087, Erişim Tarihi: 15.06.2013.

- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L. (1995). Gender differences in language learning styles: what do they mean?, (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 34-46.
- Oxford, Rebecca L. (2001). Language learning styles and strategies, (Edited by: Marianne Celce-Murcia). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle&Heinle, 359-366.
- Oxford, Rebecca L. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL*, 41(4), 271-278.
- Oxford, Rebecca L. and Ehrman, Madeline (1992). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, Rebecca L. and Lavine, Roberta Z. (1992). Teacher - student style wars in the language classroom: Research insights and suggestions. *ADFL Bulletin*, 23 (2), 38-45.
- Oxford, Rebecca and Shearin, Jill (1994). Language learning motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Özbek, Özge (2006). *Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve Tutumlara Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özenoğlu Kiremit, Hatice (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pachauri, Ashok (2006). *Principles of Education*. New Delhi, India: Pragun Publications.
- Pajares, Frank (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>, Erişim Tarihi: 21.08.2013.
- Peacock, Matthew (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*. 11(1), 1-20.
- Peker, Murat ve Aydın, Bünyamin (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 167-172.

- Pintrich, Paul R. and De Groot, Elisabeth V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pitts, Joseph (2009). Identifying and using a teacher-friendly learning-styles instrument. *The Clearing House*, 82(5), 225-231.
- Pritchard, Robert E., Romeo, George C. and Muller, Shirley A. B. (1999). Integrating reading strategies into the accounting curriculum. *College Student Journal*, 33(1), 77-81.
- Psaltou-Joycey, Angeliki and Kantaridou, Zoe (2011). Major, minor, and negative learning style preferences of university students. *System*, 39(1), 103-112.
- Rahemi, Jamileh (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Rahimi, Ali and Abedini, Atiyeh (2009). The interface between efl learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Rajabi, Payman (2009). Cultural orientation and reading comprehension models: The case of Iranian rural and urban students. *Novitas Royal (Research on Youth and Language)*, 3(1), 75-82.
- Reid, Joy M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Reid, Joy M. (1995). Preface. (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, viii-xvii.
- Ridgway, Tony (2003). Literacy and foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 117-129.
<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2003/ridgway/ridgway.pdf>, Erişim Tarihi: 23.08.2013.
- Rivers, Wilga M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills* (2nd Edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rossi-Le, Laura (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students, (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 118-125.

- Rossiter, Marian J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *TESL-EJ*, 7(2), 1-20.
- Rueda, Robert and Chen, Chun-ya Becky (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209-229.
- Saban, Ahmet (2004). *Öğrenme-Öğretme Süreci* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadeghi, Nabiollah, Kasim, Z. Mohd, Tan, B. Hoon and Abdullah, F. Sathi (2012). Learning styles, personality types and reading comprehension performance. *English Language Teaching*, 5(4), 116-123.
- Sadi, Özlem and Uyar, Miray (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*. 12(1), 21-33.
- Salmani-Nodoushan, Mohammad Ali (2007). Is field dependence or independence a predictor of EFL reading performance?. *TESL Canada Journal*, 24(2), 82-108.
- Schunk, Dale H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207-231.
- Schunk, Dale H. and Pajares, Frank (2001). The development of academic self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>, Erişim Tarihi: 22.08.2013.
- Senemoğlu, Nuray (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pagem Akademi.
- Skehan, Peter (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Smith, Robert M. (1982). *Learning How To Learn: Applied Theory For Adults*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Smith, Frank (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to read* (6th Edition). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, Catherine E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading*. Santa Monica, CA, USA: RAND Corporation.

- Soner, Oya (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri*, 7(28), 397-404.
- Sparks, Richard L. (2006). Learning styles – making too many “wrong mistakes” : A response to Castro and Peck. *Foreign Language Annals*, 39(3), 520-528.
- Stebbins, Christine (1995). Culture-specific perceptual-learning-style preferences of postsecondary students of English as a second language. (Edited by: Joy Reid). *Learning Styles In The ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 108-117.
- Sulaiman, Suriati and Sulaiman, Tajularipin (2010). Enhancing language teaching and learning by keeping individual differences in perspective. *International Education Studies*, 3(2), 134-142.
- Sünbül, Ali Murat (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(18) 367-380.
- Sünbül, Ali Murat (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4. Baskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Şeker, Mustafa ve Yılmaz, Kaya (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266.
- Şentürk, Fatma ve Yıldız İkikardeş (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Şimşek, Nurettin (2002). Big16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ali (2006). Öğrenme Biçimi. (Editörler: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 97-138.
- Tarver Chase, Becky and Johannsen, Kristin L. (2011). *Reading Explorer Intro*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- Tatar, Enver ve Tatar, Erdal (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Journal of Qafqaz University*, 20, 126-130.
- Tılfarlıoğlu, Filiz ve Cinkara, Emrah (2009). Self- efficacy in efl: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 129-142.

- Tok, Hidayet ve Arıbaş, Sebahattin (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Toprak, Elif Leyla and Almacıoğlu, Gamze (2009). The reading phases and their applications in the teaching of English as a foreign language in reading classes with young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 20-36.
- Tsai, Yea-Ru (2012). Investigating the relationships among cognitive learning styles, motivation and strategy use in reading English as a foreign language. *International Journal of Business and Social Science*, 3(13), 188-197.
- Turanlı, Adem S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 1-16. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_23/sayi_23.htm, Erişim Tarihi: 22.08.2013.
- Uçal Canakay, Esin (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ungan, Suat (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-225.
- Ural, Alattin (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural Alşan, Evrim (2009). *Kimya Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Öğrenme Stili Tercihleri, Öz Kontrollü Öğrenme ve Motivasyon Faktörlerinin Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, Ayhan ve Kılıç, İbrahim (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- UsingEnglish (UE) (2013). *English as a Second Language Online*. <http://www.usingenglish.com/resources/text-statistics.php>, Erişim Tarihi: 04.07.2013.
- Uso-Juan, Esther and Martinez-Flor, Alicia (2006). Towards acquiring communicative competence through reading. (Edited by: Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, 261-277.

- Usta, Ahmet (2006). *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uyangör, Sevinç M. ve Dikkartın, F. Tuğba (2009). 4Mat öğretim modelinin öğrencilerin erişileri ve öğrenme stillerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 178-194. http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/7/EFMED_MTE124.pdf, Erişim Tarihi: 23.08.2013.
- Ün Açıkgöz, Kamile (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Üstünlüoğlu, Evrim (2008). A brief account of language teacher training and teaching from other countries. *Milli Eğitim*, 179, 322-332.
- Varış, Fatma (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Veznedaroğlu, R. Levent ve Özgür, A. Oytun (2005). Tanımlar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Villanueva de Debat, Elba (2006). Applying current approaches to the teaching of reading. *English Teaching Forum*, 44(1), 8-15.
- Wang, Chuang (2004). *Self-Regulated Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs of Children Learning English as a Second Language*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus, Ohio, United States.
- Wang, Ming-li and Jin, Guo-chen (2008). Learning styles and English teaching. *US-China Foreign Language*, 6(5), 30-33.
- Williams, Judy (2010). *Reading Comprehension, Learning Styles, and Seventh Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University The Faculty of the School of Education, Lynchburg, Virginia, United States.
- Willingham, Daniel T. (2005). Ask the Cognitive scientist: Do visual, auditory, and kinesthetic learners need visual, auditory, and kinesthetic instruction?. *American Educator*, 29(2), 31-35. <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/summer2005/willingham.cfm>, Erişim Tarihi: 25.08.2013.

- Wong, Mary Siew-Lian (2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy: Investigating the Relationship in Malaysia. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 36(3), 245-269.
- Wong, Lillian L. C. and Nunan, David (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163.
- Woodrow, Lindy (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Xie, Xuping (2005). The influence of schema theory on foreign language reading comprehension. *The English Teacher*, 34, 67-75.
- Yazıcılar, Özge ve Güven, Bülent (2009). Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 9-23. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say1/v8s1m2.pdf>, Erişim Tarihi: 25.08.2013.
- Yenice, Nilgün ve Saracaloğlu, A. Seda (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Kemal (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, Burçak (2004). *Comparison and Contrast of The Learning Styles of The Prep Class Students and The Teaching Styles of The English Teachers at Some Anatolian High Schools*. Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yurdabakan, İrfan (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. (Editörler: Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 37-66.
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik (2008). T.C. Resmi Gazete, 27074, 04 Aralık 2008.

Zimmerman, Barry J. (1995). Self-efficacy and educational development. (Edited by: Albert Bandura). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-231.

EKLER

Ek-1: Katılımcı Onay Belgesi

KATILIMCI ONAY BELGESİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma, “Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi” isimli doktora tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Çalışmanın temel amacı, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarına etkisini araştırmaktır.

Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, sekiz haftalık uygulama öncesi ve sonrasında sizlere verilecek iki adet ölçek ile İngilizce özgeçmiş formunu doldurmanız beklenmektedir. Ayrıca, her ders bitiminde o hafta gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili görüş ve duygularınızı yansıtan günlükler yazmanız istenecektir. Son olarak, uygulama sonrasında önceden belirlenen öğrencilerle sekiz haftalık süre boyunca gerçekleştirilecek uygulamalar hakkında görüşmeler yapılacaktır.

Yapılacak çalışmaların ve çalışma ile ilgili yapılacak yayınların hiçbir yerinde isminiz ya da sınıfınız hiçbir şekilde açıklanmayacak, toplanan tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Ölçek maddelerine ve görüşme sorularına verdiğiniz cevaplar ders notlarınızı etkilemeyecektir.

Bu çalışmaya katılımınız tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın her aşamasında soru sorma ve çalışmaya katılmaktan vazgeçme hakkına sahipsiniz. Çalışma ya da sonuçları ile ilgili herhangi bir sorunuz olursa, bana ozgulbalci@gmail.com adresinden her zaman ulaşabilirsiniz.

Katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Danışman: Prof.Dr. Ali Murat SÜN BÜ L

Araştırmacı: Öğr.Gör. Özgül BALCI

“Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi” isimli doktora tez çalışmasına katılım ile ilgili açıklamaları okudum ve bu çalışmada gönüllü olarak yer almayı kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı Soyadı :

e-mail adresi :

Öğrenci No :

Tarih :

İmza :

Ek-2: Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri

MAGGIE MCVAY LYNCH ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ

Değerli Öğrenciler;

Aşağıda öğrenme stillerinizin belirlenmesi için 59 maddeden oluşan bir öğrenme stili envanteri verilmiştir. Cümleleri okuyunuz ve çoğu zaman, bazen ve nadiren seçeneklerinden sizin için uygun olanı işaretleyiniz. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Öğr.Gör. Özgül BALCI

Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL

		Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren
1	Bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmem gerekiyorsa, birisi bana nasıl yapılacağını gösterdiğinde en iyi şekilde öğrenirim.			
2	Okurken, genellikle yüksek sesle okuduğumu ya da sözcükleri kafamda duyduğumu fark ederim.			
3	Haritalar üzerindeki yönergeleri anlayabilirim ve takip edebilirim.			
4	Tükenmez ya da kurşun kalemle yazmayı tercih ederim, böylece kelimelerin veya harflerin akışını kendim yapmışçasına hissederim.			
5	Bir şeyin nasıl çalıştığını söylemeyi, nasıl çalıştığını yazmaya tercih ederim.			
6	Sınıftaki bazı aktivitelerle, posterleri, modelleri veya gerçek uygulamaları kullanmayı tercih ederim.			
7	Eğer bir listedeki öğeleri hatırlamam gerekiyorsa, bunu en iyi şekilde, listedekileri kendi kendime defalarca tekrarlayarak yaparım.			
8	Eğer oda çok dağınık ise, konsantre olmakta güçlük çekerim.			
9	Yön sorulduğunda, tarif ederken göstermek için parmağımı ya da vücudumu kullanırım.			
10	Öğrenirken, bilginin görsel desteklerle ve verilen okuma parçalarıyla birlikte tahtaya yazılmasını tercih ederim.			
11	Uygulamalı faaliyetler yapan öğretmenleri tercih ederim.			
12	Birini hatırlamaya çalışırken, yüzleri aklıma gelir ama isimlerini unuturum.			
13	Yarım saat beklerken zaman geçirmek için etrafta dolaşırım ya da otururken ayak ve bacaklarımı hareket ettiririm.			
14	Eğer bir kavramı başka birisine açıklamam gerekiyorsa, çok detaya girerim ve uzun konuşurum.			
15	Bilgi, açıklamalar ve tartışmaların olduğu öğretim yöntemi ile bir konu hakkında daha fazla şey hatırlayabiliyorum.			
16	Yapboz yapmada iyiyimdir.			
17	Hesaplama yaparken parmaklarımı kullanırım.			
18	Bir haberi radyoda duymak yerine onu okuduğumda daha iyi anlayabilirim.			
19	El işlerinden ya da bir şeyleri ellerimle yapmaktan hoşlanırım.			
20	Bir problem çözerken onu görebilmek için yazarım ya da diyagramlar çizerim.			
21	Konsantre olmaya çalışırken, odada çok gürültü olduğunda zor anlar yaşarım.			
22	Yön sorulduğunda, sözlü olarak tarif etmekte zorluk çekmem.			
23	Bir konu listesini hatırlamak zorundaysam; en iyi, her birini bir parmağım ile isimlendirdiğimde hatırlarım.			
24	Okurken, genellikle okuduğum şeyi hayalimde canlandırabileceğimi fark ederim.			

25	Cebimdeki bozuk paralarla ya da anahtarlarla oynarım.			
26	Sözcükleri kağıda yazmaktansa yüksek sesle tekrar ederek daha iyi söylerim.			
27	Bir şeyi nasıl kuracağıma dair yazılı talimat verildiğinde, önce kendim parçaları bir araya getirmeye çalışırım, yapamazsam bu kez okurum.			
28	Birilerini hatırlamaya çalışırken, isimleri aklıma gelir ama yüzlerini unuturum.			
29	Eğer biri bana sözlü yönergeler vermeyi deneseydi, onun söylediklerini hayalimde canlandırmaya çalışırdım veya o konuşurken zihnimde bir harita çizerdim.			
30	Bir problem çözerken, onun hakkında kendi kendime konuşurum.			
31	Eğer yeni bir şey öğrenmem gerekiyorsa, ilk olarak kendi başıma dendiğimde en iyi şekilde öğrenirim.			
32	Yazı yazarken, kullandığım kâğıdın düzgün ve planlı olmasına dikkat ederim.			
33	Bir ezgiyi tekrar duyduğumda kolaylıkla tanıyabilirim.			
34	Akademik konuları derslerden ve kasetlerden dinleyerek daha başarılı olurum.			
35	Bir konu hakkında ilgili materyalleri okuyarak bilgi edinirim.			
36	Telefonda konuşurken, el kol hareketleri (jestler) kullanırım ve etrafta dolaşırım.			
37	Yarım saat beklerken vakit geçirmek için konuşurum ya da diğerlerini dinlerim.			
38	Birilerini hatırlamaya çalışırken, o kişilerle tanıştığım durumları hatırlarım ama isimlerini veya yüzlerini hatırlamam.			
39	Bir problem çözerken, tüm vücudumu kullanırım veya düşünmeme yardımcı olabilecek etraftaki nesnelere hareket ettiririm.			
40	Bir şeyi nasıl yapmam gerektiği konusunda yazılı talimatlar varsa, onları sessizce okurum ve parçaların nasıl bir araya geleceğini gözümde canlandırırım.			
41	Eğer yeni bir şeyi öğrenmek zorundaysam, birinin bana nasıl yapılacağını anlatmasını dinlerken en iyi şekilde öğrenirim.			
42	Bir listedeki öğeleri hatırlamam gerekseydi, onları not ettiysem hatırlardım.			
43	Çok fazla açıklamayla konuşan öğretmenleri tercih ederim.			
44	Yönergeler vermem istendiğinde, onları görüyormuş gibi zihnimdeki gerçek yerleri görürüm.			
45	Eğer bir kelimeyi nasıl heceleyeceğimden emin değilsem, doğru olup olmadığına karar vermek için o kelimeyi yazarım.			
46	Yarım saat kadar beklerken meşgul olmak için, etrafıma bakarım, dikkatle izlerim veya okurum.			
47	Eğer birisi sözlü olarak bir kavramı bana açıklarken açıklama çok detaylı olursa sıkılırım.			
48	Yazarken, sözcük veya cümleleri kendi kendime söylerim.			
49	Konsantre olmaya çalışırken, eğer sürekli oturmak zorundaysam, zor anlar yaşarım.			
50	Eğer bir kelimenin nasıl telaffuz edileceğinden emin değilsem, doğru olup olmadığını görmek için yazarım.			
51	Okul ödevlerimin taslağını çıkarmaktan hoşlanırım.			
52	Yazdığım dan daha iyi konuşurum.			
53	Bir şeyi nasıl kuracağıma dair yazılı talimat verildiğinde, sesli olarak okur ve parçaları bir araya getirirken kendi kendime konuşurum.			
54	Bir şeyleri en iyi şekilde pek çok kez yazarak hatırlarım.			
55	Çalışmalarım sırasında sakız çiğnerim, sigara içerim veya bir şeyler atıştırırım.			

56	Haberleri gazetede okumak yerine, radyoda dinlemeyi tercih ederim.			
57	Başkalarına dokunurken, sarılırken, el sıkışırken vb. kendimi rahat hissederim.			
58	Eğer bir kavramı başka birisine açıklamam gerekiyorsa, açıklık kazandırmak için bir model ya da şema çizerim.			
59	Konuştuğumdan daha iyi yazarım.			

Kaynak: Dağhan, Gökhan ve Akkoyunlu, Buket (2011). Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 117-126.

Ek-3: İngilizce Okuduğunu Anlama Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

PART A (READING COMPREHENSION): Read the passages and answer the questions that follow.

Answers to an Ancient Mystery

Sixty-five million years ago, almost all of the dinosaurs on Earth died at the same time. The only ones to survive were the few dinosaur relatives that could fly. What terrible event caused this? Scientists have sought the answer for a long time. They are still not completely sure. However, today there are two popular opinions about this unanswered question.

One group believes that a giant rock hit the area which is now Mexico. This filled the air with black dust. Skies everywhere became black, and the sun's light couldn't reach Earth for an extended period of time. During this time, the climate changed, and many kinds of plants and animals died. When the skies cleared, the temperature increased too much, killing even more plants and animals. Dinosaurs could not get the food they needed, and this caused them to starve to death.

Another group of scientists has a different idea. They say that, in reality, volcanoes were the problem. Volcanoes are openings in the earth that emit extremely hot melted rock. This group thinks that 65 million years ago, a lot of volcanoes started to become active. This caused the climate change that killed all the dinosaurs. At the moment, the true story remains a mystery.

1. What is the passage mainly about?
 - A) which dinosaur relatives survived
 - B) why the dinosaurs died out
 - C) why so many volcanoes became active
 - D) how climate change works
2. What is the main idea of paragraph 2?
 - A) Dinosaurs first disappeared from the area that is now Mexico.
 - B) A giant rock hitting the earth filled the air with black dust.
 - C) Some plants and animals survived during the sudden climate change.
 - D) A giant rock hitting the earth caused the dinosaurs to disappear.
3. In the last sentence of paragraph 1 the phrase *this unanswered question* refers to _____.
 - A) why only dinosaur relatives that could fly survived
 - B) when this terrible event happened
 - C) why most of the dinosaurs died at the same time
 - D) what happened to the dinosaur relatives that could fly
4. The writer says that the only dinosaur relatives to survive were the ones that _____.
 - A) could fly
 - B) were very large
 - C) ate plants
 - D) were not in Mexico
5. According to the passage, one reason the dinosaurs died is that _____.
 - A) the black material in the air was very hot
 - B) Earth's climate became wetter
 - C) Earth's temperature went up
 - D) for a short time, the sun's light couldn't reach Earth

6. Which of the following statements would the writer probably agree with?
- A) More studies are needed to know exactly how the dinosaurs died out.
 - B) Scientists are generally in agreement as to why the dinosaurs died out.
 - C) Climate change caused by volcanoes is the most likely answer to the mystery.
 - D) Scientists have only recently started to study the death of the dinosaurs.

The Bermuda Triangle

On December 5, 1945, five U.S. government planes took off from an airport in Florida on a regular training flight. The sun was shining and the sky was clear as they headed out over the Atlantic Ocean. When the five planes of Flight 19 didn't return on time, investigative efforts were begun immediately. However, neither the planes nor the men in them were ever seen again.

The area where the planes disappeared is called the Bermuda Triangle. Its corners are Miami, Florida, the island of Bermuda, and the island of Puerto Rico. Records show that a significant number of airplanes have disappeared there over the years. Some people believe that something magical in the Bermuda Triangle caused these disappearances, but no one has ever been able to prove it.

The area is unusual in some ways, however. Pilots report that the compasses they use to follow their flight path sometimes don't work right in the Bermuda Triangle. The ocean is also very deep there---up to five miles at some points. This would explain why lost planes would never be seen again. Although it's doubtful that mysterious forces are responsible, some people are still uncomfortable whenever they fly through the Bermuda Triangle.

7. What is the passage mainly about?
- A) a U.S. government flight
 - B) a specific area of the Atlantic Ocean
 - C) a mysterious event in Florida
 - D) efforts to investigate lost planes
8. In paragraph 2, sentence 2, the word *its* refers to ____.
- A) Bermuda
 - B) the plane
 - C) the Bermuda Triangle
 - D) Puerto Rico
9. What does the first sentence in paragraph 3 '*The area is unusual in some ways, however.*' mean?
- A) Some things about the area are not quite normal.
 - B) There are some safe ways through the area.
 - C) It is hard to understand what happens there.
 - D) It is unusual for strange things to happen there.
10. In the last sentence in paragraph 3, the word *whenever* means ____.
- A) because
 - B) although
 - C) however
 - D) every time

11. Because compasses don't always work right in the Bermuda Triangle, ____.
- A) the ocean is very deep there
 - B) planes may get lost there
 - C) pilots never fly there
 - D) mysterious forces are at work there

What's Wrong with the Moon and Mars?

Some scientists predict that soon there will not be enough land to support the entire population of Earth. They suggest that to survive, some of us must find somewhere other than Earth to live. They are thinking about building communities on the moon and Mars, our nearest neighbors in space. However, some people feel that independent space stations would bring more benefits.

So what's wrong with the moon or Mars? First of all, the distances are a problem. The moon is about 240,000 miles from Earth, and Mars is over 35 million miles away. The journey to the moon takes about eight days, and the one to Mars from six to eight months. It would be difficult and dangerous to get settlers to these distant places. It takes a message up to 44 minutes to go from Earth to Mars, making fast communication impossible. On the other hand, a space station circling Earth is just a few hours away. This makes the trip much cheaper and communication much easier. The darkness of night on the moon and Mars isn't a good thing either. On a space station, however, the sun's energy can be made available to support people living there 24 hours a day.

12. In paragraph 1, sentence 1, what does the word *predict* mean?
- A) explain
 - B) know
 - C) hope
 - D) think
13. What reason do scientists give for people spreading out into space?
- A) Life in space communities is easier than life on Earth.
 - B) Space stations don't have any environmental problems.
 - C) There won't be enough land on Earth for everyone.
 - D) Space stations are cheap to build.
14. What is one reason why the writer prefers space stations to communities on the moon or Mars?
- A) The moon and Mars are too close to the sun.
 - B) Space stations are better able to use the sun's energy.
 - C) The moon and Mars are too small for human communities.
 - D) Space stations can contain more people.
15. Which statement would the writer most likely agree with?
- A) In the future, space communities won't be needed.
 - B) Mars is a better place for a space community than the moon.
 - C) A space station is the best place for a space community.
 - D) Everyone will live on a space station in the future.

The Silk Road

After the Chinese learned how to make silk cloth around 2700 B.C., it was their secret---something no one else knew. Because the method of making silk was unknown outside of China for so long, silk became a rare and costly item. The Silk Road began as a way to get this valuable cloth to buyers in western Asia and Europe. These buyers knew its worth.

The term *Silk Road* makes it sound like one long, unbroken road. However, there were several different roads, or routes. The northern route broke into three parts. The silk sellers, or traders, then had a choice to make. Should they choose the heat and cold of the Taklimakan desert, where temperatures range from 40°C to below -20°C, or should they follow one of a pair of mountain routes? The southern route followed an ancient tea road, and the end of this journey was completed by boat.

The Silk Road was more than just a trade route. It helped Eastern and Western cultures learn about each other. Many ideas about things like art, food, and religion traveled in both directions. Nowadays, people living at both ends of the Silk Road can see clearly the changes it has brought them.

16. Another title for this reading could be _____.
 - A) The History of China
 - B) The Taklimakan Desert
 - C) How to Make Silk
 - D) East Meets West
17. In the last sentence of paragraph 1, the word *its* refers to _____.
 - A) silk's
 - B) Asia's
 - C) Europe's
 - D) the Silk Road's
18. The purpose of this reading is to _____.
 - A) explain why silk was expensive to make
 - B) explain the importance of the Silk Road
 - C) explain why the Silk Road had several different routes
 - D) explain how Eastern foods became popular in Western cultures
19. The first sentence of paragraph 3 says, *The Silk Road was more than just a trade route*. What does this mean?
 - A) The Silk Road was not a trade route.
 - B) The Silk Road was a very wide road.
 - C) The Silk Road did more than just help traders.
 - D) The Silk Road had many different routes.
20. What is the main idea of paragraph 2?
 - A) Silk traders found it difficult to choose a route.
 - B) The northern route was easier than the southern one.
 - C) Silk traders had a choice of several routes.
 - D) Silk traders could choose from two different mountain routes.
21. According to the passage, which sentence is true?
 - A) Temperatures in the Taklimakan desert sometimes reach +50°C.
 - B) The northern route has three parts.
 - C) The Silk Road is one long unbroken route
 - D) The northern route follows an ancient tea road.

Summer Jobs for Students

Many students think about money when looking for a summer job. Money is important, but summer jobs provide other benefits as well. You learn new skills and get a taste of life as a working adult. You can also put some of your classroom knowledge to good use. How about using what you've learned in biology while working as an adventure guide at a nature center? Or maybe you can use your math skills while working at a bank, or your creative skills while working in the media.

Remember to start researching summer jobs early. Every year, there are always more students than there are jobs. Most positions are taken up by the middle of the year, according to a 2008 newspaper report. Recent problems in the business world have also made them harder to find.

Weigh your options and think about what you value most. If your main aim is to make money, you may not care if the job is difficult or boring. Do you like working by yourself, or with people? Do you prefer to move around, like an event organizer, or sit at a desk in an office? Also, you may want to look for job experience in an area you want to join in the future. If you try hard, you're certain to find a job that suits you. And if you're really lucky, the position you get will also be fun, at least some of the time!

22. What is the main idea of this passage?
 - A) The best summer jobs are outdoor jobs.
 - B) Most summer jobs help students earn a lot of money.
 - C) Summer jobs are hard to find.
 - D) Students should choose summer jobs carefully.
23. In the second sentence of paragraph 1, what are *benefits*?
 - A) money
 - B) good things
 - C) interests
 - D) friends
24. In sentence 3 of paragraph 1, what does the phrase *get a taste of life as a working adult* mean?
 - A) You get to make a lot of money.
 - B) You are able to buy your own food.
 - C) You can make friends with adults.
 - D) You know what it feels like to work
25. According to the passage, where would you be able to use math skills?
 - A) nature center
 - B) bank
 - C) media company
 - D) event company
26. In the last sentence of paragraph 2, the word *them* refers to _____.
 - A) summer jobs
 - B) newspapers
 - C) businesses
 - D) students
27. In sentence 3 of paragraph 2, what does the word *position* mean?
 - A) manager
 - B) education
 - C) job
 - D) research

PART D (CLOZE TEST): The following passage contains six missing words or phrases. Choose the best answer for each missing word or phrase.

Living in a foreign country can be an exciting ----- (33). When I was in high school, I went to Canada to study ----- (34) one year. I lived with a host family in British Columbia, which is in the western part of the country. ----- (35) city is Vancouver, and there is a large Chinese community living there. There are many restaurants with delicious seafood dishes. In the winter, I went skiing in Banff with my host family. It was difficult at first, but after a few lessons I was able to ski down small hills without falling. I really missed my family when I was away from them, but now that I'm back in Taiwan, I ----- (36) my host family in Canada, too. I hope they'll come and visit me sometime, so I can show them my country ----- (37).

33. A) accident
B) purpose
C) experience
D) moment

34. A) since
B) by
C) until
D) for

35. A) The largest
B) A largest
C) The larger
D) A larger

36. A) missing
B) miss
C) missed
D) will miss

37. A) either
B) even
C) as well
D) so

PART E (SUMMARIZING): Beneath each paragraph, you will see four sentences, marked A, B, C, and D. Choose the sentence that best summarizes each of the following paragraphs.

38. People who have never been in an aeroplane usually think that flying must be fun. Perhaps it is the first time you fly. But few people who have flown a lot really enjoy flying. Most of the time you are in the air, there is nothing to see but clouds, and waiting around in an airport is the most boring experience.

- A) Flying is not as interesting as people who haven't flown think.
- B) Airports are very boring places.
- C) Everybody likes flying, and shopping at airports is great fun.
- D) A lot of people won't fly because they think it is dangerous.

39. Whenever I need something, the first place I go to is Dawson's store. There they sell just about everything. You can buy clothes there, things for the house and for the garden, and also sports equipment; they stock a wide variety of goods. Everything is of good quality, and prices are reasonable.

- A) Dawson's is famous for its goods but prices are high.
- B) The rich and the famous all shop at Dawson's.
- C) Most people can't afford to go to Dawson's store.
- D) Dawson's is an excellent store and not too expensive.

40. I don't know any French myself, and so I don't know whether Jane's French is good or not. But I do know that she has spent the two last years in France. She was in Paris for 18 months and the remaining 6 months she spent all various places along the south coast. So she should know French well.

- A) Jane has spent two whole years in France, partly in Paris, partly on the south coast.
- B) Jane's French ought to be good as she has recently spent two years in France.
- C) Jane enjoyed the two years she spent in France, but I don't think her French is good.
- D) If I have spent two years in France like Janet I would have learned French well.

PART F (IRRELEVANT SENTENCES): Read the paragraphs below and identify the irrelevant sentence in each paragraph.

41. (I) The source of honey is the species of insect called the honeybee. (II) It visits 154 flowers in order to collect the amount of just one teaspoon of honey. (III) For a pound of honey, the honeybee flies the distance equal to three times around the world and makes visits to about two million flowers. (IV) Generally, the lighter the color of the honey, the higher the quality.

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

42. (I) Everyone wants to be happy, but with our busy lives, full of study, work, family, home, and friends, it's hard not to be stressed out. (II) The first ingredient in a stress-free life is to get at least eight hours of sleep every night. (III) The average person gets only between six and seven, and that's just not enough. (IV) Scientific studies show that without at least eight hours of sleep a night, people cannot concentrate for long periods of time.

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

Ek-4: İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek İngilizce dersine yönelik özyeterlik algılarını ve tutumlarını belirlemek için hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevaplar doktora tezinde kullanılacaktır. Önermelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, önemli olan sizin gerçek duygu ve düşüncelerinizi belirtmenizdir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz, size uygun olan ifadenin altındaki rakamı yuvarlak içine alınız. Ölçekteki tüm maddeleri eksiksiz cevaplandırınız.

Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Özgül BALCI

Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL

		Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
	OKUMA					
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
	YAZMA					
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
	DİNLEME	1	2	3	4	5
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımınla ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5

7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
	KONUŞMA					
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

Kaynak: Hancı Yanar, Burcu ve Bümen, Nilay T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.

Ek-5: İngilizce Özgeçmiş Formu

İNGİLİZCE ÖZGEÇMİŞ FORMU

Adınız/Soyadınız :
 Bölümünüz /Sınıfınız :
 Numaranız :
 Yaşınız :
 Cinsiyetiniz : () Bayan () Erkek

1. Mezun olduğunuz lise türü? (Uygun seçeneği işaretleyiniz)

- () Genel Lise
 () Anadolu Lisesi
 () Fen Lisesi
 () Anadolu Öğretmen Lisesi
 () Meslek Lisesi
 () Teknik Lise
 () Anadolu Meslek Lisesi
 () Anadolu Teknik Lisesi
 () İmam Hatip Lisesi
 () Diğer (Belirtiniz) ...

2. Daha önce İngilizce öğrenmek amacıyla özel bir kursa devam ettiniz mi?

- () Evet () Hayır
Yanıtınız evet ise; ne kadar süre ile bu kursa devam ettiniz?

- () 3 aydan az
 () 3-6 ay
 () 6-12 ay
 () 1 yıldan fazla

3. Şu anda İngilizce öğrenmek amacıyla özel bir kursa devam ediyor musunuz?

- () Evet () Hayır
Yanıtınız evet ise; ne kadar süredir bu kursa devam etmektesiniz?

- () 3 aydan az
 () 3-6 ay
 () 6-12 ay
 () 1 yıldan fazla

4. Daha önce İngilizce öğrenmek amacıyla özel ders aldınız mı?

- () Evet () Hayır
Yanıtınız evet ise; ne kadar süre özel ders aldınız?

- () 3 aydan az
 () 3-6 ay
 () 6-12 ay
 () 1 yıldan fazla

5. Şu anda İngilizce öğrenmek amacıyla özel ders alıyor musunuz?

- () Evet () Hayır

Yanıtınız evet ise; ne kadar süredir özel ders almaktasınız?

- () 3 aydan az
 () 3-6 ay
 () 6-12 ay
 () 1 yıldan fazla

6. Daha önce İngilizce öğrenmek amacıyla yurt dışında bulundunuz mu?

- () Evet () Hayır
Yanıtınız evet ise; İngilizce öğrenmek amacıyla ne kadar süre yurt dışında bulundunuz?

- () 3 aydan az
 () 3-6 ay
 () 6-12 ay
 () 1 yıldan fazla

7. Daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede yaşadınız mı?

- () Evet () Hayır
Yanıtınız evet ise; ne kadar süre İngilizce konuşulan bir ülkede yaşadınız?

- () 3 aydan az
 () 3-6 ay
 () 6-12 ay
 () 1 yıldan fazla

8. Ebeveynlerinizden birisi İngilizce konuşulan bir ülkenin vatandaşlığına sahip mi?

- () Evet () Hayır

9. Aile üyeleriniz arasında İngilizce eğitimi alanında çalışan var mı?

- () Evet () Hayır

10. İngilizce dışında başka bir dili/dilleri etkili bir şekilde kullanabiliyor musunuz?

- () Evet () Hayır
Yanıtınız evet ise; hangi dil/dilleri konuşabiliyorsunuz?

- () Almanca
 () Fransızca
 () İspanyolca
 () İtalyanca
 () Diğer (Belirtiniz) ...

* Öz-değerlendirme formunu dikkatlice inceledikten sonra size uygun olan seviyeyi (A1, A2, B1, B2, C1, C2) belirtiniz.

		A1 <input type="checkbox"/>	A2 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	B2 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>
ANLAMA	Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, münüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.
KONUŞMA	Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürülebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

	Sözlü Anlatım	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilirim, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
YAZMA	Yazılı Anlatım	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.


Ek-6: Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu

Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

1. Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri ile ilgili genel olarak düşüncelerin nelerdir?
 - a. Derslerin eğlenceliliği ve ilgi çekiciliği konusunda ne düşünüyorsun?
 - b. Dersler süresince motivasyonun nasıldı? Yapılan etkinlikler derslere istekli bir şekilde katılımını nasıl etkiledi?
 - c. Derslerin senin açınızdaki verimliliği konusunda ne düşünüyorsun?
2. Dersin işlenişi ve derste yapılan okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında düşüncelerin nelerdir?
 - a. En çok beğendiğin etkinlikler hangileriydi?
 - b. En çok zorlandığın etkinlikler hangileriydi?
 - c. Sana göre en faydalı etkinlikler hangileriydi?
 - d. Gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenme stiline uyumluluğu konusunda ne düşünüyorsun?
 - e. Hangi etkinlikler senin öğrenme stiline daha çok hitap etti?
3. Gerçekleştirilen etkinlikler İngilizce öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını nasıl etkiledi?
 - a. İngilizce öğrenme konusunda kendine olan güveninde değişiklik oldu mu?
 - b. Gelecekte İngilizceyi etkili bir şekilde kullanabilecek seviyede öğrenebilme konusundaki görüşlerin nelerdir?
4. Gerçekleştirilen etkinliklerin başarısına etkisi konusunda düşüncelerin nelerdir?
 - a. Etkinliklerin genel olarak İngilizce dersi başarısına etkisi konusunda ne düşünüyorsun?
 - b. Etkinliklerin okuduğunu anlama başarısına etkisi konusunda ne düşünüyorsun?

Ek-7: Deney Grubu Ders Planları**LESSON PLAN 1****Course/Grade Level:** Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class**Estimated Duration:** 45 min. + 45 min. + 45 min.**Materials Required:** Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens**Methods:** Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method**Integrated Skills:** Listening, Speaking and Writing**Main Theme:** You can't please everyone!**Learning Outcomes:**

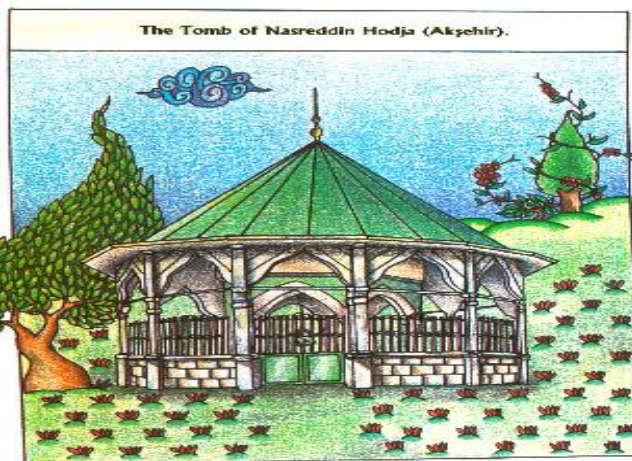
- Students will be able to choose the best title for the passage.
- Students will be able to deduce the meaning of unknown words from context.
- Students will be able to determine the gist of the passage.
- Students will be able to determine the main idea of each paragraph in the passage.
- Students will be able to summarize the passage in a sentence.
- Students will be able to organize the sentences into a logical order.
- Students will be able to make inferences by making use of the information in the text.

PROCEDURE	Perceptual Learning Style	ACTIVITIES
Warm-up	VISUAL AUDITORY	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows some pictures of Nasreddin Hodja. Following questions are asked for discussion to get students' interest and motivate them. <div style="text-align: center;">  </div>



1. Do you know the man in the pictures?

2. Why is he famous for?



3. Where is his grave?



4. Do you know any of his jokes?

5. What is your favorite Nasreddin Hodja joke?

You Can't Please Everyone

Stories about Nasreddin, a teacher and philosopher from the 1200s, are popular in many countries. These stories make us laugh and also teach us a lesson about people.

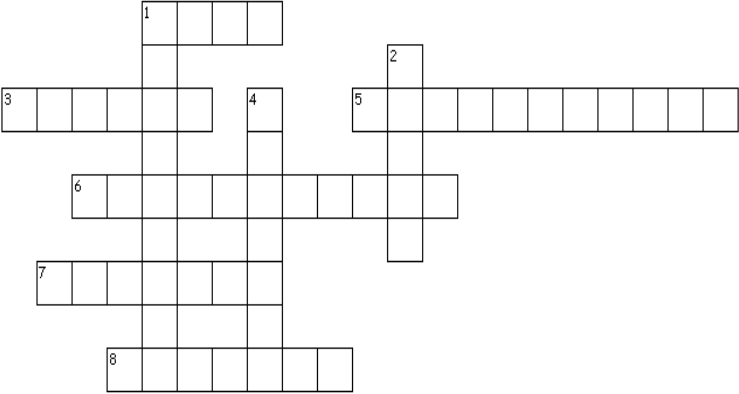
One day, Nasreddin wanted to take his young son into town. "You can ride the donkey," he told his son, "and I'll walk next to you." So Nasreddin's son got on the donkey, and they started down the road into town.

A little while later, Nasreddin and his son came across some people on the road. The people looked at the boy on the donkey with disapproval. One person said, "look at that health young boy! Can you believe today's young people? They have no respect for their parents. That boy rides on the donkey, and his poor father has to walk."

When the boy heard this, he was very unhappy. He asked his father to ride the donkey instead of him. So Nasreddin got on the donkey, and the boy walked next to him. Soon they met another group of people on the road. One person said, "Well, look at that! That poor boy has to walk while his father rides the donkey."

After the people walked away, Nasreddin told his son to get on the donkey with him. "No one can criticize us now," he said. But soon they met two old men on the road. The men looked at Nasreddin and his son with disapproval. "That poor donkey looks very tired," one of the men said.

Nasreddin stopped the donkey and got off. Then he said to his son, "The best thing is for both of us to walk. Then no one can criticize us." So Nasreddin and his son walked down the road, and the donkey walked behind them. Soon they met some more people on the road. One person said, "Just look at those

	<p>KINESTHETIC</p> <p>VISUAL</p>	<p><i>can't please all of the people all of the time."</i> Abraham Lincoln</p> <p>All the groups are asked to try to make sense out of the story and the old saying by Abraham Lincoln and write a poem or a motto working in their groups.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Volunteers prepare and perform a drama about the story. • Crossword puzzle. <p>Across</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Meet or find by chance 3. Lacking intelligence or common sense 5. Possession or expression of an unfavourable opinion 6. A person engaged or learned in philosophy 7. Accept that (something) is true, especially without proof 8. In a good physical or mental condition <p>Down</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicate the faults of (someone or something) in a disapproving way 2. In need of sleep or rest; weary 4. A feeling of deep admiration for someone or something elicited by their abilities, qualities, or achievements 
<p>EVALUATION</p>	<p>❖ Read the passage and answer the questions that follow.</p> <p>A Letter to My Family</p> <p>Yasuko Ishiyama is a student in Japan. She completed junior high school a few months ago. She goes to a special school now to prepare for studying in the United States. In just a few weeks, Yasuko will leave Japan, her home, and her family to attend a private boarding school for four years in the U.S. It will be the first time she will live away from her</p>	

family.

In class last week, Yasuko's teacher asked her class to do an interesting project. He told them to write a letter that their families can read after they leave for the United States. This is what Yasuko wrote to her family:

Dear Mom, Dad, Grandma, and Bella,

When you read this, I will already be on a plane, going to the United States. I am happy and excited, and a little scared, too. I am not sure if I can do a good job in boarding school, but I am very happy to follow my dream to study in the U.S.

Mom and Dad, it is because of you that I am able to go to the U.S., and I want to say thank you for all your help. Even when I didn't do well in school, you never got angry at me or criticized me. As a result, I wanted to study more and do better.

Grandma, thank you for always listening to me. Whenever I had a problem, you were a shoulder to cry on. 2 I will work hard in the U.S. to make you proud of me.

Bella, I know you can't read this. After all, you are only a dog. But in some ways, I will miss you most of all. Your happy face always makes me smile.

I know I might get homesick³ sometimes while I am away, but I will always do my best because I know I have the best family in the world.

Thanks for everything.

Yasuko

1. Which of these happened FIRST?

- A. Yasuko's teacher gave her an interesting project.
- B. Yasuko got on a plane to the U.S.
- C. Yasuko completed junior high school.
- D. Yasuko wrote a letter to her family.

2. Which of these happened LAST?

- A. Yasuko's teacher gave her an interesting project.
- B. Yasuko got on a plane to go to the U.S.
- C. Yasuko completed junior high school.
- D. Yasuko wrote a letter to her family.

3. The special school is part of Yasuko's _____ for going to the U.S.

- A. prepare
- B. prepares
- C. prepared
- D. preparation

4. How long will Yasuko stay in the U.S.?

- A. a few weeks
- B. a few months
- C. a year
- D. four years

- | | |
|--|--|
| | <p>5. Why does Yasuko thank her parents?
A. They helped her to work harder at school.
B. They told her to go study in the U.S.
C. They criticized her work.
D. They told her that her school work was not good.</p> <p>6. Yasuko says she feels all of these EXCEPT _____.
A. scared
B. sad
C. happy
D. excited</p> <p>7. Yasuko wants her grandmother to ____ her.
A. cry on her shoulder
B. feel proud of
C. always listen
D. talk to</p> <p>8. Who does Yasuko say she will miss the most?
A. her mother
B. her father
C. her grandmother
D. her dog</p> <p>9. Yasuko knows that she might feel _____ while she is away from home.
A. happy
B. sad
C. homesick
D. best</p> <p>10. When Yasuko writes this letter, she is probably _____.
A. in school in Japan
B. in school in the U.S.
C. in junior high
D. on a plane</p> |
|--|--|

LESSON PLAN 2

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens


Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method, KWL

Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing

Main Theme: Stories and Storytellers

Learning Outcomes:

- Students will be able to choose the best title for the passage.
- Students will be able to determine the purpose of the passage.
- Students will be able to get the details in the passage.
- Students will be able to understand references in the passage.
- Students will be able to organize the sentences into logical order.
- Students will be able to fill in the blanks in a sentence using appropriate words.
- Students will be able to paraphrase a word or an expression in the passage.
- Students will be able to find the irrelevant sentence in the passage.
- Students will be able to make inferences by making use of the information in the passage.

Warm-up	VISUAL AUDITORY	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows the following pictures about the story and asks the groups to predict the title of the reading passage and write the possible answers on a piece of paper. They exchange their ideas with the other groups. <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">  </div>
----------------	----------------------------	---

**AUDITORY**

- Following questions are asked for discussion to get students' interest and motivate them.
 - What is one of your favorite books or stories? Why do you like it?
 - Describe a popular author. What has he or she written? Why do you think he/she is popular?
 - Can you name a legend or traditional story from your country?

<p>I. Pre-reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • KWL Pre-reading activity ➤ Teacher tells students to preview the week’s story “The Tale of the Seven Ravens” by looking at the title page and accompanying photographs, as well as the descriptive sentences adjacent to the title page giving details about the story. ➤ Teacher demonstrates a KWL chart on the board by writing the headings “What I Know,” “What I Want to Know,” and “What I Learned.” ➤ Teacher distributes a sheet of paper to students and tells them to copy the KWL headings onto the paper they are given, and write what they know about travel adventure under the heading “What I Know.” ➤ Teacher tells students to set their own purpose for reading the week’s story “The Tale of the Seven Ravens”. Teacher models by saying for example: “I want to read to find out the interesting thing about the seven ravens and why the number of the ravens is seven.” ➤ Teacher tells students to write their purpose for reading under the “Want to Know” heading on the KWL chart. ➤ Teacher tells students to read the passage and look at the photographs, and then confirm their predictions. (IT WILL BE COMPLETED IN POST READING PART) ➤ Teacher tells students to write what new information they learned under the heading “What I Learned.” ➤ Teacher asks for volunteers to share what is written on their KWL chart. ➤ Teacher collects the KWL charts.
---	---	---

		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; padding: 5px;">K (What I Know)</th> <th style="text-align: center; padding: 5px;">W (What I Want to Know)</th> <th style="text-align: center; padding: 5px;">L What I Learned</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">What do you think you KNOW about Gregg and Brooks' adventure?</td> <td style="padding: 5px;">What do you want to KNOW Gregg and Brooks' adventure?</td> <td style="padding: 5px;">What did you LEARN about Gregg and Brooks' adventure?</td> </tr> </tbody> </table>	K (What I K now)	W (What I W ant to Know)	L What I L earned	What do you think you KNOW about Gregg and Brooks' adventure?	What do you want to KNOW Gregg and Brooks' adventure?	What did you LEARN about Gregg and Brooks' adventure?
K (What I K now)	W (What I W ant to Know)	L What I L earned						
What do you think you KNOW about Gregg and Brooks' adventure?	What do you want to KNOW Gregg and Brooks' adventure?	What did you LEARN about Gregg and Brooks' adventure?						
<p>I. While Reading Phase</p>	<p style="text-align: center;">VISUAL KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • They read the passage on their own silently. While reading the passage they are asked to be careful about the underlined words or phrases and write what they refer to into the blanks in the reading passage. <p style="text-align: center;">The Tale of the Seven Ravens</p> <p>Once upon a time, there lived a man and a woman who had seven sons. The couple wanted a daughter very much, and finally, they (.....) had a girl. She was very pretty, and her parents loved her (.....) very much. One day, the father needed water for the child. So he (.....) sent the seven brothers to a well in the forest to get it (.....) . Once there, though, the boys began to fight and the water jug fell into the well...</p> <p>The youths looked into the well and thought of their father. They were afraid to go home.</p> <p>Hours passed. "Where are those boys?" shouted the father angrily. "They (.....) are probably playing a game and have forgotten about the water. I wish they were all turned into ravens!" And when he looked up, he (.....) saw seven black birds flying away. The father was shocked. "What have I done?" he thought.</p>						

	<p style="text-align: center;">VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<p>But it was too late. He could not take back his (.....) words.</p> <p>In time, the girl grew up and discovered she had brothers. The story of their misfortune affected her (.....) deeply, and she decided to find them (.....) . For years she searched and did not stop. She was determined to find her brothers. Finally, she found their (.....) home. To enter, she needed a special key made from a chicken bone, which she did not have. The girl thought for a moment, and then took a knife and cut off one of her fingers. With it (.....), she opened the front door and went inside. On a table, there were seven plates and seven cups. She ate and drank a little from each. In the last cup, she accidentally dropped a ring that her parents had given her.</p> <p>Eventually, the ravens returned for their (.....) meal. The girl hid behind the door and watched. When the seventh raven drank from his cup, something hit his mouth. The raven recognized it (.....) immediately- it was his parents' ring. "I wish our sister were here," he said, "and then we (.....) could be free." At that moment, their sister ran to them, and suddenly the ravens were human again. The brothers kissed their sister, and all eight of them went home together happily.</p> <ul style="list-style-type: none"> • They listen to the reading passage while reading along and check their predictions about the content of the reading passage. Students are asked to underline the significant parts in the story while reading. Teacher tells students to discuss in their groups and write what new information they have learned under the heading "What I Learned" in KWL chart. <p style="text-align: center;"><i>The Tale of the Seven Ravens</i></p> <p><i>Once upon a time, there lived a man and a woman who had seven sons. The couple wanted a daughter very much, and finally, they had a girl. She was very pretty, and her parents loved her very much. One day, the father needed water for the child. So he sent the seven brothers to a well in the forest to get it. Once there, though, the boys began to fight and the water jug fell into the well...</i></p> <p><i>The youths looked into the well and thought of their father. They were afraid to go home.</i></p> <p><i>Hours passed. "Where are those boys?" shouted</i></p>
--	---	--

		<p>for this activity.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Write all the events in the story on a paper so that they can be cut into strips. 2. Add one event that does not belong to the story. 3. Add blanks for the students to fill in. 4. Cut the sentences into strips. 5. Place the sentence strips into envelopes. 6. Tell students to put the events in order. 7. Ask students to delete the irrelevant event. 8. After the groups have finished, have groups read the order and discuss the method used to arrange events. Teacher asks for volunteers to retell the story. <p>➤ Teacher gives each group an envelope with the sentence strips and tell them to do the following things:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fill in the blanks in the sentences below with words from the box. ✓ Put the events in the best order according to the story. ✓ Find the one event that does not belong because it is irrelevant. <p>➤ When groups are done, talk about the following things:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Which event didn't belong ✓ Order of the events <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>ravens - wishes - change into - drops - humans - wish</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> * One raven finds the ring and he could see his sister. * The ravens change back into and return home with their sister. * The girl loses her way in the forest. * The girl finds the house of the seven * His sonsbirds. * The father makes an angry * The girl her ring into one of the raven's cups. * The girl learns she has brothers and she searches for them.
--	--	--

	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p> <p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> All the groups are asked to try to make sense out of the story and write a poem or a motto working in their groups about the moral of this story. They share their works with the other groups. <p>“What is the moral of the story? Write poem or a motto concerning the moral of the story.”</p> <ul style="list-style-type: none"> Playing a word guessing game called ‘taboo’: All the cards are prepared by the teacher before the class. The objective of the game is for a player to have his/her partners guess the word on his/her card without using the word itself or three additional words listed on the card. <p>Sample cards prepared before the class:</p> <table border="1" data-bbox="579 992 1423 1283"> <tr> <td data-bbox="579 992 842 1283"> <p>YOUTH</p> <p>Young</p> <p>Boy</p> <p>Girl</p> </td> <td data-bbox="842 992 1126 1283"> <p>RAVEN</p> <p>Bird</p> <p>Black</p> <p>Animal</p> </td> <td data-bbox="1126 992 1423 1283"> <p>SUDDENLY</p> <p>Sudden</p> <p>Instantly</p> <p>Event</p> </td> </tr> </table>	<p>YOUTH</p> <p>Young</p> <p>Boy</p> <p>Girl</p>	<p>RAVEN</p> <p>Bird</p> <p>Black</p> <p>Animal</p>	<p>SUDDENLY</p> <p>Sudden</p> <p>Instantly</p> <p>Event</p>
<p>YOUTH</p> <p>Young</p> <p>Boy</p> <p>Girl</p>	<p>RAVEN</p> <p>Bird</p> <p>Black</p> <p>Animal</p>	<p>SUDDENLY</p> <p>Sudden</p> <p>Instantly</p> <p>Event</p>			
<p>EVALUATION</p>	<p>❖ Choose the best answer.</p> <p>Once upon a time there lived a young girl named Cinderella. Her mother had died, and this affected Cinderella deeply. Her father soon found a second wife who already had two daughters. Although this woman was very good to her own daughters, she treated Cinderella terribly.</p> <p>The king was having a big party for his son, the prince. Cinderella couldn't go because she didn't have a nice dress and her step-mother didn't allow her to go. She hid in her room and cried. Then something shocking happened. A magical woman appeared and said, "You are going to the party, too." At first Cinderella was scared. But then suddenly she was wearing the most beautiful dress in the world. The kind woman also gave her a pair of beautiful glass shoes and warned her, "My magic will only last until 12 o'clock tonight. You must leave by then."</p> <p>At the party, the prince danced with Cinderella and fell in love with her. When she finally left at midnight, he followed her, but she ran faster than he did. However, she accidentally dropped</p>				

one of the glass shoes and the prince found it. The next day the prince asked all the women in the country to put on the shoe. When Cinderella put on the shoe, it fit her foot perfectly, and the prince immediately recognized her. "Will you be my wife?" he asked. What do you think she said?

1. In the last sentence of paragraph 1, who does *she* refer to?

- a. Cinderella
- b. the mother of the two girls
- c. Cinderella's mother
- d. one of the two daughters

2. In paragraph 3, sentence 4, the words *put on* mean _____.

- a. tie
- b. clean
- c. wear
- d. face

3. Who gave the party?

- a. the magical woman
- b. the mother of the two girls
- c. the father of the prince
- d. Cinderella's father

4. A good title for this reading could be _____.

- a. A magical woman
- b. A pair of glass shoes
- c. A woman and her daughters
- d. Cinderella and the prince

5. What is the purpose of this reading?

- a. to inform people
- b. to entertain people
- c. to persuade people
- d. to describe something

	<p>6. Which statement is probably true according to the passage?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Cinderella did not want to go to the party.b. Cinderella’s step-mother was a wonderful woman.c. The shoe did not fit any of the other women in the country.d. Cinderella was a happy girl. <p>7. When something is <i>magical</i> it is ____.</p> <ul style="list-style-type: none">a. unexplainedb. difficultc. mysteriousd. stylish <p>8. “Hugging is perfectly acceptable in informal situations.” Where would the sentence best fit?</p> <p>[A] In formal situations or when I meet someone for the first time, I shake hands. [B] It’s important to shake hands firmly and look the other person in the eye when you greet them. [C] I always hug my friends. [D]</p> <ul style="list-style-type: none">a. Position [A]b. Position [B]c. Position [C]d. Position [D] <p>9. Read the paragraphs below and identify the irrelevant sentence in the paragraph.</p> <p>(I) Why are bikes so popular in Denmark? (II) The first reason is that the government is worried about pollution. (III) Cars pollute the air, and the number of cars is growing. (IV) Denmark is also making traffic lights friendlier for cyclists.</p> <ul style="list-style-type: none">a. (I)b. (II)c. (III)d. (IV)
--	--

LESSON PLAN 3

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens


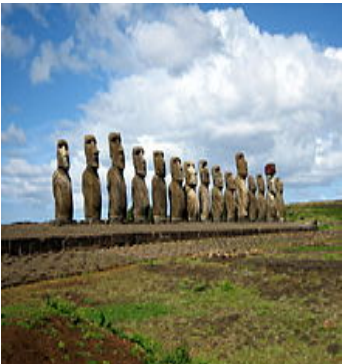
Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method




Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing

Main Theme: Mysteries

Learning Outcomes:

- Students will be able to choose the best title for the passage.
- Students will be able to deduce the meaning of unknown words from context.
- Students will be able to determine the gist of the passage.
- Students will be able to determine the main idea of each paragraph in the passage.
- Students will be able to summarize the passage in a sentence.
- Students will be able to organize the sentences into a logical order.
- Students will be able to get the details in the passage.

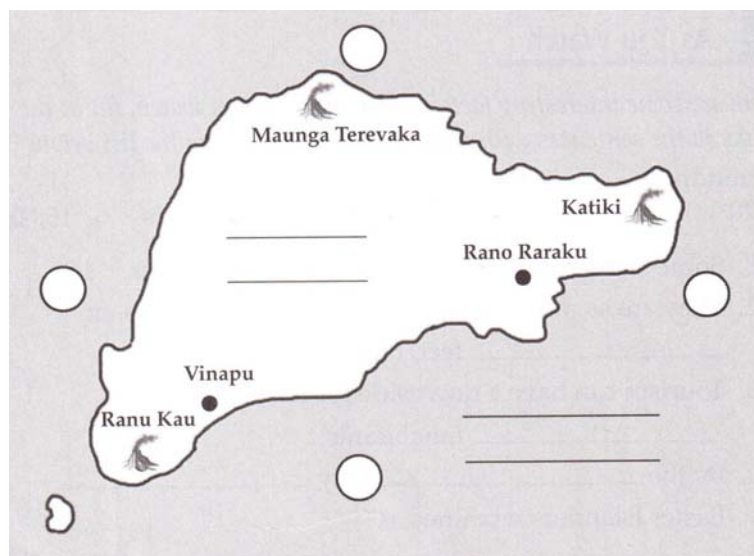
<p>Warm-up</p>	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows the following pictures about the Easter Island and the statues there. Following questions are asked for discussion to get students' interest and motivate them. <ol style="list-style-type: none"> 1. What are the statues in the picture probably made of? 2. How tall do you think they are? 3. Why do you think the statues are there? <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;">   </div>
-----------------------	-----------------------------------	--

<p>I. Pre-reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none">• The teacher shows other pictures with a little explanation under them and asks the students to try to guess the title of the reading passage and then write them on a piece of paper to present other groups.  <p>View of Easter Island from space, 2001.</p>  <p>Panorama of the beach, Easter Island.</p>  <p>Statues in the Easter Island</p>
--	---	---

		<p>crew were afraid to land. They saw giants looking down at them from the high cliffs. The giants didn't move, so the ship slowly moved closer. Finally, the sailors realized that the giants were statues. Who made these huge statues? How did they get there?</p> <p>Easter Island is a very small island in the Pacific Ocean. It is more than 2,000 miles from the nearest continent (South America). It is one of the most isolated places on earth.</p> <p>The biggest statue on Easter Island is over 60 feet high and weighs over 100 tons. There are hundreds of smaller ones, about 15 feet high. All of the statues are made of stone, and some wear stone hats. Their faces are solemn and unsmiling.</p> <p>Earlier inhabitants of Easter Island made the statues from the rocks in a volcanic crater. Next, they had to move the statues a long distance. In some cases, they moved the statues to locations more than ten miles away.</p> <p>No one knows for certain how the inhabitants were able to move the statues. Some scientists say that palm trees grew on Easter Island in the past. They think the inhabitants cut the trees down and placed the heavy statues on the trees. Then groups of 70 or more people rolled the statues to their present locations. Other scientists disagree with this theory because there are no palm trees on the island today. More important, the purpose of the statues is still a mystery. Was the purpose of the statues to prevent strangers from landing on the island?</p> <p>The result, however, has been the opposite. Large groups of eager people come to look at the statues. Easter Island now has a modern airport, and people come from all over the world to visit.</p>
III. Post Reading Phase	VISUAL AUDITORY KINESTHETIC	<p>“Sequencing Activity”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Each group is asked to summarize a paragraph by the help of the teacher and write it on seven different pieces of paper. Those papers are collected by the teacher and distributed to each group. They are asked to

	<p>VISUAL KINESTHETIC</p>	<p>put the sentences into correct order to work out the meaning. They compare their work with the other groups.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Each group is asked to reorganize their semantic map according to the reading passage.
	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • They watch the video called ‘Modern-Day Easter Island’ and fill in the blanks while they are watching it. <p>There are some interesting facts in the video. As you watch, fill in the blanks in the sentences with some of the numbers from the list below.</p> <p style="text-align: center;"><i>hundreds – 3,000 – 55 – 1914 – 111 – 20 –</i></p> <p style="text-align: center;"><i>60 - 1870s – thousands – 15,000</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Some statues weigh ----- of tons.</i> 2. <i>They are as much as ----- meters, or ----- feet, high.</i> 3. <i>Tourism can have a downside for the island’s ----- inhabitants.</i> 4. <i>By the -----, only ----- Easter Islanders remained.</i>
	<p>VISUAL KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Students are asked to follow the directions to write on the map of Easter Island after watching the video. <ol style="list-style-type: none"> 1. Draw an arrow pointing in the direction of South America. 2. Write <i>Pacific Ocean</i> and <i>Easter Island</i> on the appropriate lines on the map. 3. Moto Nui is an island off Easter Island’s southwestern tip. Make a cross where it is on the map. 4. In one of the four circles on the map, write <i>N</i> for north. 5. Draw a triangle connecting the three main volcanoes of Ranu Kau, Maunga Terevaka, and Katiki. 6. The original inhabitants of Easter Island made the statues from huge stones lying

near the volcanic crater at Rano Raraku. Then they pulled the statues to Vinapu, almost ten miles away. Draw a line from one place to the other.



EVALUATION

DIRECTIONS: Read the text. Then choose the best answer.

The Strange Lines at Nazca

Until recently, Nazca was unknown to the outside world. It's a flat desert region between the coast and mountains of Peru. Very few people live there. About 1500 years ago, the ancient Nazca people arranged heaps of small stones in lines across the sand. But not many people knew about them and those who did said that there was nothing unusual in lines of stones. No tourists came to look.

Then, in 1941, a visitor to South America named Dr. Paul Kosok flew over the Nazca Desert. When he looked down, he got a tremendous shock. The stones weren't just lines. From the air he could see huge drawings of animals. There were birds, lizards and cats. There was a spider over 150 feet long. Other lines had strange geometric shapes. Some were miles in length. They were all too big to see from the ground.

Dr. Kosok thought the drawings were plans of the stars and planets. He called them "the largest astronomy book in the world." He said that the ancient Nazcas created the lines to help them plan the best time to judge the rainy season in the distant mountains. Then they could collect water for their crops. Others thought the lines might be part of some religion.

There are two questions that puzzle experts even today. How did these ancient people manage to plan huge drawings without the help of modern instruments? And why did they make drawings that are only visible from the air? Some say that the ancient Nazcas could fly or knew people who could, but this is just guesswork. We will probably never solve this mystery.

1. The lines of Nazca are over ____ years old.
 - A. one thousand
 - B. five hundred
 - C. two thousand
 - D. five thousand

2. Nazca is in ____.
 - A. Peru
 - B. a and c
 - C. South America
 - D. the Bolivian desert

3. Seen from the air, the lines of stones are really ____.
 - A. fences to help farmers keep their animals in groups
 - B. water channels to help the farmers grow their crops
 - C. maps of the mountains of Peru
 - D. animals and strange geometric shapes

4. In ____, Dr. Paul Kosok discovered what the stones really were.
 - A. 1952
 - B. 1910
 - C. 1924
 - D. 1941

5. One of the shapes in the desert was a ____.
 - A. giant spider
 - B. street plan of Nazca
 - C. giant donkey
 - D. giant game of chance

6. What is the main idea?
 - A. In the Nazca Desert, there are giant drawings made of stones.
 - B. Some of the drawings in the Nazca Desert are birds, lizards and cats.
 - C. One of the drawings in the Nazca Desert is a giant spider.

LESSON PLAN 4

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens


Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method, Reciprocal Reading

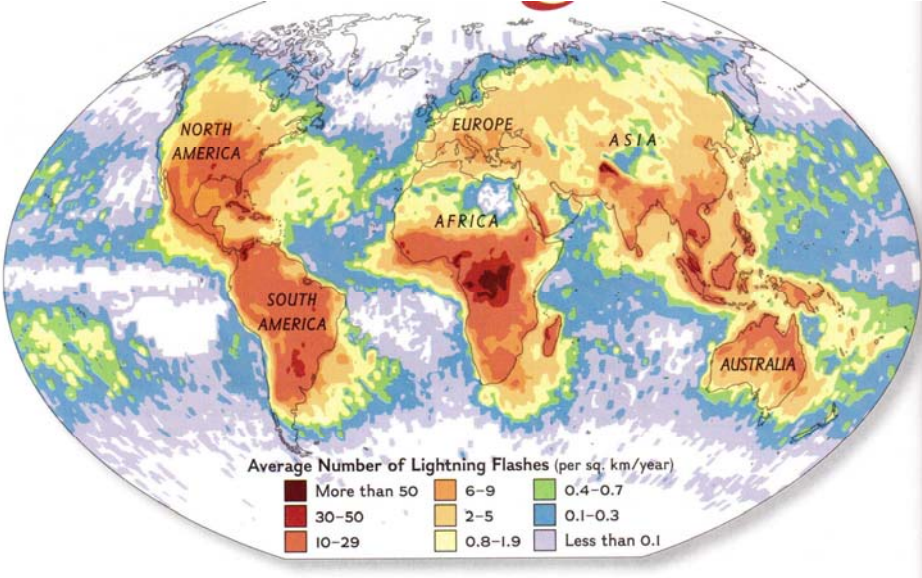
Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing

Main Theme: True Tales

Learning Outcomes:

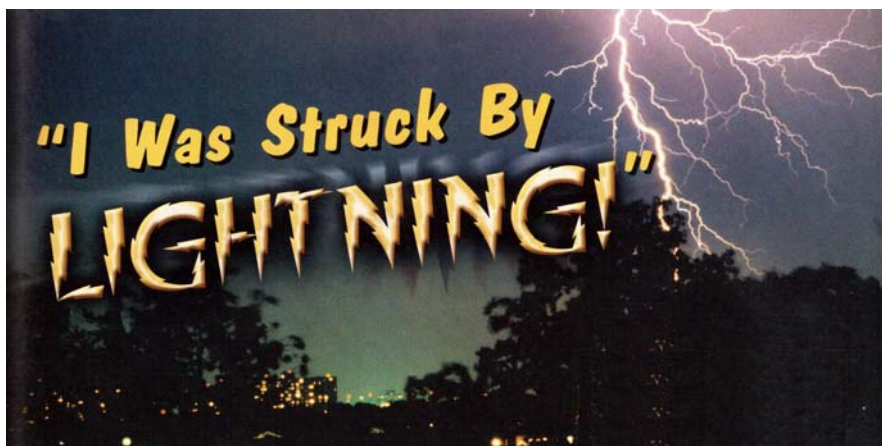
- Students will be able to determine the gist of the passage.
- Students will be able to determine the purpose of the passage.
- Students will be able to deduce the meaning of unknown words from context.
- Students will be able to get the details in the passage.
- Students will be able to summarize the passage in a sentence.
- Students will be able to fill in the blanks in the passage using appropriate words or phrases.

<p>Warm-up</p>	<p style="text-align: center;">VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows some pictures and asks students to try to guess what the reading passage is about by looking at these pictures. <div style="text-align: center;">  </div>
-----------------------	---	---

	<p>AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Following questions are asked for discussion to get students' interest and motivate them. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Do you know of anyone who has lived through a dangerous experience? ➤ What are the most common news stories in your country? ➤ Have you heard of anything so unusual that you thought it wasn't true? 									
<p>I. Pre-reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The world map is projected on the wall. Students are asked to use the map to answer the following questions.  <p>Average Number of Lightning Flashes (per sq. km/year)</p> <table border="1"> <tr> <td>More than 50</td> <td>6-9</td> <td>0.4-0.7</td> </tr> <tr> <td>30-50</td> <td>2-5</td> <td>0.1-0.3</td> </tr> <tr> <td>10-29</td> <td>0.8-1.9</td> <td>Less than 0.1</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lightning flashes happen most often a. over land b. over water. 2. Europe has the a. least b. most lightning flashes of any continent. 3. Central Africa has a. fewer b. more lightning flashes than Central Asia. 4. Most of South America gets a. more b. less than 10 lightning flashes per km per year. 	More than 50	6-9	0.4-0.7	30-50	2-5	0.1-0.3	10-29	0.8-1.9	Less than 0.1
More than 50	6-9	0.4-0.7									
30-50	2-5	0.1-0.3									
10-29	0.8-1.9	Less than 0.1									

VISUAL
AUDITORY

- Ask students read the title, look at the pictures and use the information under the pictures to determine the **author's purpose**.



"I woke up about a minute later and my mom told me I had been struck by lightning."

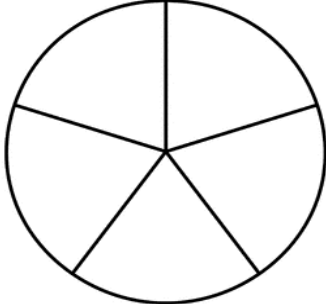
—Geoff Banninger



“What is the purpose of the reading passage?”

	<p>AUDITORY</p> <p>VISUAL</p> <p>KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The title of the reading passage is written on the board. <p>“I WAS STRUCK BY LIGHTNING!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ In groups students were assisted to formulate questions about the reading passage by using such words as why, how, who, where, what and ect. They discuss and list questions that need answers in their groups and stick their questions on the board. <p>“Questions we want to know about”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Who...?</i> Sample Question: Who was struck by lightning? ➤ <i>What...?</i> Sample Question: What has happened? ➤ <i>When...?</i> Sample Question: When did it happen? ➤ <i>How...?</i> Sample Question: How did it happen? ➤ <i>Where...?</i> Sample Question: Where did the event happen? ➤ <i>Why...?</i> Sample Question: Why was that boy struck by lightning?
--	---	---

<p>II.</p> <p>While Reading Phase</p>	<p>AUDITORY</p> <p>VISUAL</p> <p>KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • They listen to the reading passage while reading along to check their predictions about the content of the reading passage. • They read the passage on their own silently and underline the significant parts related to the questions they have formulated before. <p style="text-align: center;"><i>“ I Was Struck By Lightning”</i></p> <p><i>On a sunny afternoon in 2004, nine-year-old Geoff Banninger was walking to a park in Colorado to see his sister play softball. But before he got to the park, Geoff was struck by lightning.</i></p> <p><i>The lightning stopped Geoff’s heart and his breathing. It burned his hair and left a burn line from his head to his foot. It blew his glasses off his face and melted them. It even made a hole in the bottom of his shoe. “I woke up about a minute later,” says Geoff, “and my mom told me I had been struck by lightning.”</i></p> <p><i>What is lightning? A lightning strike is the result of a buildup of electrical charges inside a cloud. We usually see lightning during stormy weather. But, as Geoff discovered, it can happen even on a sunny day.</i></p> <p><i>Geoff’s legs felt strange after he was hit, but he hasn’t had any further problems since then. “I’m a lucky guy,” he says. But being lucky is not the only way to ensure your safety during a thunderstorm. You can also follow the 30/30 rule: if you see lightning, and then hear thunder less than 30 seconds later, go inside a building. Then wait 30 minutes after the last thunder of lightning before you go back outside.</i></p> <p><i>So how likely is it you will be hit by lightning? Fortunately, it’s not a common problem. According to the U.S. National Weather Service, your chance of being struck in your lifetime is only 1 in 5,000.</i></p>
---	---	--

<p>III. Post Reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • After reading the passage they discuss and answer the questions about the passage that they have formulated before. (Finding Details) <p>“STORY CIRCLE ACTIVITY”</p> <ul style="list-style-type: none"> • A large circle is drawn on a large piece of paper. It is divided into five sections. It is told that each section represents a paragraph. The circle is cut into five pieces and a piece is distributed to each group. They are asked to picture the paragraph and write a one-sentence-summary under the picture. At the end, they are brought together to form the circle of the story by the students.
	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<p>“I was struck by lightning!”</p> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • They watch the video, Lightning. Than complete the summary below with words from the box. Two words are extra. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>agree - chance - condition - ensure - mainly believe - common - deaths - item - reach</p> </div> <p>Lightning is a 1. ----- sight in many parts of the world. Lightning storms 2. ----- happen in the summer when weather 3. ----- are hot and wet. Inside a rain cloud, particles move around and build up electrical charges. This creates lightning. Lightning usually stays inside the cloud, but sometimes it is able to 4. ----- the ground. Not all scientists 5. ----- on why this happens.</p>

		<p>In the U.S., people have a greater 6. ----- of being killed by lightning than by hurricanes or tornadoes. Every year, there are about 100 7. ----- caused by lightning in the U.S. the best way to 8. ----- you are safe during a lightning storm is to stay indoors. If you are outside, stay away from high places or tall trees.</p>
<p>EVALUATION</p>		<p>❖ Choose the best answer.</p> <p style="text-align: center;">Lightning</p> <p>For a long time, people did not know much about lightning or how it forms. Now we know that lightning is electricity travelling between the positive and negative parts of the cloud and ground. There are actually different types of lightning in various shapes and sizes, depending on the weather conditions. However, scientists are still unsure as to why some of them occur.</p> <p>The most common is intra-cloud lightning, where the lightning travels between different parts of the same cloud and never reaches the ground. We see it as a light that spreads within a cloud. Inter-cloud lightning, where electricity travels between different clouds, is less often seen.</p> <p>The most dangerous is cloud-to-ground lightning. Lightning travels from the bottom of a cloud to the earth, and generally strikes the tallest thing it can find. This item is usually a building, a tree, a boat out at sea, or a mountaintop. If a person becomes the tallest point and is struck, it can be fatal. Lightning causes about 58 deaths every year in America, according to the National Weather Service.</p> <p>An unusual and beautiful form of lightning is spider lightning. It got its name because it looks like it is "crawling" underneath the cloud. It is slow enough for people to watch as it moves across the sky, crossing distances of up to 120 kilometers. Another rare kind of lightning is ball lightning. Very few people have the chance to see it. The ones who have describe it as a red, yellow, or orange ball of light. It floats along the ground and disappears with a loud bang.</p> <p>1. This reading is mainly about ____.</p> <ol style="list-style-type: none"> different types of lightning how people are hurt by lightning the most common kinds of lightning the science behind lightning <p>2. Intra-cloud lightning is lightning that goes from ____.</p> <ol style="list-style-type: none"> cloud to ground ground to cloud cloud to cloud one part of a cloud to another

3. Which kind of the lightning do we most often see?
- Intra-cloud lightning
 - Inter-cloud lightning
 - Spider lightning
 - Ball lightning
4. The main purpose of this passage is to ____.
- explain that lightning is very rare
 - discuss the main reasons of lightning
 - describe different types of lightning
 - show that lightning is very dangerous
5. In sentence 4 of paragraph 3, what does the word *fatal* mean?
- sad
 - unlucky
 - something that kills you
 - something that is very tall
6. What is the best summary of the reading passage?
- The most dangerous lightning is cloud-to-ground lightning.
 - There are different types of lightning named intra-cloud, cloud-to-ground and spider lightning.
 - Scientists still do not know how lightning occurs.
 - Lightning causes many deaths every year in America.

❖ Complete the information using words from the box.

common - ensure - further - happen - heart - likely - result - rule

What should you do in a shark attack? Eleven-year-old Aaron Perez knew the answer. One evening, he was swimming in the Gulf of Mexico when a bull shark attacked him. There was one 7.----- Aaron knew about sharks: if a shark attacks you, you should hit it in the eye or the gills. Aaron hit the shark with his hand, and it let him go. He got out of the water safely.

When they 8.-----, shark attacks can be deadly. But they are not 9.----- . Each year, sharks usually kill fewer than ten people worldwide. A 10.----- 100 people are attacked and injured. You are more 11.----- to be attacked in parts of the sea where tourists throw in food to bring in sharks. The sharks learn to return to these places to find food.

However, people are dangerous to sharks, too. Every year, 60 million sharks are killed for food and medicine. As a 12.-----of this hunting, some species, or kinds, of sharks may die out completely. "Time is running out for these species," says Sonja Fordham, a scientist at the Ocean Conservancy. "Programs to protect sharks are needed to 13.----- that these magnificent species survive."

LESSON PLAN 5

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video Cassette, Audio CD, CD player




Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method


Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing

Main Theme: Other Worlds

Learning Outcomes:

- Students will be able to choose the best title for the passage.
- Students will be able to determine the purpose of the passage.
- Students will be able to understand references in the passage.
- Students will be able to determine the main idea of each paragraph in the passage.
- Students will be able to deduce the meaning of unknown words from context.
- Students will be able to get the details in the passage.
- Students will be able to summarize the passage in a sentence.
- Students will be able to fill in the blanks in the passage using appropriate words or phrases.

<p>Warm-up</p>	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows the following pictures and asks the groups to discuss and predict the title of the reading passage in their groups and write the possible answers on a piece of paper. They exchange their ideas with the other groups. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>
-----------------------	-----------------------------------	--

	<p>AUDITORY VISUAL</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Following questions are written on the board and asked for discussion to get students' interest and motivate them. ➤ Have you recently seen a movie or TV show about space? Describe it. ➤ Do you think life exists on other planets? Why or why not? ➤ Do you think governments should spend money on space travel and research? Why or why not?
<p>I. Pre- reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p> <p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • The title of the reading passage is written on the board. Students are asked to make predictions based on the title. Students are asked to predict some lexical items that they think are likely to occur in the text and write them on a piece of paper and exchange their ideas with the other groups. Then students scan the text quickly to confirm their predictions and put a tick next to the items that occur in the text. • Students are asked to label the numbered items in the pictures with the underlined words in the paragraph. <div style="margin-left: 40px;"> <p>1----- 4-----</p> <p>2----- 5-----</p> <p>3----- 6-----</p> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;"> The Hubble <u>Telescope</u> gets its name from <u>astronomer</u> Edwin Hubble (1889 – 1953). Since 1990, the Hubble Telescope has been sending images from space to Earth. It has sent pictures of the eight <u>planets</u> in our <u>solar system</u>. It has shown us how stars (like our sun) are born and die. It has also </p>

sent pictures of other planets and stars in our galaxy and other galaxies, such as NGC 4414, pictured above. With the Hubble Telescope, we have looked deep into space and have learned more about it and ourselves.



VISUAL
KINESTHETIC

- Students are asked to skim the text quickly and put the following subtitles for different parts of the text in the correct place.
 - Making Contact
 - Why Intelligent Life Might Exist
 - Looking for Intelligent Life
 - Communicating with Other Beings from Space

VISUAL
AUDITORY

- Ask the groups read the title, look at the pictures and use the information under the pictures to determine the **author's purpose** and write it on a piece of paper to exchange with the other groups.

Life Beyond Earth

Did You Know?

In 2007, scientists in Chile discovered the most Earth-like planet ever. Called Gliese 581c, it is about 20 light-years away from Earth.

“What is the purpose of the reading passage?”



A photo of a galaxy taken with the Hubble Telescope



The Hubble Space Telescope has shown that there are billions of galaxies.

**II.
While
Reading
Phase**

**VISUAL
AUDITORY
KINESTHETIC**

- They listen to the reading passage while reading along. While listening to the passage they are asked to underline the sentences that contain a main idea or an important supporting detail. Also they are asked to take notes about the important ideas in the reading passage.

**VISUAL
KINESTHETIC**

- They read the passage on their own silently. They are asked to be careful about the underlined words while reading the passage and write what they refer to into the blanks in the reading passage.

“What do the underlined words or phrases refer to?”

Life Beyond Earth

Is there **intelligent life** (.....) on the other planets? For years, scientists said, “no,” Or “we don’t know.” But today this is changing. Seth Shostak and Alexandra Barnett are astronomers. **They** (.....) believe intelligent life exists somewhere in the universe. They also think we will soon contact these beings.

Why do Shostak and Barnett think intelligent life exists on other planets? The first reason is time. Scientists believe the universe is about 12 billion years old. **This** (.....) is too long, say Shostak and Barnett, for only one planet in the entire universe to have intelligent life. The second reason is size – the universe is huge. Tools like the Hubble Telescope “have shown that there are at least 100 billion... galaxies,” says Shostak. And our galaxy, the Milky Way, has at least 100 billion stars. Some planets circling these stars might be similar to Earth.

Until recently, it was difficult to search for signs of intelligent life in the universe. But now, powerful telescopes allow scientists to identify smaller planets – the size of Mars or Earth - in other solar systems. These planets might have intelligent life.

Have beings from space already visited Earth? Probably not, says Shostak. The distance between planets is too great. Despite **this** (.....), intelligent beings might eventually contact us using other methods, such as radio signals. In fact, they may be trying to communicate with **us** (.....) now, but we don’t have the right tools to receive **their** (.....) messages. But this is changing, says Shostak. By 2025, we could make contact with other **life forms** (.....) in our universe.

		<p>one giant leap for mankind.” The moon 8----- the Earth, and it looks different in the sky at different times of the month. We call these different views the “phases of the moon.” It takes about 29 days for the moon to complete a(n) 9----- cycle from full to full.</p>
EVALUATION		<p>❖ Read the passage and choose the best answer.</p> <p>Stephen Hawking, one of the world’s most important scientists, believes that to survive, humans must move into space: “Once we spread out into space and establish independent colonies, our future should be safe,” he says.</p> <p>Today, the United States, India, China, and Japan are all planning to send astronauts back to Earth’s closest neighbor: the moon. Each country wants to create space stations there between 2020 and 2030. These stations will prepare humans to visit and later to live on Mars or other Earth-like planets.</p> <p>Robert Zubrin, a rocket scientist, thinks humans should colonize space. He wants to start with Mars. Why? There are several advantages: for one, sending people to the moon and Mars will allow us to learn a lot- for example, whether living on the other planets is possible. Then, we can eventually create new human societies on other planets. In addition, the advances we make for space travel in the fields of science, technology, medicine, and health can also benefit us here on Earth.</p> <p>But not everyone thinks sending humans into space is a smart idea. Many say it’s too expensive to send people, even on a short journey. And most space trips are not short. A one-way trip to Mars, for example, would take about six months. People traveling this kind of distance face a number of health problems. Also, for many early space settlers, life would be extremely difficult. On the moon’s surface, for example, the air and the sun’s rays are very dangerous. People would have to stay indoors most of the time.</p> <p>Despite these concerns, sending people into space seems certain. In the future, we might see lunar cities and maybe even new human cultures on the other planets. First stop: the moon.</p> <p>1. What is the main purpose of this passage? a. to give reasons for and against human space travel b. to describe what life is like on the moon c. to explain the history of space travel d. to compare mars and the moon</p> <p>2. Between 2020 and 2030, some countries plan to send astronauts to -----. a. Mars b. other Earth-like planets c. the moon d. another solar system</p>

3. Why are some countries creating space stations on the moon?
 - a. to learn more about human society on Earth
 - b. to lower Earth's population
 - c. to grow food for humans on Earth
 - d. to prepare humans to live on other planets

4. In line 10, we can change **In addition** to -----.
 - a. So
 - b. And
 - c. Or
 - d. However

5. In line 12 what does "*many*" refer to?
 - a. ideas
 - b. most people
 - c. space trips
 - d. other planets

6. What would be a good title for the 4th paragraph?
 - a. disadvantages of sending people into space
 - b. advantages of colonization in Mars
 - c. cost of sending people into space
 - d. bad weather conditions on the moon

7. What is the best summary of the passage?
 - a. Human colonies won't be safe in space.
 - b. Despite disadvantages colonization in space is probable.
 - c. Humans should stay on Earth, not move into space.
 - d. Moving into space has more disadvantages than advantages.

8. What would be a good title for the passage?
 - a. Earth's Closest Neighbor: the Moon
 - b. Mars or Moon?
 - c. Concerns about Living in Space
 - d. Colonies in Space

LESSON PLAN 6

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens


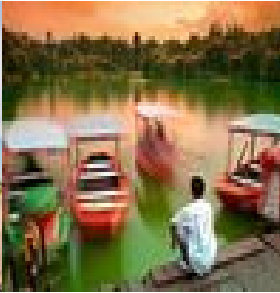




Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method, KWL

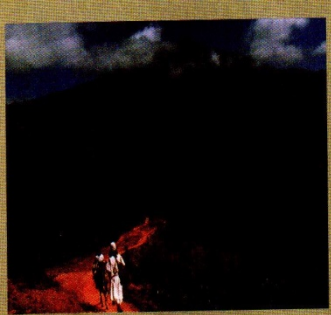


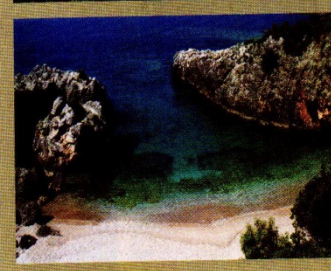
Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing

Main Theme: Travel and Adventure

Learning Outcomes:

- Students will be able to determine the gist of the passage.
- Students will be able to fill in the blanks in a sentence using appropriate words.
- Students will be able to determine the purpose of the passage.
- Students will be able to get the details in the passage.
- Students will be able to organize the sentences into a logical order.
- Students will be able to find the irrelevant sentence in the passage.

<p>Warm-up</p>	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Greetings. • The teacher shows the following pictures and asks the groups to predict the main idea of the reading passage and write the possible answers on a piece of paper. They exchange their ideas with the other groups. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Travelling by a bicycle</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Philippines</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>South Africa</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Trafalgar Square</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Egypt</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Gregg and Brooks</p> </div> </div>
-----------------------	-----------------------------------	--

	AUDITORY	<ul style="list-style-type: none"> • Following questions are asked for discussion to get students' interest and motivate them. <ul style="list-style-type: none"> ➤ When you travel, what kinds of activities do you like to do? ➤ What places in the world would you most like to visit? Why? ➤ What is the most adventurous thing that you've ever done?
I. Pre- reading Phase	VISUAL AUDITORY KINESTHETIC	<ul style="list-style-type: none"> • The teacher shows the pictures of top adventure travel destinations in the world. Each group is asked to look at the photos, match them with the places and read about each place. Then they are asked to complete each description with a word from the box. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">camp - cruise - hike - swim</div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="width: 45%;">     </div> <div style="width: 50%; padding-left: 20px;"> <p style="text-align: center;">MOUNTAIN Colombia</p> <p>Travel along Colombia's "coffee highway" and ----- through beautiful mountain villages in the Andes.</p> <p style="text-align: center;">DESERT Mongolia</p> <p>Travel through its wide-open desert. Bring a tent and ----- outdoors under the sky at night. It's an amazing experience!</p> <p style="text-align: center;">FOREST Senegal</p> <p>Take a riverboat ----- and see this country's natural wonders, like mangrove forests full of animal life.</p> <p style="text-align: center;">BEACH Albania</p> <p>Visit the country's beautiful coastal towns, walk along white-sand beaches, and ----- in the blue waters of the Ionian Sea.</p> </div> </div>

VISUAL
AUDITORY
KINESTHETIC

- KWL Pre-reading activity

- Teacher tells students to preview the week’s story “*Travel Adventure: Alaska to Argentina*” by looking at the title page and accompanying photograph, as well as the descriptive sentences adjacent to the title page giving details about the story.
- Teacher asks for volunteers to predict what they might learn after reading the passage.
- Teacher demonstrates a KWL chart on the board by writing the headings “What I Know,” “What I Want to Know,” and “What I Learned.”
- Teacher distributes a sheet of paper to students and tells them to copy the KWL headings onto the paper they are given, and write what they know about travel adventure under the heading “What I Know.”
- Teacher tells students to set their own purpose for reading the week’s story “*Travel Adventure: Alaska to Argentina*”. Teacher models by saying for example: “I want to read to find out why the author thinks Gregg and Brooks’ travel is adventurous.”
- Teacher tells students to write their purpose for reading under the “Want to Know” heading on the KWL chart.
- Teacher tells students to read the passage and look at the photographs, and then confirm their predictions.

(POST READING PART)

- Teacher tells students to write what new information they learned under the heading “What I Learned.”
- Teacher asks for volunteers to share what is written on their KWL chart.
- Teacher collects the KWL charts.

K (What I K now)	W (What I W ant to Know)	L What I L earned
What do you think you KNOW about Gregg and Brooks’ adventure?	What do you want to KNOW Gregg and Brooks’ adventure?	What did you LEARN about Gregg and Brooks’ adventure?

<p>II. While Reading Phase</p>	<p>AUDITORY</p> <p>VISUAL KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • They listen to the reading passage while reading along. • They read the passage on their own silently and check their predictions about the content of the reading passage. Students are asked underline the significant parts in the story while reading. Teacher tells students to write what new information they have learned under the heading “What I Learned” in KWL chart. Each group shares the KWL chart with the other groups. <p style="text-align: center;"><i>Travel Adventure: Alaska to Argentina</i></p> <p><i>Many people dream of going on a great travel adventure. Most of us keep dreaming; others make it happen...</i></p> <p><i>Gregg Bleakney's dream was to travel the Americas from top to bottom. He got the idea after he finished a 1,600 kilometer (1,000 mile) bike ride. Gregg's friend, Brooks Allen, was also a cyclist. The two friends talked and slowly formed a plan: they would travel from Alaska to Argentina -- by bike.</i></p> <p><i>To pay for the trip, Gregg and Brooks worked and saved their money for years. Once they were on the road, they often camped outdoors or stayed in hostels. In many places, local people opened their homes to the two friends and gave them food.</i></p> <p><i>During their trip, Gregg and Brooks cycled through deserts, rainforests, and mountains. They visited modern cities and ancient ruins such as Machu Picchu in Peru. And everywhere they went they met other cyclists from all over the world.</i></p> <p><i>In May 2007 -- two years, twelve countries, and over 30,500 km (19,000 miles) later -- Gregg eventually reached Ushuaia, Argentina, the southernmost city in the world. (Near Guatemala, Brooks had to return to the U.S., and Gregg continued without him.)</i></p> <p><i>The trip taught both men a lot about traveling, especially if you travel abroad. What did they learn? Here is some of Gregg's advice:</i></p> <p><i>Travel light. The less baggage you have, the less you'll worry about.</i></p> <p><i>Be flexible. Don't plan everything. Then you'll be more relaxed and happy, especially if there are problems.</i></p> <p><i>Be polite. As one traveler told Gregg, "Always remember that nobody wants to fight, cheat, or rob a nice guy."</i></p>
---	---	--

III. Post Reading Phase	VISUAL AUDITORY KINESTHETIC	<ul style="list-style-type: none"> Teacher tells students to write what new information they learned under the heading “What I Learned” in KWL chart. Teacher asks for volunteers to share what is written on their KWL chart. <table border="1" data-bbox="587 416 1347 965"> <thead> <tr> <th data-bbox="587 416 839 501">K</th> <th data-bbox="839 416 1091 501">W</th> <th data-bbox="1091 416 1347 501">L</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="587 501 839 701"> What do you think you KNOW about Gregg and Brooks’ adventure? </td> <td data-bbox="839 501 1091 701"> What do you want to KNOW Gregg and Brooks’ adventure? </td> <td data-bbox="1091 501 1347 701"> What did you LEARN about Gregg and Brooks’ adventure? </td> </tr> <tr> <td data-bbox="587 701 839 965"></td> <td data-bbox="839 701 1091 965"></td> <td data-bbox="1091 701 1347 965"></td> </tr> </tbody> </table>	K	W	L	What do you think you KNOW about Gregg and Brooks’ adventure?	What do you want to KNOW Gregg and Brooks’ adventure?	What did you LEARN about Gregg and Brooks’ adventure?			
	K	W	L								
What do you think you KNOW about Gregg and Brooks’ adventure?	What do you want to KNOW Gregg and Brooks’ adventure?	What did you LEARN about Gregg and Brooks’ adventure?									
VISUAL AUDITORY KINESTHETIC	<ul style="list-style-type: none"> “Paragraph Puzzle Activity” <ul style="list-style-type: none"> Teacher should complete the first seven items to prepare for this lesson. <ol style="list-style-type: none"> Select a paragraph with 5 or more sentences. Type sentences so that they can be cut into strips. Add one sentence that does not belong in the paragraph. Add blanks for the students to fill in. Cut the sentences into strips. Place the sentence strips into envelopes. Tell students to form the strongest paragraph possible. Ask students to delete the irrelevant sentence. After the groups have finished, have groups read the order, discuss the method used to arrange sentences, and rewrite the revised paragraph. Teacher gives each group an envelope with sentence strips and tell them to do the following things: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fill in the blanks in the sentences below with words from the box. ✓ Arrange the sentences in the best order to create the best paragraph. ✓ Find the one sentence that does not belong because it is irrelevant. When groups are done, talk about the following things: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Which sentence didn’t belong 										

✓ Order of the other sentences

advice - especially - trip - baggage - eventually - relax

* Before you start, tell someone where you are going and for how long,
----- if you are going alone.

* If you get lost or hurt, you should “S.T.O.P.”

* Here are some ----- that can help you stay safe:

* Also it is important to stay in one place because someone will
----- look for you.

* Glaciers National Park is a great place for hiking and mountain climbing.

* This means: Stop: try to ----- and stay calm.

Think about your situation. Observe: look around and notice where you are.

Plan what to do next.

* A lot of smart people make mistakes when they go hiking.

* But it’s important to take certain things on your ----- :
water, extra clothing, and a cell phone.

* No one likes to carry a lot of ----- .

- They watch the video, “Land Divers”. Then complete the summary below with the correct form of words from the box. Two words are extra.

advice - eventually - goal - relax - century - extreme

hit - religious - especially - form - native - tie

Modern bungee jumping started in New Zealand. But this 1.-----
sport actually started about a(n) 2.----- ago as a(n) 3.-----
ceremony on Pentecost Island. In the local language, it is called Nagol. This means
“land diving.” One islander has some 4.----- for divers: It’s important to
5.----- when you are on the tower. Land diving can be very dangerous,
6.----- if you are nervous. The last time a diver died was in 1974. But

VISUAL
AUDITORY
KINESTHETIC

		<p>every year, people 7.----- the ground hard and they get hurt. People from other countries can watch, but only Vanuatu 8.----- can join in Nagol. For a National Geographic video, the chief allowed one brave diver to 9.----- a camera to his leg. His 10.----- was to use the camera to film his jump. On his second jump the diver’s vine broke, but he was not hurt. “I’m a lucky man!” he later said.</p>
<p>EVALUATION</p>		<p>❖ Choose the best answer.</p> <p style="text-align: center;">Rock Climbing</p> <p>Just 90 miles to the north of New York City, U.S.A., lies the Shawangunk Mountains. The mountains, known as the 'Gunks', are 12 miles long and 300 feet high. The extreme sport of rock climbing is a very popular activity there. Many people from around the region and abroad make trips to the Gunks to climb the mountains. The Gunks have become one of the major rock climbing areas of North America. There are about 1,200 climbing routes, and visitors to the Gunks get to enjoy wonderful views.</p> <p>However, most rock climbers are not so interested in the views. Like mountain climbers, they go up the sides of mountains. But the rock climbers seem to want the climb to be especially difficult. They choose to climb only the parts that look like walls. They also pick only areas where there is a danger of falling thousands of feet to the ground. In addition to strong legs, rock climbers need a lot of strength in their arms and hands. They must use small openings in the rock to hold themselves flat against the wall. It is definitely not a relaxing sport!</p> <p>1. Another title for this reading could be ____.</p> <p>A. Rock Climbing in the Gunks B. How the Gunks Were Formed C. Goals of Rock Climbing D. Relaxing with Rock Climbers</p> <p>2. What is the purpose of paragraph 2 in this passage?</p> <p>A. to show how relaxing rock climbing can be B. to show that rock climbing is a difficult sport C. to get people to try rock climbing D. to show how rock climbing is different from mountain climbing</p> <p>3. According to the passage, rock climbers are interested in ____.</p> <p>A. views B. ancient mountains C. difficult climbing situations D. traveling abroad</p>

❖ Complete each sentence with a word from the box.

polite	abroad	baggage	trip
--------	--------	---------	------

4. On his _____ to the United States, Lee stayed in San Francisco.
 5. Lee took a lot of _____ when he visited the United States.
 6. If you are _____, you always say "Thank you."
 7. When you are _____, you are not in your own country.

❖ Find the irrelevant sentence in the paragraph.

8.

(I) Italy may have developed the first modern pizza about 200 years ago. (II) Today, the United States produces more varieties of pizza than Italy does. (III) The standard pizza is the traditional Italian-style, which has a thin crust covered with tomatoes and cheese. (IV) The most popular cheeses to use on pizza are mozzarella and parmesan.

- A. I
 B. II
 C. III
 D. IV

❖ Indicate where the following sentence could be added to the paragraph.

9.

“The sender paid for the letter to travel in his or her own country.”

(I) Before the invention of the postage stamp, it was difficult to send a letter to another country. (II) Then the person in the other country paid for the rest of the trip. (III) If a letter crossed several countries, the problem was worse. (IV)

- A. I
 B. II
 C. III
 D. IV

LESSON PLAN 7

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens





Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method, KWL

Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing

Main Theme: Favorite Foods

Learning Outcomes:

- Students will be able to determine the gist of the passage.
- Students will be able to deduce the meaning of unknown words from context.
- Students will be able to get the details in the passage.
- Students will be able to determine the main idea of each paragraph in the passage.
- Students will be able to fill in the blanks in the passage using appropriate words or phrases.

<p>Warm-up</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Greetings. • The teacher shows the following pictures and asks the groups to predict the main idea of the reading passage and write the possible answers on a piece of paper. They exchange their ideas with the other groups. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Scotch bonnet</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Thai</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Jalapeno</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Dorset naga</p> </div> </div>
-----------------------	---	---

	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<div data-bbox="676 293 1267 618" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="895 620 1070 656">Chili peppers</p> <div data-bbox="523 647 1362 954" data-label="Figure"> <p>THE Scoville Heat Chart FOR CHILES</p> <table border="1"> <tr> <td>0</td> <td>100-1,000</td> <td>1,000-1,500</td> <td>1,500-2,500</td> <td>2,500-5,000</td> <td>5,000-15,000</td> <td>15,000-30,000</td> <td>30,000-50,000</td> <td>50,000-100,000</td> <td>100,000-350,000</td> <td>350,000-855,000</td> <td>855,000-2,100,000</td> </tr> </table> </div> <ul data-bbox="576 1050 1394 1406" style="list-style-type: none"> • Following questions is written on the board one by one for discussion. <ol style="list-style-type: none"> 1. What food is your country most famous for? 2. Are there any foods from other countries that are popular in your own country? 3. What's the hottest (spiciest) food you've ever eaten? 	0	100-1,000	1,000-1,500	1,500-2,500	2,500-5,000	5,000-15,000	15,000-30,000	30,000-50,000	50,000-100,000	100,000-350,000	350,000-855,000	855,000-2,100,000
0	100-1,000	1,000-1,500	1,500-2,500	2,500-5,000	5,000-15,000	15,000-30,000	30,000-50,000	50,000-100,000	100,000-350,000	350,000-855,000	855,000-2,100,000			
<p>I. Pre-reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul data-bbox="576 1534 1410 1843" style="list-style-type: none"> • The title of the reading passage is written on the board. After previewing the pictures and subtitles, teacher asks each group to prepare a “semantic map” based on their predictions about the content of the text and main idea of each paragraph using their background knowledge. Each group attaches their semantic map to the wall. 												

	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> Teacher tells students to scan the passage very quickly in their groups and find the name of the world's spiciest chili pepper. <p><i>What is the name of the world's spiciest chili pepper?</i></p>
<p>II. While Reading Phase</p>	<p>AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> They listen to the reading passage while reading along. <p style="text-align: center;"><i>The Hottest Chili</i></p> <p><i>You may have experienced the feeling-your mouth feels like it's on fire and the heat causes your eyes to water. You have just eaten one of nature's spiciest foods-the chili pepper!</i></p> <p><i>Chili peppers, also called chilies, are found in various dishes around the world-from Indian curries to Thai tom yum soup to Mexican enchiladas. Chilies come from the capsicum plant, and they are "hot" because they contain an ingredient called capsaicin.</i></p> <p><i>Eating a hot chili can be painful, but the capsaicin may be good for your health. It opens your nose so you can breathe better. It may even be good for losing weight: capsaicin makes you feel less hungry and makes your body use more calories.</i></p> <p><i>We can measure the capsaicin in chilies with Scoville heat units (SHU). A fairly spicy green pepper has about 1,500 units. The world's hottest chili, the Naga Jolokia ("Ghost Pepper"), has more than a million!</i></p> <p><i>The Naga Jolokia is produced in the Assam region of India. Recently, Anandita Dutta Tamuly, a 26-year-old mother from Assam, broke a world record by eating 51 of these hot peppers- in just two minutes.</i></p>

	<p style="text-align: center;">VISUAL</p> <p style="text-align: center;">AUDITORY</p> <p style="text-align: center;">KINESTHETIC</p>	<p>and go to cooking school there.</p> <p>The first 7. ----- in Oaxacan cooking is making mole. Mole is a sauce with chili peppers and 8. ----- spices. It is a 9. ----- ingredient in many Oaxacan dishes, and is often 10. ----- with chicken, meat, and other foods.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Playing a word guessing game called ‘taboo’: All the cards are prepared by the teacher before the class. The objective of the game is for a player to have his/her partners guess the word on his/her card without using the word itself or three additional words listed on the card. Sample cards prepared before the class: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 10px;"> <p>PEPPER</p> <p>chilies</p> <p>spice</p> <p>hot</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 10px;"> <p>MEASURE</p> <p>capsaicin</p> <p>painful</p> <p>Scoville Heat Units</p> </td> </tr> </table>	<p>PEPPER</p> <p>chilies</p> <p>spice</p> <p>hot</p>	<p>MEASURE</p> <p>capsaicin</p> <p>painful</p> <p>Scoville Heat Units</p>
<p>PEPPER</p> <p>chilies</p> <p>spice</p> <p>hot</p>	<p>MEASURE</p> <p>capsaicin</p> <p>painful</p> <p>Scoville Heat Units</p>			
EVALUATION		<p>❖ Choose the best answer.</p> <p style="text-align: center;">Pizza American-style</p> <p>Italy may have developed the first modern pizza about 200 years ago. Today, the United States produces more varieties of pizza than Italy does. The standard pizza is the traditional Italian-style, which has a thin crust covered with tomatoes and cheese. But many cities also have their own special pizzas.</p> <p>New York-style pizza has a much wider and thinner crust compared to Italian pizza. Its ingredients are usually limited to tomato and cheese. Any extra toppings are baked into the cheese. It is a common "street snack" and is usually folded to make it easier to eat while standing. Then there is Chicago's "deep dish" pizza, which is famous for being thick and heavy. Some may be as much as three centimeters deep. The ingredients usually include large amounts of meat, cheese, and vegetables. With this kind of pizza, one slice is a whole meal!</p> <p>And finally, there is California-style pizza. It is a very light pizza with a thin crust covered with mostly fresh ingredients and good cheeses. The true California pizza is cooked using a wood fire. It often has non-traditional toppings like scrambled eggs, baby vegetables, and even flowers! Some recent combinations include pear and gorgonzola (a kind of cheese), and chicken with white garlic sauce.</p>		

1. What is the main purpose of the passage?
 - A. It describes the history of pizza in the U.S.
 - B. It explains why so many Americans love pizza.
 - C. It compares Italian pizza with American pizza.
 - D. It describes the various types of pizza available in the U.S.
2. A "street snack" is a food that _____.
 - A. has many ingredients
 - B. is thick and heavy
 - C. is easy to carry
 - D. takes a long time to cook
3. In which city is pizza most popular?
 - A. New York
 - B. Chicago
 - C. California
 - D. Not mentioned
4. The pizza most likely to have beans and peanut sauce as toppings would be the _____.
 - A. Italian pizza
 - B. New York pizza
 - C. Chicago pizza
 - D. California pizza
5. In sentence 4 of paragraph 3, the word *it* refers to _____.
 - A. the wood fire
 - B. the thin crust
 - C. California pizza
 - D. fine cheese
6. If you were very hungry, which pizza is most likely to make you full?
 - A. Chicago pizza
 - B. New York pizza
 - C. Italian pizza
 - D. California pizza

TRUE/FALSE

- T F** 1. The most traditional pizza comes from Italy.
- T F** 2. The word *limited* in the second sentence of paragraph 2 means "kept".
- T F** 3. In the last sentence of paragraph 2, the phrase *one slice is a whole meal* means they will only serve you one piece.
- T F** 4. Chicago's deep dish pizza is cooked using a wood fire.

LESSON PLAN 8

Course/Grade Level: Foreign Language I Reading / Elementary-Pre-Intermediate 1st class

Estimated Duration: 45 min. + 45 min. + 45 min.

Materials Required: Worksheets, Video, Audio CD, CD player, papers, colored pens



Methods: Activities Based on Learning Styles, Eclectic Method, KWL

Integrated Skills: Listening, Speaking and Writing


Main Theme: Giants of the Past

Learning Outcomes:

- Students will be able to choose the best title for the passage.
- Students will be able to paraphrase a word or an expression in the passage.
- Students will be able to deduce the meaning of unknown words from context.
- Students will be able to fill in the blanks in the passage using appropriate words or phrases.
- Students will be able to get the details in the passage.

<p>Warm-up</p>	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Greetings. • The teacher sticks the following pictures on the board and asks the students to predict the main theme (title) of the reading passage and write the possible answers on a piece of paper. They exchange their ideas with the other groups. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>
-----------------------	-----------------------------------	--

	<p>AUDITORY</p>	<div data-bbox="582 409 1417 934" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Following questions are written on the board one by one for discussion to get their interest and to activate their background knowledge. <ul style="list-style-type: none"> ➤ What is the biggest animal in your country? ➤ Do you know of any animals that are extinct (no longer living)? ➤ If you could bring back an extinct animal, what would you bring back?
<p>I. Pre-reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Each group is supposed to create a semantic map using their background knowledge (schemata) to indicate the related concepts. The title is written on the board and each group is asked to draw a semantic map on a large piece of paper. The final works are voted on by the class and the first one is hanged on the wall. <div data-bbox="1018 1816 1449 2018" data-label="Text" style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;"> <p>“The Mammoth’s Tale”</p> </div>

	<p>VISUAL AUDITORY</p>	<ul style="list-style-type: none"> Students are asked to look at the photos, illustrations, and captions related to the reading passage. They are asked to make some predictions about the content of the reading passage and exchange their ideas with the other groups. <p><i>“What do you think happened after this mammoth died? Read the passage to check your ideas.”</i></p> 
<p>II. While Reading Phase</p>	<p>VISUAL AUDITORY KINESTHETIC</p> <p>AUDITORY</p> <p>VISUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> They quickly scan the passage and find the key words. Each group writes the key words on a large piece of paper and exchanges their ideas with the other groups. They listen to the reading passage while reading along. They read the passage on their own and check their predictions about the content of the reading passage. <p style="text-align: center;">The Mammoth’s Tale</p>

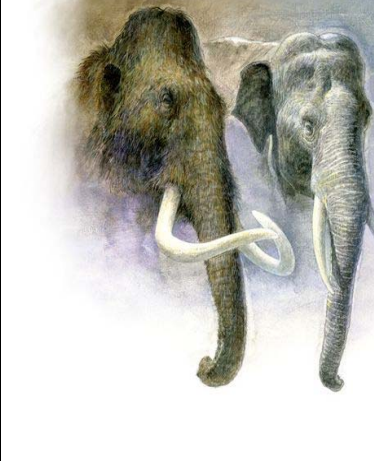
Imagine finding a body that had been lost for 40,000 years...

The strange animal in the ice looked like it was sleeping. Ten-year-old Kostia Khudi and his brother had never seen anything like it before. But they had heard stories of the *mamont*, an imaginary animal that lived in the frozen blackness of the Siberian underworld. Their father, a reindeer herder named Yuri Khudi, went to ask a friend for advice. But when he returned, the body disappeared...

Yuri soon found the animal's body leaning against a store in a nearby town. (While he was away, his cousin has sold it to the store owner for two snowmobiles.) Dogs had eaten part of the tail and ear, but overall, it was still in "as close to perfect condition as you can imagine," says scientist Daniel Fisher. With help from the police, the body was taken by helicopter to a museum. The animal was a baby mammoth, and scientists called it Lyuba, after Yuri's wife.

From Siberia, the mammoth was sent to the Netherlands and Japan for analysis. Detailed studies of her teeth showed she was just one month old when she died. Ongoing research has also showed us the sequence of events that led to her death. Lyuba fell to her death near a muddy river. The mud helped keep her body frozen until she was found 40,000 years later. Scientists hope that further analysis will help explain how mammoths such as Lyuba lived and why they finally all died out.

III. Post Reading Phase	VISUAL AUDITORY KINESTHETIC	<ul style="list-style-type: none"> Each group is asked to reorganize the semantic map or create a new semantic map about the text. Playing a word guessing game called ‘taboo’: All the cards are prepared by the teacher before the class. The objective of the game is for a player to have his/her partners guess the word on his/her card without using the word itself or three additional words listed on the card. Sample cards prepared before the class: <table border="1" data-bbox="491 925 1509 1272"> <tr> <td data-bbox="491 925 815 1272"> <p style="text-align: center;">PERFECT</p> <p style="text-align: center;">Excellent</p> <p style="text-align: center;">Wonderful</p> <p style="text-align: center;">Great</p> </td> <td data-bbox="839 925 1163 1272"> <p style="text-align: center;">ANALYSIS</p> <p style="text-align: center;">Analyze</p> <p style="text-align: center;">Analyzing</p> <p style="text-align: center;">Test</p> </td> <td data-bbox="1182 925 1509 1272"> <p style="text-align: center;">MAMMOTH</p> <p style="text-align: center;">Animal</p> <p style="text-align: center;">Tusk</p> <p style="text-align: center;">Elephant</p> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;">PERFECT</p> <p style="text-align: center;">Excellent</p> <p style="text-align: center;">Wonderful</p> <p style="text-align: center;">Great</p>	<p style="text-align: center;">ANALYSIS</p> <p style="text-align: center;">Analyze</p> <p style="text-align: center;">Analyzing</p> <p style="text-align: center;">Test</p>	<p style="text-align: center;">MAMMOTH</p> <p style="text-align: center;">Animal</p> <p style="text-align: center;">Tusk</p> <p style="text-align: center;">Elephant</p>
	<p style="text-align: center;">PERFECT</p> <p style="text-align: center;">Excellent</p> <p style="text-align: center;">Wonderful</p> <p style="text-align: center;">Great</p>	<p style="text-align: center;">ANALYSIS</p> <p style="text-align: center;">Analyze</p> <p style="text-align: center;">Analyzing</p> <p style="text-align: center;">Test</p>	<p style="text-align: center;">MAMMOTH</p> <p style="text-align: center;">Animal</p> <p style="text-align: center;">Tusk</p> <p style="text-align: center;">Elephant</p>		
VISUAL KINESTHETIC	<ul style="list-style-type: none"> Following activity is performed in the class. <p><i>“Read the information below. Match each word underlined with its definition.”</i></p> <p>Tens of thousands of years ago, elephant-like creatures called woolly mammoths walked the earth. They were related to modern elephants, but were different in some ways:</p>				

Woolly mammoth			Modern elephant
Appearance	Long thick hair Long curved tusk		Thick skin but very little hair Short and straight tusk
Environment	Lived during the Ice Age		Lives in hot environments like India and Africa
Status	Became extinct 8,000-12,000 years ago		Total population today: 470,000-690,000 African elephants, and about 60,000 Asian elephants (pictured left)



1. ----- : a long, pointed tooth used to fight or to find food.



2. ----- : a period when much of the earth was covered in ice.



3. ----- : no longer existing or living; completely died out.

**VISUAL
AUDITORY
KINESTHETIC**

- They watch the video called 'Dinosaur'. Then complete the summary below with words from the box. Two words are extra.

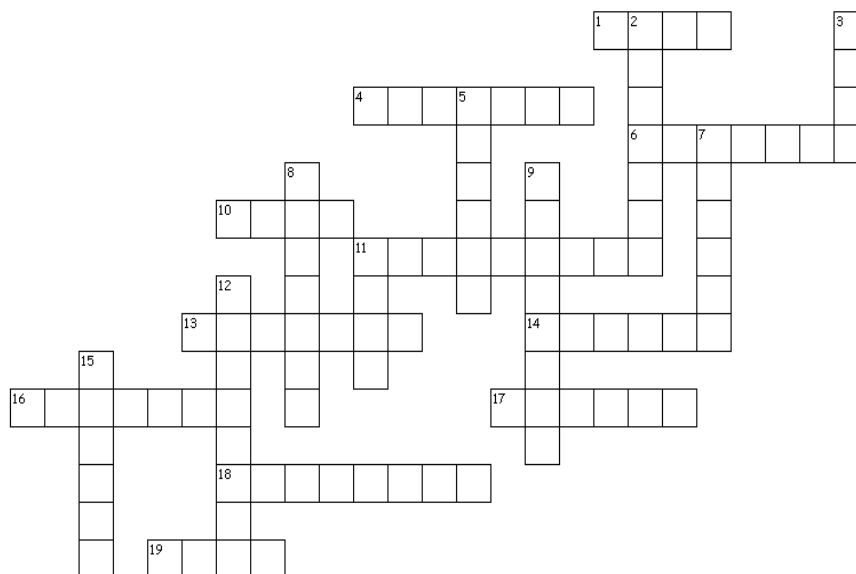
crush	ongoing	sequence	prime	indeed
characteristics	details	led	nearby	defense

Dinosaurs lived on Earth for about 150 million years, far longer than humans have been around. Some were very large, such as a long-necked sauropod called Jobaria. It weighed 25 tons and ate a large amount of plants every day. Jobaria lived together in groups for 1. ----- against meat-eating dinosaurs.

No one really knows about the 2. ----- of events that 3. ----- to all dinosaurs dying out 65 million years ago. Some scientists believe the 4. ----- reason is that a rock from space hit the earth and created a lot of dust in the air. The dust stopped the sun's heat and light from reaching the earth, and dinosaurs died from the cold.

But, in a way, perhaps dinosaurs are still with us today. Many scientists believe that birds are related to dinosaurs. Birds have a lot of the same 5. ----- as dinosaurs- for example, they lay eggs and keep them warm by sitting on them. Their bones are also very similar. 6. ----- research is being carried out to discover more 7. ----- about how these two kinds of animals are connected. In this way, scientists hope to find out whether birds are 8. ----- living dinosaurs.

- Crossword puzzle.



Across

1. to cause something to happen
4. wonderful, excellent
6. to create an idea or picture of something in your mind
10. to sit or stand with part of your body touching something as a support
11. someone who studies science or works in science
13. still happening
14. a period when much of the earth was covered in ice
16. whole, entire
17. close, not far

		<p>18. a series of related events or things that have a particular order 19. a long, pointed tooth used to fight or to find food</p> <p>Down 2. no longer existing or living; completely died out 3. a story, especially one which is not true or is difficult to believe 5. turned into ice 7. suggestions about what you think someone should do or how they should do something 8. an animal that looks like an elephant in the time of the Ice Age 9. giving a lot of information, comprehensive 11. dispatch, order away 12. the process of examining the details of something carefully 15. someone who looks after a large group of animals of one kind</p>
<p>EVALUATION</p>		<p>❖ Read the passage and chose the best answer.</p> <p style="text-align: center;">The Hunt for the Giant Squid</p> <p>Giant squid are among the largest creatures in the sea. Some are as big as buses! They are also smart, fast, and very mysterious. In the past, people found dead squid on beaches, caught in fishing nets, or in the stomachs of sperm whales. However, no one has ever filmed a live giant squid in its natural environment. This is because giant squid live deep underwater, in areas without light. So there is much that scientists don't know about their most basic characteristics.</p> <p>In September 2004, a team of Japanese researchers announced they had the first photos of a live giant squid. The photos were taken nearly a kilometer down in the Pacific Ocean. An eight-meter long squid was caught on a fishing line after trying to grab its food. This allowed a special camera to take over 500 photos before the squid escaped. In December 2006, the same team captured another giant squid near an island in Japan. This time, they managed to pull it up to shallow water where they could film it. After a great fight that lasted four hours, they were able to get it on the ship. Unfortunately, the squid died while defending itself.</p> <p>The researchers believe there are many more giant squid to be found. Giant squid make up a large portion of a sperm whale's diet, and sperm whales need a lot of food to live. Since there are probably about 200,000 sperm whales in the oceans today, scientists think there must be lots of squid to feed on. However, until we create technology to find them in deep waters, we will have to depend on the luck of the hunt.</p> <p>1. The purpose of paragraph 1 is to ____.</p> <p>A. describe the abilities of the giant squid B. show how giant squid were found in the past C. describe the natural environment of the giant squid D. explain why much is unknown about the giant squid</p> <p>2. In sentence 3 of paragraph 1, the word <i>they</i> refers to ____.</p> <p>A. buses B. creatures C. giant squid D. dead squid</p>

3. In sentence 5 of paragraph 2, what does *captured* mean?
- A. caught
 - B. killed
 - C. found
 - D. photographed
4. In sentence 6 of paragraph 2, what does *shallow water* mean?
- A. top of the water
 - B. bottom of the water
 - C. middle of the ocean
 - D. blue waters
5. Which of these is not a reason why it is hard to catch a live squid?
- A. They move very quickly.
 - B. They are very smart animals.
 - C. They are not easily seen in the water.
 - D. There are not many of them.
6. In the last sentence of paragraph 3, the word *them* refers to ____.
- A. sperm whales
 - B. scientists
 - C. giant squid
 - D. oceans
7. What is the main idea of paragraph 2?
- A. There are more giant squid in seas around Japan than anywhere else.
 - B. Japanese researchers are very good at filming giant squid.
 - C. Giant squid will fight to the death if they are caught.
 - D. Recently researchers were able to study live giant squid for the first time.

Ek-8: Örnek Öğrenci Çalışmaları

THE EASTER ISLAND STATUES

Cliffs
 Crater
 Stone
 Statues
 Places
 Isolated Places
 Giants
 Continent
 Inhabitants
 60 feet high
 Weighs over 100 tons

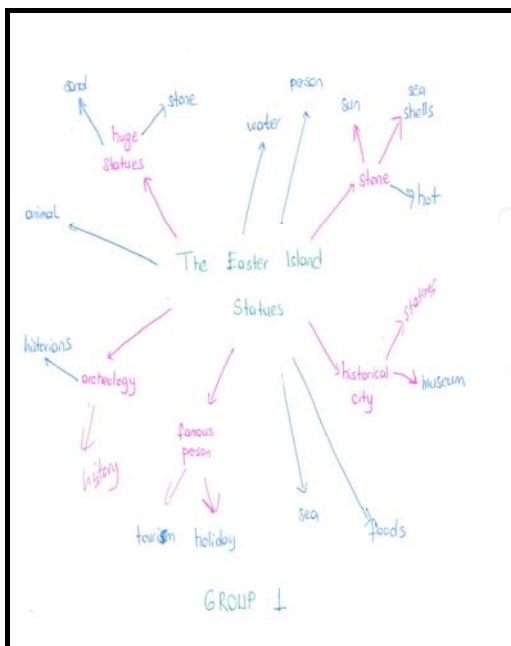
GRUP 4

The Gist of the reading Passage? **GRUP 007**

⇒ Historical Statues
 ⇒ Prehistoric Period
 ⇒ Archeology

What is the main idea of each paragraph?

⇒ A sailing ship visit to Easter Island.
 ⇒ Easter Island in the Pacific Ocean.
 ⇒ The biggest statue on Easter Island.
 ⇒ Easter Island made the statues from the rocks in a volcanic crater.
 ⇒ No one knows for certain how the inhabitants were able to move the statues.
 ⇒ People come to look at the statues.



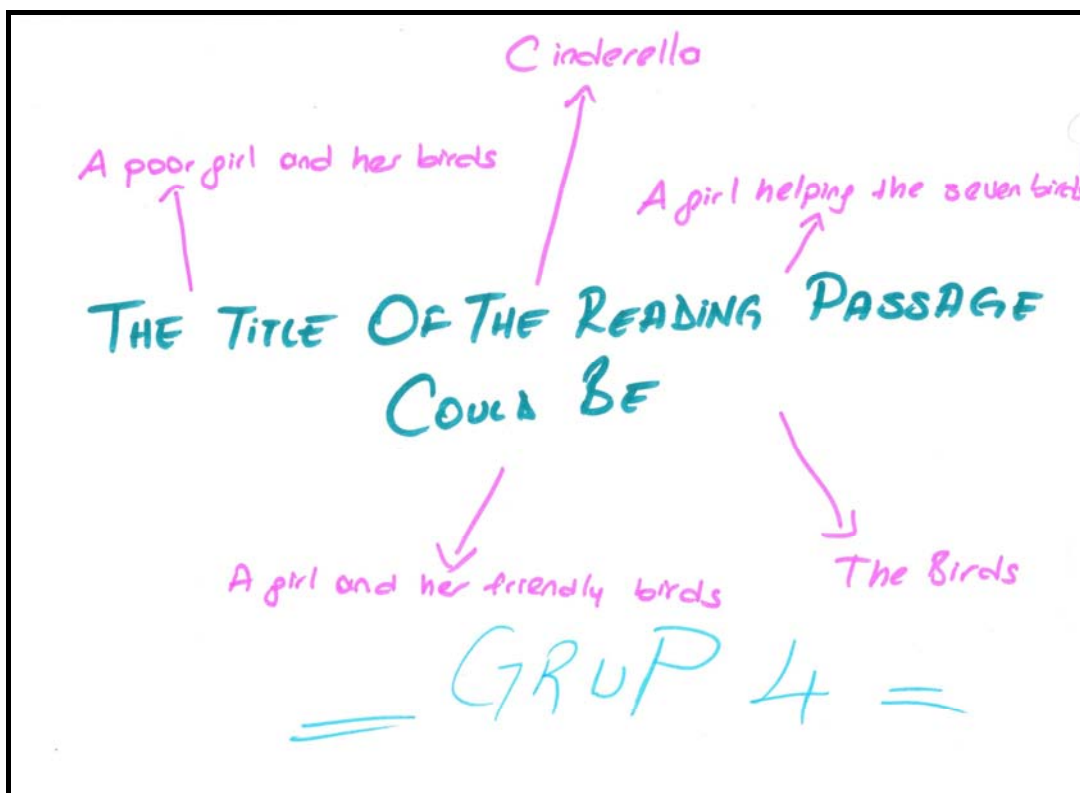
Listen to every one
 All the time.
 Never try to please every one.
 All the time
 Life is too short
 Try to be happy
 All the time

ALL THE TIME

GRUP 007

(K) What I Know	(W) What I Want to know	(L) What I Learned
<ul style="list-style-type: none"> → Its a story of a small girl and the seven ravens. → The girl loves those ravens. → A small girl and seven ravens live in the hidden room. 	<ul style="list-style-type: none"> → I want to read this passage to know: → What is the interesting thing about the ravens? → Why does the girl love those ravens? → How does she find the ravens? 	<ul style="list-style-type: none"> → The ravens are not birds. They are human. → The seven ravens are the girls brothers. → The girl decided to find her brother and she never stopped. At least, she found them. → She accidentally dropped a ring and she run towards her brothers. Suddenly the ravens were human again. And all of them lived together happily.

(Group 5)






* * * * *

**
When you are angry
His easy to make a bad wish
Stay calm, think again
Be careful about your wishes.**

* * * * *

"GRUP 4"

ONCE UPON A TIME

"...and when he looked up, he saw seven black birds flying away!"

Once upon a time, there lived a man and a woman who had seven sons. The couple wanted a daughter very much, and finally, they had a girl. She was very pretty, and her parents loved her very much. One day, the father needed water for the child. So he sent the seven brothers to a well in the forest to get it. Once there, though, the boys began to fight and the water fell into the well. The youths looked into the well and thought of their father. They were afraid to go home.

Hours passed. "Where are these boys?" shouted the father angrily. "They are probably playing a game and have forgotten about the water. I wish they gave all turned into ravens!", and when he looked up, he saw seven black birds flying away. The father was shocked. "What have I done?" he thought. But it was too late. He could not take back his words. The father was shocked.

In time, the girl grew up and discovered she had brothers. The story of their misfortune affected her deeply, and she decided to find them. For years she searched and did not stop. She was determined to find her brothers. Finally, she found their home. To enter, she needed a special key made from a chick-lace bun, which she did not have. The girl thought for a moment, and then took a little and ate all one of her fingers. With it, she opened the front door and went inside. On a table, there were seven plates and seven cups. She ate and drank a little from each. In the last cup, she accidentally dropped a ring that her parents had given her. no finger / ring

Eventually the ravens returned for their meal. The girl hid behind the door and watched. When the seventh raven drank from his cup, something hit his mouth. The raven recognized it immediately - it was his parents' ring. "I wish our sister were here," he said, "and then we could be free." At that moment, their sister ran to them, and suddenly the ravens were human again. The brothers loved their sister, and all eight of them went home together happily.

GRUP 007

Cinderella cinderella mom had died.

Once upon a time there lived a young girl named Cinderella. Her mother had died, and this affected Cinderella deeply. Her mother soon had a sister who was very good to her own daughters, she treated Cinderella terribly.

The king was having a big party for his son, the prince. Cinderella couldn't go because she didn't have a nice dress and her step-mother didn't allow her to go. She hid in her room and cried. Then something shocking happened. A magical woman appeared and said, "You are going to the party, now." At first Cinderella was scared. But then suddenly she was wearing the most beautiful dress in the world. The kind woman also gave her a pair of beautiful glass shoes and warned her, "My magic will only last until 12 o'clock tonight. You must leave by then."

At the party, she danced and danced and danced until the prince saw her. When she finally left at midnight, he followed her, but she ran faster than he did. However, she accidentally dropped one of the glass shoes and the prince found it. The next day the prince asked all the women in the country to put on the shoe. When Cinderella put on the shoe, it fit her just perfectly, and the prince immediately recognized her. "Will you be my wife?" he asked. What do you think she said?

Price

- In the last sentence of paragraph 1, who does she refer to?
 - a. Cinderella
 - b. number of the two girls
 - c. Cinderella's mother
 - d. one of the two daughters
- In paragraph 2, sentence 4, the words put on mean
 - a. to
 - b. clean
 - c. wear
 - d. fix
- Who gave the party?
 - a. the magical woman
 - b. the mother of the two girls
 - c. the father of the prince
 - d. Cinderella's father
- A good title for this reading would be
 - a. A magical woman
 - b. A pair of glass shoes
 - c. A woman and her daughters
 - d. Cinderella and the prince
- What is the purpose of this reading?
 - a. to inform people
 - b. to entertain people
 - c. to persuade people
 - d. to describe something
- Which statement is probably true according to the passage?
 - a. Cinderella did not want to go to the party.
 - b. Cinderella's step-mother was a wonderful woman.
 - c. The shoe did not fit any of the other women in the country.
 - d. Cinderella was a happy girl.
- When something is meant to be
 - a. unexplained
 - b. difficult
 - c. obvious
 - d. stylish
- "Hugging is perfectly acceptable in informal situations." Where would the sentence best fit?
 - [A] In formal situations or when I meet someone for the first time, I shake hands. [B] It's important to shake hands firmly and look the other person in the eye when you greet them. [C] I always hug my friends. [D]
 - a. Position [A]
 - b. Position [B]
 - c. Position [C]
 - d. Position [D]
- Read the paragraphs below and identify the sentence number in the paragraph.
 - (I) Why are bikinis so popular in Denmark? (II) The first reason is that the government is worried about pollution. (III) Cars pollute the air, and the number of cars is growing. (IV) Denmark is also making traffic lights kinder for cyclists.
 - a. (I) b. (II) c. (III) d. (IV)

- 1. * The father makes an angry ...wish....
- 2. * His sons change into birds.
- 3. * The girl learns she has brothers and she searches for them.
- 4. * The girl finds the house of the seven ..ravens
- 5. * The girl ..drops... her ring into one of the raven's cups.
- 6. * One raven finds the ring and ..wishes.. he could see his sister.
- 7. * The ravens change back into ..humans and return home with their sister.

"GRUP 4"

"What do the underlined words or phrases refer to?"

Life Beyond Earth
Shostak (4)

making contact
 Is there intelligent life (FORA) on the other planets? For years, scientists said, "no." Or "we don't know." But today this is changing. Seth Shostak and Alexandra Barnett are astronomers. They believe intelligent life exists somewhere in the universe. They also think we will soon contact these beings.

Why do Shostak and Barnett think intelligent life exists on other planets? The first reason is time. Scientists believe the universe is about 12 billion years old. This (12 billion years) is too long, say Shostak and Barnett, for only one planet in the entire universe to have intelligent life. The second reason is size - the universe is huge. Tools like the Hubble Telescope "have shown that there are at least 100 billion... galaxies," says Shostak. And our galaxy, the Milky Way, has at least 100 billion stars. Some planets circling these stars might be similar to Earth.

Looking for intelligent life
 Until recently, it was difficult to search for signs of intelligent life in the universe. But now, powerful telescopes allow scientists to identify smaller planets - the size of Mars or Earth - in other solar systems. These planets might have intelligent life.

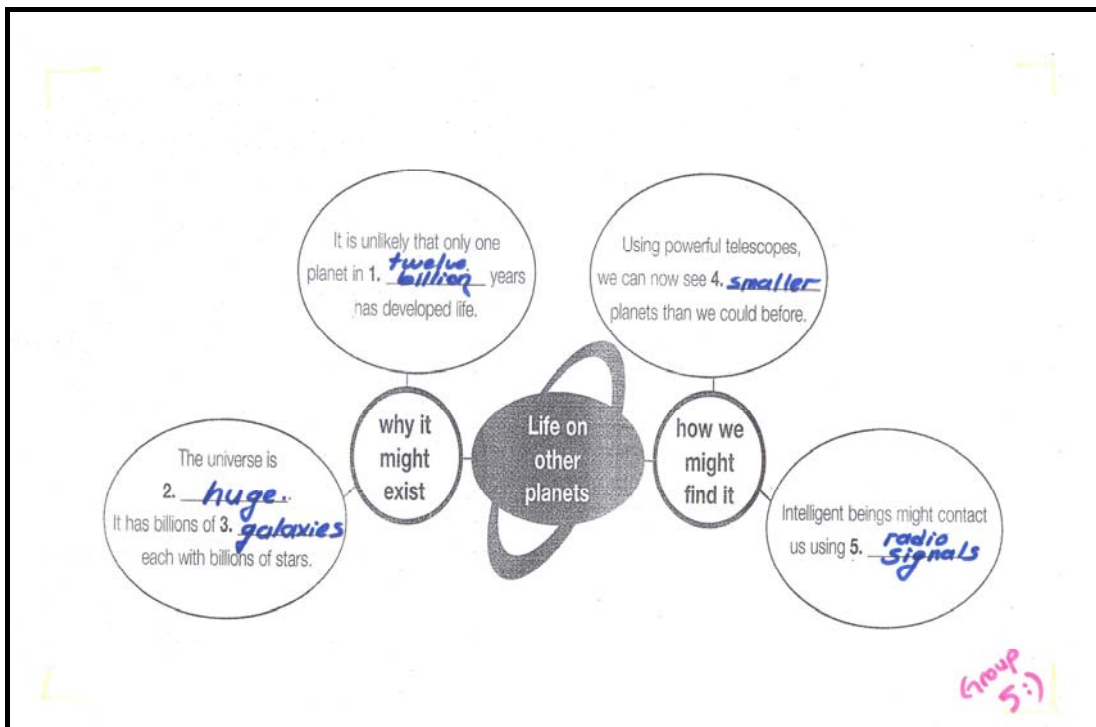
Communicating with other beings from far
 Have beings from space already visited Earth? Probably not, says Shostak. The distance between planets is too great. Despite this (distance), intelligent beings might eventually contact us using other methods, such as radio signals. In fact, they may be trying to communicate with us (intelligent beings) now, but we don't have the right tools to receive their (beings from space) messages. But this is changing, says Shostak. By 2025, we could make contact with other life forms (intelligent beings) in our universe.

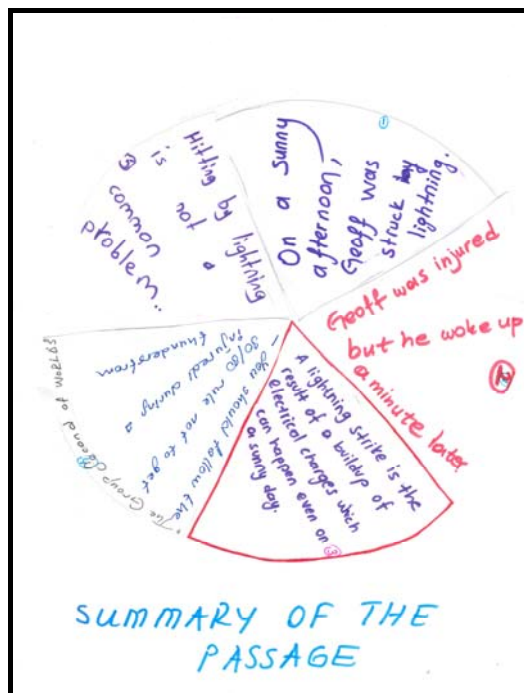
Handwritten notes:
 a whole lot of galaxies
 billions with billions
 700 billion
 universe
 making contact
 radio signals
 100 billion stars

What is the author's purpose?

The author's purpose is to inform people about intelligent life in space...

Handwritten notes:
 Group 5:)





main idea of The Passage

" Travelling round the world by a bicycle can be very enjoyable!"

GRUP 4

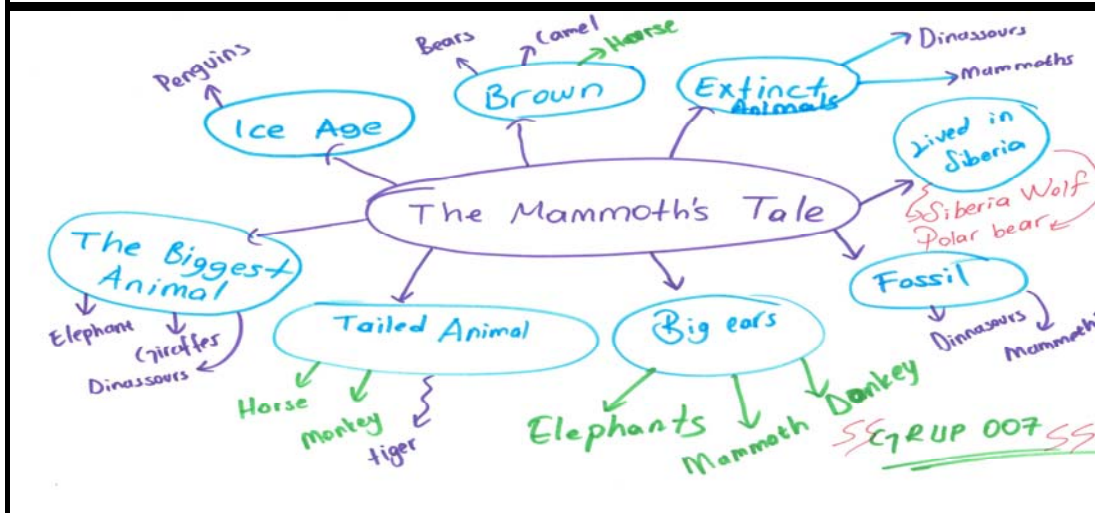
Questions we want to know:

- ▶ Who was struck by a lightning?
* Geoff was struck by a lightning.
- ▶ When was that person struck by a lightning?
He was struck in the afternoon.
- ▶ Where was he or she at that time?
He was near a park.
- ▶ How was the weather?
It was sunny.
- ▶ How did he or she feel?
He felt struck after he was struck.
- ▶ Did he get injured?
No, he didn't.
- ▶ Did anybody see the event?
We don't know. But he was with us when we got up.

~ GRUP 007 ~

K (What I know)	W (What I want to know)	L (What I learned)
<ul style="list-style-type: none"> → Gregg and Brooks go on a holiday. → They travel by their bikes. → They travel America from top to bottom. → They visited modern cities. → They would travel from the Argentina. 	<ul style="list-style-type: none"> → Two friend talked and slowly formed a plan. → We want to know how a place Alaska and Argentina. → Is travel adventure by bike good or bad? And difficult or easy? 	<ul style="list-style-type: none"> → In may 2007-two years, twelve countries and over 30,500 km later- Gregg eventually reached Ushuia, Argentina, the southernmost city in the world. → Two friends stayed in hostels. They visited modern cities and ancient ruins such as Machu Picchu in Peru.

Group 5:)



STRANGE ANIMAL FROZEN DISAPPEARED GROUP 5

SIBERIAN UNDERWORLD IMAGINARY ANIMAL

NEARBY TOWN ~ **KEYWORDS** ~

NETHERLAND AND JAPAN ANALYSIS SNOWMOBILES

MUDDY RIVER LYUBA LIVED DIED OUT

EXPLAIN 40000 YEARS LATER SLEEPING

HELP FROM THE POLICE MUSEUM HERDER

EK-9: Deney Grubu Derslerinden Örnek Resimler





T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Özgül Balcı	İmza:		
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	20.03.1980			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlkokulu	-	Kütahya	1991
Ortaöğretim	Kütahya Lisesi	-	Kütahya	1994
Lise	Konya Lisesi	Süper Lise	Konya	1998
Lisans	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	Bursa	2002
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bil. Enst.	İngilizce Öğretmenliği	Konya	2006
İş Deneyimi:	2002-2004 Ortaköy 75.Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu-Akşehir İngilizce Öğretmeni 2004-2006 Hacıveyszade Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulu-Konya İngilizce Öğretmeni 2006-2010 İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim Okulu-Konya İngilizce Öğretmeni 2010-2012 Selçuklu M. Halil İbrahim Hekimoğlu Anadolu Tic. Mes. Lisesi İngilizce Öğretmeni 2012-Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi			
Tel:	332 3238220 – 5769			
Adres	Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Meram-Konya ozgulbalci@gmail.com			