



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE DÜŞÜNME
STİLLERİ İLE YABANCI DİLDE KELİMENİN ANLAMINI
TAHMİN ETME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan
Esra ÖNKUZU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

TOKAT-2013

HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE DÜŞÜNME
STİLLERİ İLE YABANCI DİLDE KELİMENİN ANLAMINI
TAHMİN ETME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 22/07/2013

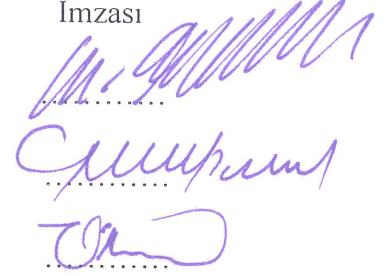
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR (DANIŞMAN)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Vildan ÇEVİK

İmzası



Bu tez Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 22/07/2013 tarih ve 16/09 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Doç. Dr. Recep KOÇAK

Mühür

İmza



ETİK SÖZLEŞME

T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumlüğün tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 22/07/2013

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Esra ÖNKUZU

İmza

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan; desteğini, ilgisini, bilgisini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili danışmanım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bizlere samimi bir öğrenme ortamı sağlayan değerli bölüm hocalarımıza ve tez savunma jürisinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet ARSLAN ve Yrd. Doç. Dr. Vildan ÇEVİK'e de değerli yorumları için teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni mağdur etmemek adına bana gerekli kolaylığı sağlayan Tokat Bozatalan Ortaokulu idarecilerine, ölçeklerimin uygulanmasında bana yardımcı olan sınıf arkadaşım Okt. Emre ERDAL'a ve inanılmaz bir sinerji yakaladığımız tüm sınıf arkadaşlarıma sonsuz teşekkürler.

Ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmış oldukları ölçekleri çalışmamda kullanmama müsaade eden Sayın Selime TABANLIOĞLU ve Mustafa BULUŞ'a teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi tez çalışmam süresince de inanç ve desteklerini benden esirgemeyen ve her daim yanımda olan babama, anneme ve ablama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE DÜŞÜNME STİLLERİ İLE YABANCI DİLDE KELİMENİN ANLAMINI TAHMİN ETME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra ÖNKUZU

Yüksek Lisans Tezi

Eğitimde Program Geliştirme

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

Temmuz 2013, xvi + 162 sayfa

Bu araştırmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile yabancı dilde bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarıları arasındaki ilişki incelenmiş; tespit edilen öğrenme stilleri ve düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve öğrencilerin üniversiteye girmiş oldukları puan türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce hazırlık sınıfı okumakta olan 5833 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından tabakalı örnekleme yolu ile seçilen 408 öğrenci meydana getirmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Reid (1987) tarafından geliştirilen, Tabanlıoğlu (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği (AÖSTÖ)” (Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire) (PLSPQ); Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmaları Buluş (2006) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme Stilleri Envanteri (DSE)” ve öğrencilerin bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından düzenlenen okuma metni kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, t-testi, kruskal wallis testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi (spearman) uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ile yaş arasında anlamlı fark bulunamazken; cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve üniversiteye girmiş oldukları puan türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmıştır. Öğrencilerin yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları ile görsel ve dokunsal öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Düşünme stilleri açısından sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin düşünme stilleri ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunamazken; cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve üniversiteye girmiş oldukları puan türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark saptanmıştır. Öğrencilerin yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları ile monarşik düşünme stili arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Stilleri, Düşünme Stilleri, Bağlamdan Kelimenin Anlamını Tahmin Etme

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING AND THINKING STYLES OF
UNIVERSITY PREPARATORY CLASS EFL LEARNERS AND
THEIR SUCCESS IN L2 LEXICAL INFERENCE**

Esra ÖNKUZU

Master's Thesis

Curriculum Development in Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gülay BEDİR

July of 2013, xvi + 162 Page

In this study, the relationship between learning styles and thinking styles among Karabük University English preparatory class EFL learners and their success in lexical inferencing are observed. It is also researched whether there is a significant difference between students' learning and thinking styles and their gender, age, school type and score type.

The population of this study consists of 5833 university preparatory class students from Karabük University in the first term of 2012-2013 educational year. The sample constitutes of 408 university preparatory class students.

With the aim of identifying students' learning styles and thinking styles, Reid's (1987) "Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire" which its reliability and validity studies were performed by Tabanlıoğlu (2003) and Sternberg-Wagner's (1992) "Thinking Styles Inventory" which its reliability and validity studies were performed by Buluş (2006) were administered to students. In order to identify students' success in lexical inferencing, the reading passage prepared by researcher was administered to students. In data analysis; means, standart deviations, t-test, kruskal-wallis test, one way analysis of variance and correlation analysis (spearman) were employed.

Results show that students' preferred learning styles have significant differences in terms of gender, school types they graduated from and score type they used while registering university, but there is no meaningful difference according to age. It is also found that there is a low and negative relation between students' lexical inferencing success and visual and tactile learning styles. As to thinking styles, it is observed that students' preferred thinking styles have significant differences in terms of gender, school types they graduated from and score type they used while registering university, but there is no meaningful difference according to age. It is also found that there is a low and negative relation between students' lexical inferencing success and monarchic thinking style.

Keywords: Learning Styles, Thinking Styles, L2 Lexical Inferencing

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Bireysel Farklılıklar.....	8
2.2. Öğrenme Stilleri.....	10
2.2.1. Öğrenme stilleri modelleri.....	13
2.2.1.1. <i>Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli</i>	13

2.2.1.2. Kolb öğrenme stili modeli.....	14
2.2.1.3. Reid öğrenme stili modeli.....	16
2.2.1.4. Grasha-Riechmann öğrenme stili modeli.....	18
2.2.1.5. McCarthy 4MAT öğrenme stili modeli.....	19
2.2.1.6. Gregorc öğrenme stili modeli.....	21
2.2.1.7. Honey ve Mumford'un öğrenme stili modeli.....	23
2.2.1.8. Felder ve Silverman öğrenme stili modeli.....	24
2.3. Düşünme Stilleri.....	25
2.3.1. Düşünme stillerinin genel özellikleri.....	27
2.3.2. Zihinsel özyönetim kuramı.....	31
2.3.3. Düşünme stilleri boyutları ve içerikleri.....	32
2.3.3.1. İşlevlerine göre düşünme stilleri.....	33
2.3.3.1.1. Yasama (Legislative) düşünme stili.....	34
2.3.3.1.2. Yürütme (Executive) düşünme stili.....	35
2.3.3.1.3. Yargı (Judicial) düşünme stili.....	36
2.3.3.2. Biçimlerine göre düşünme stilleri.....	37
2.3.3.2.1. Monarşik (Monarchic) düşünme stili.....	37
2.3.3.2.2. Hiyerarşik (Hierarchic) düşünme stili.....	37
2.3.3.2.3. Oligarşik (Oligarchic) düşünme stili.....	38
2.3.3.2.4. Anarşik (Anarchic) düşünme stili.....	38
2.3.3.3. Düzeylerine göre düşünme stilleri.....	39

2.3.3.3.1. <i>Global (Global) düşünme stili</i>	39
2.3.3.3.2. <i>Lokal (Lokal) düşünme stili</i>	40
2.3.3.4. <i>Alanlarına göre düşünme stilleri</i>	40
2.3.3.4.1. <i>İçsel (Internal) düşünme stili</i>	40
2.3.3.4.2. <i>Dışsal (External) düşünme stili</i>	40
2.3.3.5. <i>Eğilimlerine göre düşünme stilleri</i>	41
2.3.3.5.1. <i>Liberal (Liberal) düşünme stili</i>	41
2.3.3.5.2. <i>Muhafazakar (Conservative) düşünme stili</i>	41
2.4. <i>Yabancı Dilde Kelime Öğretimi</i>	41
2.4.1. <i>Kelime öğretiminin geçmişte ihmal edilmesinin nedenleri</i>	43
2.4.2. <i>Günümüzde kelime öğretimi konusuna önem verilmesinin nedenleri</i>	44
2.4.3. <i>Kelime öğretimi ve ediniminin temel ilkeleri</i>	45
2.4.3.1. <i>Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisi</i>	48
2.4.3.1.1. <i>Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisinde basamaklar</i>	50
2.5. <i>İlgili Araştırmalar</i>	52
2.5.1. <i>Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konusunda yapılmış araştırmalar</i>	52
2.5.2. <i>Öğrenme stilleri konusunda yapılmış araştırmalar</i>	55
2.5.3. <i>Düşünme stilleri konusunda yapılmış araştırmalar</i>	62

3. YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Evren ve Örneklem.....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Algısal öğrenme stili tercihleri ölçeği.....	71
3.3.2. Düşünme stilleri envanteri.....	72
3.3.3. Kelimenin anlamını tahmin etme okuma metni.....	78
3.4. Verilerin Toplanması.....	78
3.5. Verilerin Analizi.....	79
4. BULGULAR VE YORUM.....	81
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	81
4.1.1. Öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bulgular.....	81
4.1.1.1. Öğrencilerin algısal öğrenme stillerine göre dağılımı.....	82
4.1.1.2. Öğrencilerin sosyal öğrenme stillerine göre dağılımı.....	86
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	88
4.2.1. Öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stili puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	88
4.2.2. Öğrencilerin yaşa göre öğrenme stili puanlarına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	90
4.2.3. Öğrencilerin mezun olunan okul türüne göre öğrenme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	91

4.2.4. Öğrencilerin puan türüne göre öğrenme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	93
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	95
4.3.1. Öğrencilerin düşünme stillerine ilişkin bulgular.....	95
4.3.1.1. Öğrencilerin işlevler boyutuna göre dağılımı.....	96
4.3.1.2. Öğrencilerin biçimler boyutuna göre dağılımı.....	100
4.3.1.3. Öğrencilerin seviyeler boyutuna göre dağılımı.....	104
4.3.1.4. Öğrencilerin alanlar boyutuna göre dağılımı.....	106
4.3.1.5. Öğrencilerin eğilimler boyutuna göre dağılımı.....	108
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	110
4.4.1. Öğrencilerin cinsiyete göre düşünme stili puanlarına ilişkin t-testi sonuçları.....	111
4.4.2. Öğrencilerin yaşa göre düşünme stili puanlarına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	112
4.4.3. Öğrencilerin mezun olunan okul türüne göre düşünme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	114
4.4.4. Öğrencilerin puan türüne göre düşünme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.....	117
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	120
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	121

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	124
5.2. Öneriler.....	135
5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler.....	135
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	136
KAYNAKLAR.....	137
EKLER.....	151
Ek-1. Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği.....	151
Ek-2. Düşünme Stilleri Envanteri.....	153
Ek-3. Okuma Metni.....	157
Ek-4. Ölçek İzin Belgeleri.....	158
Ek-5. Araştırma İzin Belgeleri.....	160
ÖZGEÇMİŞ.....	162

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 2.1.	Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Karakteristik Özellikleri.....	19
Tablo 3.1.	Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler.....	70
Tablo 3.2.	AÖSTÖ'nin Güvenirlik Katsayıları.....	72
Tablo 3.3.	Düşünme Stilleri Envanterinin Güvenirlik Katsayıları.....	74
Tablo 3.4.	DSE'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri.....	75
Tablo 4.1.	Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı.....	81
Tablo 4.2.	Öğrencilerin Algısal Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı.....	83
Tablo 4.3.	Öğrencilerin Sosyal Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı.....	87
Tablo 4.4.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5.	Öğrencilerin Yaşa Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.6.	Öğrencilerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 4.7.	Öğrencilerin Puan Türüne Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 4.8.	Öğrencilerin Düşünme Stillerine Göre Dağılımı.....	95
Tablo 4.9.	Öğrencilerin İşlevler Boyutuna Göre Dağılımları.....	97
Tablo 4.10.	Öğrencilerin Biçimler Boyutuna Göre Dağılımları.....	101

Tablo 4.11.	Öğrencilerin Seviyeler Boyutuna Göre Dağılımları.....	105
Tablo 4.12.	Öğrencilerin Alanlar Boyutuna Göre Dağılımları.....	107
Tablo 4.13.	Öğrencilerin Eğilimler Boyutuna Göre Dağılımları.....	109
Tablo 4.14.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.15.	Öğrencilerin Yaşa Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.16.	Öğrencilerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4.17.	Öğrencilerin Puan Türüne Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 4.18.	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Matrisi.....	120
Tablo 4.19.	Öğrencilerin Düşünme Stilleri İle Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Matrisi.....	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 3.1. Düşüme Stilleri Envanteri İçin Elde Edilen Yol Şeması.....	76
Şekil 3.2. Düşüme Stilleri Envanteri'nin t-değerleri.....	77

KISALTMALAR LİSTESİ

AÖSTS : Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği

DSE : Düşünme Stilleri Envanteri

LSI : Learning Style Inventory

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumuna, problem ve alt problemlere yer verilmiş, araştırmanın önemi açıklanmış, araştırmanın varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme, oldukça karmaşık bir süreçtir. Bireylerin sahip olduğu genel yetenekleri, bilişsel süreçleri, duyguları, güdüleri, gelişimsel özellikleri, ön bilgiler, geçmiş yaşantıları, içerisinde buldukları toplumsal çevre, aileler, yaşadıkları toplumun kültürü gibi faktörler öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir. Şüphesiz ki, bu kadar etkenden etkilenen bireylerin öğrenme süreçlerinde de önemli farklılıklar gözlenecektir (Erden, 2006, 20).

Çoğu psikolog ve eğitimciler de insanların akademik başarı ve başarısızlıklarının genel olarak yeteneklerindeki bireysel farklılıklardan kaynaklandığına inanmaktadırlar (Sternberg ve Zhang, 2010, 197). Öğrenmeyi etkileyen bu farklılıklara ilişkin özelliklerden birisi öğrencinin öğrenme süreçlerinde kullandığı stillerdir (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2008).

Son yıllarda, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri, üzerinde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Özellikle “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmıştır.

Bireylerin nasıl düşündükleri, bilgileri nasıl öğrendikleri ve bu süreçlere etki eden etmenlerin ne olduğunun bilinmesinin, etkili öğrenme ve sağlıklı düşünme sürecini kolaylaştırması beklenmektedir (Güven ve Kürüm, 2006). Bu açıdan bakıldığında bireylerin nasıl öğrendiği ile ilgili boyutta öğrenme stili, nasıl düşündüğü konusunda ise düşünme stili kavramı, bu soruların en azından bir kısmının açıklanmasına yardımcı olabilir.

Literatüre bakıldığında üç farklı stil karşımıza çıkmaktadır. Bunlar bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve düşünme stilleridir. Bilişsel stiller, bireyin bilgiyi organize etmek ve ifade etmek için tercih ettiği ve alışkanlık haline getirdiği yaklaşımlardır (Riding ve Rayner, 1998, 8). Öğrenme stili, kişinin yeni ve zor bilgiye konsantre olmada, onu işlemede ve hatırında tutmada tercih ettiği yoldur (Dunn ve Dunn, 1993, 2). Düşünme stili ise, bireyin bir konu üzerinde nasıl düşünmeyi tercih ettiğini tanımlamada kullanılmaktadır (Sternberg ve Zhang, 2010, vii).

Kinsella'ya göre (1995) öğrenme stilleri kişinin hem doğasından hem de yetiştirilmesinden etkilenmekte ve kişinin davranışsal, algısal, bilişsel, duyuşsal yönlerini içermektedir (Akt. Maggioli, 1995, 5). Yani, bireyler dünyaya belirli bir yolla öğrenmeye programlı olarak gelmekte; fakat bu yol yetiştirildiği çevre, iletişimde bulunduğu insanlar, edindiği bilgilerin doğası ve hatta öğrenebileceği bilginin miktarı tarafından değiştirilebilmektedir. Kişiliğimiz de öğrenme yaklaşımımızı etkilemektedir. Utangaçlık, dışadönüklük gibi kişisel özellikler de yeni bilgiyi almada ve işlemede kullandığımız yolları belirlemektedir (Maggioli, 1995, 5).

Bireylerin sahip olduğu stillerin üçüncüsü olan düşünme stilleri Sternberg'in "Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı"nda ele alınmıştır. Bu kuram öğretme ve öğrenmeyi

içeren çeşitli türde aktivitelere uygulanabilen düşünme stilleri ile ilgilidir. Bu kuramın çıkış noktası insanların günlük aktivitelerini idare etme ve yönetme ihtiyacına sahip olduğu düşüncesidir. İnsanlar bu aktiviteleri yönetmede kendilerini rahat hissettikleri stilleri tercih etmektedirler. Bireylerin sahip olduğu bu stiller öğrenme süreçlerini etkileyen önemli faktörlerdendir. Her derste olduğu gibi yabancı dil derslerinde de öğrencilerin stillerinin göz önünde bulundurulmasının başarıyı artıran bir etmen olduğu muhakkaktır.

Hızla değişen ve gelişen dünyada, yabancı dile gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bilim ve teknolojide hızlı değişmelerin meydana gelmesi, kitle iletişim araçlarındaki yaygınlaşmalar, dış turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması, ülkeler arasındaki uluslararası ilişkileri yoğunlaştırmıştır. Uluslar arasındaki ilişkilerin kurulması ve iletişimin sağlanmasında da yabancı dil öğrenme bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır.

Bugün Türkiye’de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimine gereken önem verilmekte ve çeşitli öğretim programları ile başarıya ulaşılmaya çalışılmaktadır. Okullarımızda yabancı dil öğretimi için harcanan emeğe ve zamana karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı geçmişten günümüze sürekli tartışma konusu olmuştur (Demirel, 2012, ii). İngilizce öğretiminde oldukça çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Yöntemler yaygın bir şekilde kullanılmakla birlikte, öğrencilerin hangi öğrenme stiline veya düşünme stiline sahip oldukları çoğu zaman göz önünde bulundurulmamıştır. Bu durumun eğitimin kalitesini düşüren bir etken olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, ilk olarak bireysel farklılıklar ve öğrenme kavramı açıklanmış, çeşitli öğrenme tanımlarına yer verildikten sonra, öğrenme stilleri üzerinde durulmuştur. Ardından düşünme stillerinin neler olduğu konusu ele alınmış, yabancı dilde kelime öğretimi ve bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konularına değinilmiştir.

Araştırmanın problemi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile yabancı dilde bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Ayrıca tespit edilen öğrenme stilleri ve düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve öğrencilerin üniversiteye girmiş oldukları puan türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Öğrenciler öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenciler düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Öğrencilerin düşünme stilleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Ayrıca tespit edilen öğrenme stilleri ve düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve öğrencilerin üniversiteye girmiş oldukları puan türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar her kademedeki İngilizce eğitimi verilmesine, daha önceleri ortaokul 6. sınıfta başlayan İngilizce eğitiminin 1998 yılında yapılan düzenlemeyle ilköğretim 4. sınıfta başlatılmasına rağmen yabancı dil öğretiminde hala sorunlar yaşandığı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Öğrencilerin bu kadar yıl İngilizce dersi almalarına rağmen üniversiteyi bitirdiklerinde ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmadıklarından yakınılmaktadır. İngilizcede istenilen seviyeye ulaşılamamasının nedenlerinden biri bireysel farklılıklardan olan öğrenme ve düşünme stillerine dikkat edilmeyişi olabilir düşüncesiyle bu çalışmaya başlanmıştır. Ülkemizde öğrenme stilleri üzerine yapılmış çok fazla araştırma olmasına rağmen yabancı dil öğretiminde başarılı olmaya katkısı göz ardı edilemeyecek olan bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konusunda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmış olması nedeniyle de bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konusu seçilmiştir.

Metinde bulunan bilgilerden yola çıkarak kelimenin anlamını tahmin etme, son yıllarda bilinmeyen kelimelerle baş etmede önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir. Bu strateji, kişinin okuduğu metindeki kelimelerin hepsinin anlamını bilmediğinde,

anlamları tahmin etmek için dilsel ve dilsel olmayan çeşitli ipuçlarını kullanmasını gerektirmektedir (Buikema and Graves, 1993; Fraser, 1999; Nazmia, 2004; Parel, 2004; Read, 2000; akt. Shen, 2010).

Öğrenme ve düşünme stilleri hakkında çok sayıda araştırma yapıldığı gibi, kelimenin anlamını tahmin etme konusunda da bazı araştırmalar yapılmıştır; ancak algısal öğrenme stilleri ve düşünme stilleri gibi kişilerdeki bireysel etmenler hesaba katılarak kelimenin anlamını tahmin etme konusu ile ilişkisi araştırılmamıştır. Oysaki yabancı dilde etkili bir öğretim sağlamak için öğrencilerin farklılıklarını tanımlamak ve anlamak gerekmektedir. Araştırmalarda da, öğrenme stillerinin yabancı dil ediniminin kestiricisi olabileceği ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın algısal öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasındaki ilişkiyi araştırarak, bireysel farklılıklarla ilgili olarak kelimenin anlamını tahmin etme konusu üzerine yeni bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi ile,

2. Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme stilleri: Öğrenme stili; aynı öğretimi bazı öğrenciler için etkili, bazıları için ise etkisiz kılan birtakım biyolojik ve gelişimsel özellikleri bütünüdür

(Dunn ve Griggs, 1988, 3). Çeşitli tanımları da şu şekildedir: bireylerin belirli öğrenme yolları; bireylerin düşünme, bilgiyi işleme ve öğrendiğini kanıtlamada tercih ettikleri veya kendilerini iyi hissettikleri yollar; bireylerin bilgi ve beceri kazanmada tercih ettikleri yollar (Pritchard, 2009, 42).

Düşünme stilleri: Bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflemiş olduğu amaçlara ulaşmada, problem çözmede farkında olsun ya da olmasın geliştirdiği bilgi işleme metodu ve yaklaşımıdır (Parlette ve Rae, 1993; akt. Akboy, Argun ve İkiz, 2005).

Bağlamdan kelimenin anlamı tahmin etme: Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme Haastrup tarafından literatüre kazandırılan, daha genel olan çıkarımda bulunma işleminin, okuduğunu anlamının bütün aşamalarında kullanılan alt türüdür (Wesche ve Paribakht, 2010, 4). Yabancı dil öğrenen kişiler tarafından anlamı bilinmeyen kelimelerle başa çıkmada sıkça kullanılan bir yoldur (de Bot, Paribakht ve Wesche, 1997; Frantzen, 2003; Fraser, 1999; Huckin ve Bloch, 1993; Morrison, 1996; Paribakht ve Wesche, 1999; Parry, 1993; akt. Nassaji, 2004).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bireysel farklılıklar konusu, bireysel farklılıklardan olan öğrenme ve düşünme stilleri kavramları açıklanmaya çalışılmış; ayrıca yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi ve bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konusu üzerinde durulmuştur.

2.1. Bireysel Farklılıklar

İnsanlar birbirlerinden çeşitli yönlerden farklılık gösterirler. İnsanoğlu bilgiyi yorumlama ve düşünme stillerindeki farklılıklardan ziyade görünüşteki fiziksel farklılıklara daha çok dikkat etmektedirler. Fakat stillerdeki bu tarz farklılıklar insanların davranış şekillerini büyük ölçüde etkilemektedir (Riding ve Rayner, 2007, 1).

Birey, özellikle çocukluk döneminde ailesinden ve yakın çevresinden çok etkilenir. Ancak her çocuk aynı aile ve toplum içinde yaşasa bile doğuştan getirdiği farklı kalıtsal özellikler nedeniyle farklı yaşantılar geçirir ve farklı davranışlar öğrenir. Bu nedenle aynı aile ortamında yetişen kardeşler bile birbirinden çok farklı olabilir. Bireyin davranışını etkileyen çok fazla etken vardır, bunların hepsinin farklı biçimlerde etkileşime girmesiyle bireysel farklılıklar meydana gelir. Örneğin, bir sınıfa ilk kez girdiğimiz zaman, karşımızda okul formalarıyla sıralarında oturan aynı yaşta bir grup öğrenciyle karşılaşırız. Genel olarak bakıldığında, buldukları çağın gelişim özellikleriyle birbirlerine benzer görünürler. Zamanla onları tanıdıkça, her birinin fiziksel özelliklerini, baskın olan kişilik özelliklerini ayırt etmeye başlarız. Şüphesiz öğrencilerin fiziksel özellikleri açısından farklılıklarını gözlemlemek oldukça kolaydır. İleriki zamanlarda öğrencilerin davranışlarında da farklılıklar olduğunu gözleyebiliriz. Mesela, bazı öğrenciler düzenliyen, bazıları dağınıktır; bazıları meraklıdır, bazıları

sadece kendisine verilen bilgi ile yetinir; bazıları sessizdir, bazıları gürültücü; bazıları sosyalken, bazıları içedönüktür; bazıları rahat bir yapıya sahipken bazıları gergindir. Sayılan bu özellikler çocuğun kişilik özellikleri olarak nitelendirilebilir. Bu özellikler öğrencinin okul başarılarını farklı şekillerde etkileyebilir. Kalıtsal olarak edinilen ya da öğrenilmiş olan bu tür davranışları değiştirmek oldukça zordur. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar bu özelliklerle de sınırlı değildir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gerçekleştirdikleri zihinsel etkinlikler de birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin fark etmekte zorlandıkları, hatta çoğunlukla da fark edemedikleri özellikler bunlardır. Örneğin, bazı öğrenciler önce bütünü algılamak, bazıları önce ayrıntıları algılar; bazıları yaparak öğrenirken, bazıları dinleyerek öğrenir; bazıları bilgiyi olduğu gibi alırken, bazıları değiştirerek ve içselleştirerek öğrenir; bazıları beynin sol, bazıları beynin sağ yarım küresini daha çok kullanır. Sayılan bütün bu özellikler öğrenme ve öğretme süreciyle yakından ilişkilidir (Erden ve Altun, 2006, 13-15).

Eskiden öğrencilerin bireysel farklılıkları sadece zekâ ile açıklanmaya çalışılmaktaydı. Fakat bilişsel psikoloji alanında yapılan araştırmalar sayesinde insanların çevrelerindeki bilgiyi algılama, örgütleme ve depolama süreçlerinde farklılıklar gösterdiği ve bu farklılıkların da okul başarısını büyük ölçüde etkilediği tespit edilmiştir (Erden ve Akman, 2003, 229). Bu yüzden okullarda değişik türlerde eğitim giderek önem kazanmaktadır. Değişik türlerde eğitim, iki ana demokratik değeri desteklemektedir: bunlardan ilki farklılık gözetmeksizin herkes için eşit haktır, ikincisi ise bireysel farklılıkların varlığının tanınmasıdır. Çünkü öğrenme ancak öğrenciler yeteneklerini ve bakış açılarını kullanmak ve geliştirmek için eşit şartlara sahip oldukları zaman ilerleyecektir (Rainey ve Kolb, 1995, 129). Öğrenme sürecinde oldukça önemli bir etken olan bireysel farklılıklardan biri öğrenme stilleridir.

2.2. Öğrenme Stilleri

İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer tüm canlılardan farklı kılan en önemli özelliklerden biri sahip olduğu öğrenme yeteneğidir. Doğduğu zaman bilinçli bir davranış göstermeyen insanoğlu, yaşaması için gereksinim duyduğu tüm davranışları çevre etkisi yoluyla ve doğuştan sahip olduğu güçlerin yardımıyla öğrenir. Öğrenme değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologlar öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan, 2012, 9).

Eğitimcilerin tanımlarına baktığımızda, Ertürk (1972) öğrenmeyi, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi, Karslı (2008) çevreyle, paydaşlarla veya karşıtlarla etkileşim sonucu kalıcı izli bir etkinin oluşması, Senemoğlu (2012) ise, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012) de öğrenmeyi Ertürk ve Senemoğlu'na paralel olarak, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olarak ifade etmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrenmenin meydana gelmesi için mutlaka bireyde davranış değişikliğinin meydana gelmesi, öğrenilenlerin kalıcı olması, yaşantı ürünü olması, çevre ile etkileşimde bulunulması ve öğrenenin aktif katılımı gerekmektedir.

Özçelik'e göre de "Öğrenme, davranışta nispeten kalıcı izli bir değişimin meydana gelmesi demektir. Bireyin davranışında böyle bir değişiklik olduğu zaman onun yeni davranışı öğrendiği kabul edilir." Bireyin davranışlarından çoğu öğrenme ürünüdür. Çok az bir bölümü öğrenme ürünü değildir. Örneğin, bireyin şiddetli ışık ve ses karşısında irkilme gibi davranışları öğrenmediği, bu davranışları doğuştan getirdiği kabul edilmektedir. Bireyin ilaç etkisi altındayken göstermiş olduğu davranışlar da

öğrenme ürünü kabul edilmemektedir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi bir davranışı öğrenme ürünü sayabilmek için, onu bireyin sonradan kazanmış olması ve belli bir kararlılıkla göstermeye başlaması gerekmektedir (Özçelik, 2010, 1).

Schmeck ise öğrenmeyi üç farklı açıdan tanımlamaktadır. Tecrübe açısından öğrenme, öğrenme işiyle meşgul değildir. Davranışsal açıdan öğrenme, kişinin gözle görülür bir uyarıcıya verdiği tepkideki gözlenebilir değişikliktir. Nörolojik açıdan bakıldığında ise öğrenme, sinir sisteminin kendi aktivitesi yoluyla şeklini değiştirme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Schmeck, 1988, 3-4).

Kolb'a (1984) göre de öğrenme süreci her insan için aynı değildir. Öğrenmeyi yöneten psikolojik yapılar bireysel uyarılma işlemlerinin ortaya çıkmasına müsaade ederler ve bu işlemler bazı uyarılma yönelimlerinin diğerlerinden üstün olduğunu vurgulamaya eğilimlidir (Kolb, 1984, 62).

Eğitimciler olarak bazı öğrencilerin öğrenmeyi zor bulurken bazılarının kolay bulmasını hep merak etmişizdir. Neden bazı öğrenciler bazı becerileri öğrenmede daha donanımlıyken diğerleri değildir? Neden bütün öğrenciler bütün becerileri eşit şekilde öğrenemezler? Öğrencilerin öğrenmeleri farklı farklıdır, çünkü öğrencilerin öğrenme özellikleri farklıdır. Düşünme süreçleri de öğrencinin öğrenmeye çalıştığı şeye bağlı olarak farklılaşmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin öğrenme özellikleri farklılaşmaktadır. Bireyler öğrenme yetenekleri, öğrenmeye karşı isteklilikleri, öğrenme konusundaki tercihleri, stilleri bakımından farklılık göstermektedirler. Bu farklılıklar her bir öğrenci için öğrenme sürecini etkilemektedir. Yani, bu tür öğrenci özellikleri bir bakıma öğrencinin öğrenmede ne kadar iyi olduğunu belirlemektedir. İkinci olarak, düşünme ve öğrenme süreçlerinin doğası görevlere göre çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme ürünleri

öğrencilerin farklı şekillerde düşünmelerini gerektirmektedir. Üçüncü olarak, öğrenci özellikleri, öğrenme ürünleri ve gerektirdikleri düşünme gereksinimi ile karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993, 3). Bu sayılanlar da gösteriyor ki bireyler öğrenme ve düşünme stilleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir.

Sözü edilen bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O zamanlar öğrenme stilleri terimi, bilişsel stil ve düşünme stilleri yerine de kullanılmaktaydı (Dickinson, Allegro ve Kulturel-Konak, 2011). O yıldan itibaren öğrenme stilleri üzerinde sürekli çalışılmış ve araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların amacını, insanların birbirlerinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koyma çabası oluşturmuştur. Bu konu 1960 yılından çok sonra okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2008, 3).

Araştırmacılar her bireye özgü olan ve bireyin öğrenmeye yönelik tercihlerini gösteren öğrenme stillerini değişik biçimlerde tanımlamışlardır.

Öğrenme stilleri kavramını ilk defa ortaya atan Rita Dunn'ın tanımı şu şekildedir: Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken kullandığı farklı ve kendine özgü yollardır (1993, 10).

Gregorc (1979, 234) öğrenme stillerini, bireyin nasıl öğrendiğini ve çevresine nasıl uyum sağladığını gösteren ayırt edici davranışlar olarak tanımlarken, Kolb (1984) öğrenme stili kavramını, bireyin bilgiyi alma ve işleme sürecinde tercih ettiği yollar şeklinde tanımlamıştır (Akt. Yılmaz ve Özgür, 2012).

Kolb (1984) için öğrenme stili, LSI olarak adlandırılan kendini rapor etmeye dayanan bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklardır.

Felder ve Silverman (1988) için öğrenme stili, bireyin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükleri ve tercihleridir (Akt. Aydın, Şahin ve Uysal, 2012).

Keefe ve Ferrell ise (1990) öğrenme stilini bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerinin ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulduklarının göstergeleri olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin birleşimi olarak tanımlamaktadır.

McCarthy (1987, 3)'e göre ise öğrenme stili bilgiyi anlamak ve anlamlandırmak için seçilen yoldur.

2.2.1. Öğrenme stilleri modelleri

2.2.1.1. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli

Dunn ve Dunn ilk olarak öğrenciler arasında önemli bir şekilde farklılaşan 12 değişken tanımlamış; üç yıl sonra 1975'te 18 değişkenin varlığını ortaya koymuşlardır. 1979 yılı itibariyle yarı küresel tercihleri ve bütünsel/analitik eğilimleri de kendi çerçeveleriyle ilişkilendirmişlerdir. 1990 yılında ise, bu model 21 elementi içerir hale gelmiştir. Bu değişkenler aşağıda verildiği gibi beş grupta sınıflandırılmaktadır:

- Çevresel faktörler (ses, ışık, ısı, mekânın dizaynı)
- Duyuşsal faktörler (motivasyon, ısrar, sorumluluk, yapılanmışlık)
- Sosyolojik faktörler (yalnız, iki kişilik gruplar halinde, küçük grup, takım çalışması olarak çalışma)
- Fizyolojik faktörler (algılama gücü, zaman dilimindeki enerji düzeyi, yeme isteği, hareket ihtiyacı)

- Psikolojik faktörler (yüzeysel/analitik, sağ/sol küre tercihi, düşünmeden hareket etme/düşünerek hareket etme)

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli uygulama ilkeleri aşağıdaki gibidir:

- İnsanların çoğu öğrenebilir.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerine cevap verebilir.
- Herkesin gücü vardır, ama bu güçler kişiden kişiye farklılık göstermektedir.
- Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bu tercihler ölçülebilir.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar öğrenme stillerine göre ayarlandığında öğrenci başarısı artar.
- Öğretmenler öğretimlerinin mihenk taşı olan öğrenme stillerini öğrenebilirler.
- Çoğu öğrenci yeni ve zor bir bilgiyle karşılaştığında öğrenme stillerinden yararlanmayı öğrenebilir (Dunn ve Dunn, 1993, 3-5).

2.2.1.2. Kolb öğrenme stili modeli

Kolb öğrenmede kişinin en rahat ettiği yol olan öğrenme stillerinin kişiye özgü olmasını sağlayan şeyin bilgiyi nasıl algıladığımız ve onu nasıl işlediğimizin bir bileşkesi olduğunu öne sürmüştür. Kolb'ün araştırması öğrenme stillerini bir modele oturtması açısından eğitim alanında büyük bir buluştur. Kolb'ün katkıları model ile son bulmamış, farklı öğrenen türlerini incelemeye devam etmiştir. Baskın olan öğrenme yeteneklerimizin bizim kalıtsal özelliklerimiz, geçmiş yaşam tecrübelerimiz ve şimdi yaşamış olduğumuz çevrenin gereksinimleri sonucu oluştuğunu ifade etmiştir (McCarthy, 1987, 26).

Kolb Öğrenme Stili Modeli yaşantısal öğrenme modeli olarak da ifade edilmektedir. Bu model Carl Jung tarafından ileri sürülen öğrenme döngüsü modeline

dayanmaktadır. Yaşantısal öğrenme modelinde dört farklı öğrenme yeteneği vardır: Bunlar; somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlemdir. Kolb'e göre öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Kavrama boyutu, somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya uzanır ve bireyin nasıl algıladığını analiz eder; dönüştürme boyutu ise, yansıtıcı gözlemden aktif yaşantıya uzanır ve bireyin bilgiyi nasıl işlediğini inceler. Yaşantısal öğrenme kuramına göre, bireylerin öğrenme stilini dört öğrenme yeteneğinin birleşimi oluşturmaktadır. Bu dört yetenek doğrultusunda Kolb bireyleri Ayrıştırıcı, Değiştiren, Özümsen ve Yerleştiren öğrenme stiline ayırmaktadır (Ekici, 2003, 215). Aşkar ve Akkoyunlu (1993, 38), her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarını, Somut Yaşantı için “Hissederek”, Yansıtıcı Gözlem için “İzleyerek” Soyut Kavramsallaştırma için “Düşünerek”, Aktif Yaşantı için “Yaparak” öğrenme şeklinde belirtmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993, akt. Özer, 2008, 30). Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin özellikleri şunlardır:

Ayrıştırıcı öğrenme stili (Convergent learning style): Bu öğrenme stili öncelikli olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerine dayanmaktadır. Bu stile sahip bireyler problem çözmede, karar vermede, fikirlerin pratiğe dökülmesinde oldukça yeteneklidirler. Bu öğrenme stili “ayrıştırıcı” olarak adlandırılmıştır, çünkü bu stile sahip bireylerin bir soru ya da problemin tek bir cevabı olan klasik zekâ testleri gibi durumlarda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu öğrenme stilinde bilgi hipotetik (varsayımlı) ve tümdengelim yoluyla organize edilir ve böylelikle belirli bir probleme odaklanılabilir. Bu stile sahip bireyler sosyal ve kişisel meselelerden çok teknik görev ve problemlerle ilgilenmeyi tercih ederler.

Değiştiren öğrenme stili (Divergent learning style): Bu öğrenme stili somut yaşantıyı yansıtıcı gözlem ile birleştirir. Bu stile sahip bireyler yaratıcıdırlar, anlam ve değerlerin farkındadırlar. Somut durumları birçok açıdan değerlendirirler ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize ederler. Bu stilde tecrübe hisler yoluyla elde edilir (Jonassen ve Grabowski, 1993, 249), vurgu eylemden çok gözlemedir. Bu stile sahip bireyler alternatif fikirlerin üretilmesini gerektiren durumlarda iyi performans gösterdikleri için bu stil “değiştirenler” olarak adlandırılmıştır.

Özümseyen öğrenme stili (Assimilative learning style): Baskın öğrenme yetileri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Kolb’ün Grochow’dan (1973) aktardığına göre tümevarımsal muhakemelerde iyidirler ve farklı gözlemleri tek bir çatı altında birleştirerek teorik modeller yaratma yeteneğine sahiptirler. Değiştiren stile sahip bireylerde olduğu gibi, bu stile sahip kişiler de bir şeyler öğrenirken bireyler üzerine değil soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar.

Yerleştiren öğrenme stili (Accommodative learning style): Bu stil somut yaşantı ve aktif yaşantıyı birleştirir. Planlama yapma, görevleri yerine getirme ve yeni deneyimler içinde yer alma belirgin özellikleridir. Bu stile sahip bireyler fırsatları değerlendirirler ve risk alırlar. Bu stil “yerleştiren” olarak adlandırılmıştır, çünkü kişinin kendini değişen şartlara adapte etmesini gerektiren durumlar için uygundur (Kolb, 1984, 77-78).

2.2.1.3. Reid öğrenme stilleri modeli

Öğrenme stilleri, yeni bilgi ve becerileri almada, işlemede ve özümsemede bireylerin tercih ettikleri ve alışkanlık haline getirdikleri yollardır (Reid, 1995, viii). Algısal Öğrenme Stilleri Envanteri’ni Joy Reid 1984 yılında geliştirmiştir. Bu envanter İngilizce öğrenenlerin tercih ettikleri stilleri kendilerinin rapor etmelerine

dayanmaktadır. Altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; görsel, işitsel, dokunsal, devinsel, bireysel ve grupta şeklindedir (Reid, 1998, 18).

Görsel öğrenenler: Kitaplarda, çalışma kitaplarında ve tahtada kelimeleri görerek öğrenirler. Bilgileri ve talimatları okuduklarında daha iyi anlarlar ve hatırlarlar. İşitsel öğrenenler kadar sözlü açıklamaya ihtiyaç duymazlar. Genellikle, yalnızken öğrenirler. Bilgiyi hatırlamak istiyorlarsa, derslerde söylenenleri ve sözlü açıklamaları not almalılar.

İşitsel öğrenenler: Kelimeleri duyarak daha iyi öğrenirler. Sözlü açıklamaları tercih ederler. Özellikle yeni bir bilgiyi öğrenirken, bilgiyi sesli bir şekilde okuyarak veya okurken dudaklarını hareket ettirerek daha iyi hatırlarlar. Bu kişiler dinlemek için kayıtlar hazırlama, diğer öğrencilere ders anlatma ve öğretmen ile konuşma gibi aktivitelerden faydalanabilirler.

Devinsel öğrenenler: En iyi sınıf deneyimlerinde fiziksel olarak yer alarak öğrenirler. Sınıftaki aktivitelere, rol oynama çalışmalarına, eğitim gezilerine aktif bir şekilde katılırlarsa iyi öğrenirler. Herhangi bir aktivite eşliğinde bir kayıt dinlemeleri yeni bilgiyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Dokunsal öğrenenler: En iyi materyallerle, uygulamalı olarak ders işleme fırsatı elde ederlerse öğrenirler. Örneğin, laboratuvarında deney yapma, modeller inşa etme, materyallere dokunarak çalışma bu kişilere en başarılı öğrenme ortamlarını sağlar. Not alma veya talimatlar bilgiyi hatırlamalarına, aktivitelere fiziksel olarak katılmak ise yeni bilgiyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Grupa öğrenenler: Bu stile sahip bireyler en az bir öğrenciyle birlikte çalıştıkları zaman daha iyi öğrenirler. Başkalarıyla çalışarak bir işi tamamladıklarında

daha başarılı olurlar. Grup içindeki etkileşime önem verirler. Grup çalışması bu kişileri motive eder, yeni bilgiyi öğrenme ve anlamalarına yardımcı olur.

Bireysel öğrenenler: En iyi yalnız çalıştıklarında öğrenirler. Yalnızken daha iyi düşünürler ve kendi başlarına öğrenmiş oldukları bilgileri daha iyi hatırlarlar. Yalnız çalışarak daha iyi ilerlerler (Reid, 1998, 165-166).

2.2.1.4.Grasha-Riechmann öğrenme stili modeli

Grasha ve Riechmann üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini, bireylerin sınıf ortamına farklı yaklaşım tarzları açısından incelemiştir (Karrer, 1988; Keefe, 1979; akt. Jonassen ve Grabowski, 1993, 281). Bu ölçek, sosyal etkileşim ölçeği olarak nitelendirilebilir; çünkü öğrencilerin bilgiyi nasıl aldığı ve organize ettiğinden çok, öğrenme ortamında sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişimde bulunurken tercih ettikleri stiller üzerinde durmaktadır. (Grasha, 1984; Reichmann, 1980; akt. Jonassen ve Grabowski, 1993, 281). Grasha ve Riechmann araştırmalarının sonucunda üç boyutlu bir sınıflama yapmışlardır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stilleri katılımcı-pasif, işbirlikli-yarışmacı, bağımsız-bağımlı olarak ayrılmaktadır. Katılımcı-pasif boyut bireyin sınıf ortamına katılımını, sınıf etkinliklerindeki tepkilerini ve öğrenmeye karşı tutumunu ölçmeye yarar. Rekabetçi-işbirlikçi boyut bireyin diğerleriyle olan etkileşimindeki güdülerinin arkasında ne olduğunu ölçer. Bağımsız-bağımlı boyut öğretmenlere karşı tutumu ve öğrenenin öğrenme ortamındaki özgürlük ve kontrolü ne ölçüde istediğini ölçer (Jonassen ve Grabowski, 1993, 281).

Tablo 2.1. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Karakteristik Özellikleri

Özellikleri	
Katılımcı	Dersi öğrenmeye istekli, sınıfta olmaktan zevk alan, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, istenildiğinde arkadaşlarıyla bir araya gelen, söylenileni yapan bireylerdir.
Pasif	Öğrenmeye karşı istekli değildirler, sınıfta bulunmaktan zevk almazlar, sorumluluk almazlar, arkadaşlarıyla bir araya gelmezler, ne isterlerse onu yaparlar.
İşbirlikli	Paylaşımçı, işbirlikçi, başkalarıyla çalışmayı seven, sınıfı öğrenme ve başkalarıyla etkileşimde bulunma yeri olarak gören bireylerdir.
Yarışmacı	Rekabetçi, diğerlerinden daha iyi olma isteğinde, yarışmayı seven, sınıfı kazanmak zorunda oldukları bir maç alanı olarak gören bireylerdir.
Bağımsız	Bu stile sahip bireyler kendilerini düşünür, kendileri için çalışır, gerekeni öğrenir, diğerlerini dinler, kendinden emindir.
Bağımlı	Öğretmen bilgi kaynağıdır, ne yapması gerektiğini söyleyecek bir otoriteye ihtiyaç duyarlar, sadece istenileni öğrenirler, çok fazla meraklı değildirler.

(Jonassen ve Grabowski, 1993, 282).

2.2.1.5. McCarthy 4MAT öğrenme stili modeli

McCarthy özellikle Kolb öğrenme stili modelini 4MAT öğrenme sistemi olarak geliştirerek, öğrenme stillerinin sağ/sol beyin yarımküreleri ile ilişkisini ve her bir öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenirken cevap aradıkları “Niçin, ne, nasıl ve ise?” sorularının önemini ortaya koyan bir model oluşturmuştur.

McCarthy, öğrenme stillerini; 1.Tip öğrenenler (*hayal gücü yüksek öğrenenler*), 2.Tip öğrenenler (*analitik öğrenenler*), 3.Tip öğrenenler (*sağduyulu öğrenenler*) ve 4.Tip öğrenenler (*dinamik öğrenenler*) olmak üzere dört kategoride toplar.

1.Tip öğrenenler: Bilgiyi somut bir şekilde alırlar ve yansıtıcı düşünce kullanarak işlerler. Dinleyerek ve fikir paylaşımında bulunarak öğrenirler. Kendi tecrübelerine inanan hayalperest düşünürlerdir. Bir durumu değişik açılardan incelemede başarılıdırlar. Sadakat ararlar. İnsanlarla ve kültürlerle ilgilidirler. Düşüncelidirler ve başkalarını gözlemlemekten zevk alırlar. Anlam ve açıklık ararlar. Bu stilde “Niçin?” sorusuna cevap aranır.

2.Tip öğrenenler: Bilgiyi soyut bir şekilde alırlar ve yansıtıcı düşünce kullanarak işlerler. Bilinenlere kendi gözlemlerini de katarak teoriler üretirler. Devamlılık ararlar. Uzmanların ne düşündüğünü bilmek isterler. Ardışık düşünmeye değer verirler. Detaylara ihtiyaç duyarlar. Bilgileri eleştirirler. Eğer durumlar kafalarını karıştırırsa gerçekleri tekrar incelemek isterler. Geleneksel sınıf ortamından hoşlanırlar. Kesinliğin üst düzeyde olmasını tercih ederler ve öznel yargılardan hoşlanmazlar. Entelektüel yeterlilik ararlar. Bu stilde “Ne?” sorusuna cevap aranır.

3.Tip öğrenenler: Bilgiyi soyut bir şekilde alırlar ve aktif bir şekilde işlerler. Teori ve pratiği birleştirirler. Teorileri test ederek ve sağduyularını kullanarak öğrenirler. Faydacıdırlar. Eğer bir şey çalışıyorsa ya da onu kullanabiliyorlarsa ona inanırlar. Stratejik düşünmeye önem verirler. Bir şeyin nasıl çalıştığını bilmek isterler. Bazen patronluk taslayabilirler. Kullanışlılık ve çözüm peşindedirler. Bu stilde “Nasıl?” sorusuna cevap aranır.

4.Tip öğrenenler: Bilgiyi somut bir şekilde alırlar ve aktif bir şekilde işlerler. Tecrübe ve uygulamayı birleştirirler. Deneme-yanılma yöntemi ile öğrenirler. Yeni şeylere meraklıdırlar. Durumlara kolay uyum sağlayabilirler. Mantıksal fikir yürütmeler yoluyla doğru sonuçlara ulaşırlar. Risk almayı severler. Bu stilde “...ise ne olur?” sorusuna cevap aranır (McCarthy, 1987, 37-43).

2.2.1.6. Gregorc öğrenme stili modeli

Anthony F. Gregorc, fenomenolojik bir yaklaşımla öğrenme stili kavramının, bir kişinin çevresinden nasıl öğrendiğinin ve çevresine nasıl uyum sağladığının belirleyicileri olan farklı davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir (Gregorc, 1979). Kişinin öğrenmesinde yardımcı olan *algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme* en önemli yeteneklerdir. Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stillerinde algılama yeteneği oldukça önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre *somut* ve *soyut* algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre *ardışık* ve *dağınık* olmak üzere ikiye ayrılırlar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturmuş oldukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur. Buna göre Gregorc Öğrenme Stili Modeli'nde; *Somut Aşamalı (Concrete-Sequential)*, *Soyut Aşamalı (Abstract-Sequential)*, *Somut Dağınık (Concrete-Random)*, *Soyut Dağınık (Abstract-Random)* öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Ekici, 2002). Bu dört öğrenme stiline sahip bireylerin kısaca şu özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Gregorc, 1979; Gregorc, 1984; Gregorc ve Ward, 1977; akt. Ekici, 2003):

Somut aşamalı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Bilgiyi uygulamalı olarak, yani yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Bilgileri adım adım ve basitten karmaşığa doğru öğrenmek isterler. Parçadan çok bütüne önem verirler. Beş duyu organları oldukça gelişmiştir ve duyularını sıklıkla kullanırlar. Somut materyallere dokunmayı severler. Talimatlara uyarak, temiz, düzenli ve kurallara uygun çalışmayı tercih ederler.

Somut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Fikirlerle tecrübe kazanma ihtiyacı duyarlar, öğrenme sürecinde deneme yanılma yöntemine başvururlar. Uyarıcıların çok olduğu ortamda bir şeyler keşfetmeyi severler. Özellikle yapılandırılmamış problemleri çözmede, bilgiyi çabucak kavrar ve kavramı gerçek dünya ile ilişkilendiren bir fikir öne sürmek amacıyla sezgisel yargılarda bulunurlar. Otoriteden hoşlanmazlar (Jonassen ve Grabowski, 1993, 290).

Soyut aşamalı öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Bu stile sahip bireyler zekâyaya dayalı mantıksal ve analitik, sözel bir yaklaşımı tercih ederler. “Bilgi güçtür” sloganı bu öğreneni temsil eder. Tek başına çalışmayı ve iyi organize edilmiş materyallerle uğraşmayı tercih ederler. Oldukça şüpheçilerdir. Sözel olmayan ince ipuçlarını yakalamakta güçlük çekerler. Değişiklikleri ancak üzerinde uzun bir müddet düşündükten sonra kabul ederler. Yazılı, sözel ve görsel öğretimi severler. Karar vermeden önce pek çok bilgi toplamak, fikirleri analiz etmek, araştırmak, mantıksal aşama sağlamak bu öğrenen tipinin baskın özelliklerindedir.

Soyut dağınık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: İlişkilere ve duygularına odaklanmayı severler. Görsel öğretime daha olumlu cevap verirler, grup çalışmalarını ve yansıtma yapabilmeleri için zaman bulabilmeyi severler. Duyguların işe katılmadığı ve yüz yüze iletişimin kurulmadığı eğitim ortamları bu stile sahip kişiler için faydasız olabilir. Kişisel deneyimleri değerlendirmeyi severler. Başkalarını dinlemek, duyguları ve hisleri anlamak, temalara ve düşüncelere odaklanmak, herkesle olumlu ilişkiler kurmak, başkalarının duygusal ihtiyaçlarını fark etmek ve karşılamak bu öğrenen tipinin güçlü olduğu özelliklerdendir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

2.2.1.7. Honey ve Mumford' un öğrenme stilleri modeli

Honey ve Mumford bireylerin dört öğrenme stiline yönelimlerini incelemiştir. Yönelimler neredeyse Kolb'un deneyimsel öğrenme açıklamasına benzer niteliktedir ve yine Kolb'un modeli gibi kişilikler üzerine odaklanmıştır.

- Aktifler (Activists): Yönetimi ve prosedürleri yerine getirmeyi sevmezler (Riding ve Rayner, 2007, 58). Yeni deneyimleri ve birden ortaya çıkan görevleri severler. Mücadele bu kişilere iyi gelir. Yapararak öğrenirler.
- Yansıtıcılar (Reflectors): Deneyimlerini gözden geçirirler. Karara varmadan önce etraflıca analiz ederler ve karar vermeyi erteleyebilirler. Derin düşünerek öğrenirler.
- Kuramcılar (Theorists): Gözlemleri teoriye dökmeye düzenli ve mantıklıdır. Sistem, model ve kavramlardan öğrenirler.
- Yararcılar (Pragmatists): Teorileri pratiğe dökerler. Kararlar almayı ve problem çözmeyi severler. Teoriyi pratik uygulamalara dökererek öğrenirler (Price, 2004).

Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Anketi yönetici yardımcılarını için geliştirilmiş ve Kolb Öğrenme Stilleri Envateri'ne alternatif olarak öne sürülmüştür. Anket kendini rapor eden 80 maddeden oluşmaktadır. Bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleri, bireylerin kendilerini davranış ve tercihleri açısından değerlendirmeleriyle belirlenir. Daha çok endüstri ve yönetim alanında kullanılmak üzere geliştirilmiş olmasına rağmen, eğitimi de içeren çeşitli alanlarda kullanılmaktadır (Cassidy, 2004).

2.2.1.8. Felder ve Silverman öğrenme stili modeli

Öğrenciler çeşitli yollarla öğrenir: görerek, işiterek; düşünerek, eylemde bulunarak; mantıksal muhakeme gücüyle, sezgisel olarak; ezberleyerek, resmederek, benzerlikler kurarak, vb. Yapılandırılmış eğitim ortamında öğrenme, algılama ve bilgiyi işleme olmak üzere iki aşamalı bir işlem olarak düşünülebilir. Algılama basamağında, dışsal (beş duyu organıyla algılanabilen) ve içsel bilgiler (iç gözlemle ulaşılan) öğrencide mevcut olur. Öğrenci bu bilgilerden işleyeceği kısmı alır. Bilgiyi işleme basamağı, ezberleme, tümevarım ve tümdengelim, düşünme ya da hayata geçirme, içe dönme ya da sosyalleşme gibi süreçleri içerir. Sonuçta bilgi öğrenilir ya da öğrenilemez. Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modelinde ilk boyut (algısal, sezgisel) Jung'ın psikolojik tipler kuramının dört boyutundan biridir. Sonuncu boyut (aktif olarak, yansıtılmalı olarak) Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stili modelinin bir boyutudur.

Felder ve Silverman'a göre bir öğrencinin öğrenme stili aşağıdaki beş soruya cevap alınarak büyük ölçüde tanımlanabilir:

1. Öğrenciler ne tür bilgiler almayı tercih eder?
 - Algısal (dışsal): görüntüler, sesler, fiziksel algılamalar
 - Sezgisel (içsel): olasılıklar, sezgiler, önseziler
2. Öğrenciler bilgiyi en iyi şekilde nasıl algılar?
 - Görsel: resimler, şekiller, grafikler
 - İşitsel: kelimeler, sesler
3. Bilgi nasıl organize edilir?
 - Tümdengelim: yasalardan olaylara, etkenden etkiye geçme yolu
 - Tümevarım: özelden geneli çıkararak usullama yöntemi

4. Öğrencide anlamaya yönelik ilerleme nasıl meydana gelir?
 - Ardışık: bir dizi basamaklar halinde
 - Bütünsel: bütünsel olarak
5. Öğrenciler bilgiyi nasıl işlemeyi tercih ederler?
 - Aktif olarak: fiziksel bir aktivite ya da tartışmayla
 - Yansıtımlı olarak: iç gözlem yoluyla (Felder ve Silverman, 1988, 675).

2.3. Düşünme Stilleri

Düşünme klasik tanımıyla insanı diğer canlılardan ayıran bir fonksiyondur ve en genel anlamıyla şöyle tanımlanmaktadır: “Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disiplinel edilmiş şeklidir” (Özden, 2005, 139).

Her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflemiş olduğu amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli yaklaşımlar geliştirir. Bu süreç içerisinde birey; gerçeğin farklı yönlerine dikkat çekmekte, farklı türlerde veriler toplamakta, elde etmiş olduğu verileri farklı şekillerde düzenlemekte, bunlardan farklı farklı sonuçlar çıkarmakta, farklı kararlara ulaşmakta ve bu kararları da farklı bir biçimde uygulamaktadır. Böylece farkında olsun ya da olmasın her bireyde farklı bilgi işleme biçimleri, diğer bir ifade ile bir iş yapılırken kullanılan yollar, yaklaşımlar gelişir. (Parlette ve Rae, 1993; akt. Buluş, 2005).

Niçin okulda başarısız olarak adlandırılan bu kadar insan hayatta başarılı oluyor ve okulda başarılı olanlar ise hayatta başarısızlık yaşıyorlar? Niçin bazı insanlar hukuka, bazıları tıba, bazıları ise muhasebeye yöneliyor? Tıp fakültesinde bütün derslerden A alan doktorlardan bazıları neden hastalarını hayal kırıklığına uğrattıyor? Bazı üstün

yetenekli çocuklar okuldaki tüm derslerden A alırken, eşit yeteneğe sahip diğer bazı çocuklar neden sınıfta kalıyor? Bunlar, düşünme stillerinin anlaşılması yoluyla yanıtlanabilecek sorulardan sadece bazılarıdır.

Düşünme stiline geçmeden önce stil kavramı üzerinde durmakta fayda vardır. Stil, tercih edilen düşünme şekli, sahip olduğumuz yetenekleri kullanma biçimimizdir. Stil ile yetenek karıştırılmamalıdır. Yetenek bir kişinin bir işi ne kadar iyi yaptığını, stil ise o işi nasıl yapmayı tercih ettiğini ifade eder (Zhang, 2010). Aslında sadece bir stilimiz değil, stillerden oluşan bir profilimiz vardır. İnsanlar yetenekleri açısından neredeyse aynı olmalarına rağmen birbirlerinden çok farklı stiller taşıyabilirler. Ama toplum eşit yetenekteki insanları her zaman eşit görmez. Stilleri belirli durumlarda beklenen stillere uyan kişiler, bu kişilerde var olan şeyin yetenek değil, stilleriyle yaptıkları iş arasındaki uyum olduğu gerçeğine rağmen, daha yetenekli kabul edilirler.

Çoğu zaman insanların yapmaları gereken görevler daha iyi düzenlenerek stillerine uygun hale getirilebilir veya kişiler, stillerini değiştirerek kendilerini görevlerine uydurabilirler. Fakat kişilerin gerekli yeteneklere sahip olmadığı yakıştırması yapılırsa yaklaşımlarını değiştirme fırsatını genellikle hiçbir zaman bulamazlar.

Stilleri anlamak, kişilerin niçin bazı etkinliklerin kendilerine uyduğunu ama bazılarının uymadığını, hatta niçin bazı insanların kendilerine uyduğunu ama bazılarının uymadığını daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

Stilin, bir yetenek değil, kişinin sahip olduğu yetenekleri kullanmada tercih ettikleri yol olduğu belirtilmişti. Bu yüzden, çeşitli stiller iyi veya kötü değil, yalnızca farklıdırlar (Sternberg, 2004, 18-19).

Düşünme stili ise, bireyin dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflemiş olduğu amaçlara ulaşmada, problem çözmede farkında olsun ya da olmasın geliştirdiği bilgi işleme metodu ve yaklaşımıdır (Parlette ve Rae, 1993; akt. Akboy, Argun ve İkiz, 2005). Farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlara göre ise, düşünme stili “bireyin zihninde olup bitenlerin ve düşünme süreçlerinin farklı şekillerde dışa yansması” (Palut, 2008), “bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimler” dir (Saracaloğlu ve diğ., 2008).

2.3.1. Düşünme stillerinin genel özellikleri

1. Stiller yetenekleri kullanmadaki tercihlerdir, kendileri yetenek değildirler:

Eğer yetenek ile stil arasında hiçbir fark olmasaydı, stil kavramına ihtiyacımız olmazdı. Yetenek tanımları yeterli olurdu. İkisinin arasındaki ayrım önemlidir. Stenberg’e göre stil, yetenek değil bir düşünme biçimidir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve becerileri işleme ve kullanım tarzıdır. Şu da bir gerçektir ki, kişinin stili ile yetenekleri birbirine uymayabilir.

2. Stil ve yeteneklerin uyumu parçalarının toplamından daha fazla sinerji yaratır:

Yaratıcılığı seven ve yaratıcı olan fakat analitik yeteneği olmayan bireyler veya analiz etmeyi seven, analitik yeteneği olan fakat yaratıcı yeteneklere sahip olmayan bireyler; analiz yapmayı tercih eden ve yaratıcı yeteneği olan veya yaratmayı seven ve analitik yeteneği olan bireylerden daha avantajlı konumdadırlar.

3. Yaşam tercihleri yetenekler kadar stillere de uymalıdır:

Bireyler yeteneklerini sergilemede uygun stilleri tercih ederlerse ancak o zaman başarılı olurlar. Öğrenciler mesleklerini kendi istedikleri için değil de, anne babaları öyle istediği için ya da toplum baskısı sonucu seçerlerse, işlerinde başarılı olsalar dahi meslektaşları arasında en iyi olamayacaklardır. Bunun yanı sıra yaptıkları işi de sevmeyeceklerdir. Çünkü seçmiş oldukları meslek sahip oldukları düşünme stiline uymuyordur.

4. İnsanlar tek bir stile değil, stil profiline sahiptir:

İnsanlar yalnızca bir stile değil, stillerden oluşan bir profile sahiptir. Yaratıcı olmayı seven bir kişi oldukça düzenli veya tamamen düzensiz biri olabilir. Yalnızlıktan veya başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanabilir. Aynı şekilde, düzenli insanlar başkalarıyla birlikte olmayı tercih edebilir veya etmeyebilirler. Yetenekler tek boyutlu olmadığı gibi, stiller de tek boyutlu değildir. Çünkü insanlar türlü açılardan farklılık gösterir (Sternberg, 2004, 79-84).

5. Stiller görevler ve durumlara göre farklılık gösterirler:

İnsanlar stillerinde farklı farklı oldukları için yaptıkları işle uyumlu stili kullanma eğilimindedirler. Mesela mesleği hâkimlik olan bir kadın ev dışında işi gereği yargı ve yürütme stillerini baskın olarak kullanma eğilimindeyken; evde annelik rolünü üstlendiğinde çocuklarıyla oyun oynarken veya yemek yaparken yasama ve hiyerarşik düşünme stillerini tercih edebilir. Yine aynı şekilde bir öğrenci makale yazarken yasama stilini kullanırken, projeksiyon makinesini kurarken kullanma kılavuzuna bağlı kalmayı, yani muhafazakar stili kullanmayı tercih eder (Dinçer, 2009, 22).

6. İnsanlar tercihlerinin gücü açısından farklılık gösterirler:

Kimi insanlar herhangi bir stili çok güçlü bir şekilde tercih ederken, diğerleri için bu stil önemsizdir. Bir kişi için önemsiz olan stil de, diğer bir kişi için önemli olabilir.

7. İnsanlar stillerinde gösterdikleri esneklik açısından birbirinden farklıdır:

Uyum sağlamak ancak stil konusunda esnek davranmakla mümkündür. Esneklik yaşamın her alanında önemlidir. Okulda, evde, işte, arkadaş ilişkilerimizde ve hatta kendimizle ilişkimizde. Hiç kimse tercih etmiş olduğu stilleri destekleyen bir çevrede bulunma lüksüne sahip değildir. Bireyler ne kadar esnek olurlarsa, durumlara uyum sağlama olasılıkları da o kadar yüksek olur.

8. Stillerin gelişimi sosyalleşme ile olur:

Sosyalleşme stillerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuklar çevrelerinde kendisine rol model olan kişileri gözlemlerler ve gözlemlemiş oldukları özelliklerin çoğunu içselleştirirler. Gözlemlemiş oldukları rol model otoriter ise, kendileri de otoriter olmaya eğilimli olurlar, daha esnek rol modelleri gözlemleyenler ise büyük ihtimalle esnek olacaklardır. Belirli standartların gelişmesini sağlamanın en iyi yolu, o standartlar konusunda örnek olmaktır.

9. Stiller yaşam süresi içerisinde çeşitlenebilir:

Stiller de yetenekler gibi sabit değil dinamiklerdir. Şu an sahip olunan düşünme şekli, bundan on hatta beş yıl sonraki düşünme şekliyle aynı olmayacaktır.

10. Stiller ölçülebilir:

Bilimde ölçülebilirlik oldukça önemlidir, aynı şekilde eğitim alanında da eşit derecede önemlidir. Bir yapı ölçülemezse, onun varlığını iddia etmek zordur. Düşünme stilleri çeşitli ölçeklerle ölçülebilmektedir.

11. Stiller öğretilebilir:

Genellikle insanlar stillerini sosyalleşme yoluyla kazanırlar, ama stilleri öğretmek de mümkündür. Stilleri öğretmenin bir yolu, çocuklara ya da öğrencilere geliştirmek istediğiniz stilin kullanılmasını gerektiren görevler vermektir. İnsanlar belirli bir stili ne kadar sık kullanırlarsa, o stili o kadar rahat kullanır hale gelirler. Stilleri öğretmenin bir diğer yolu da düşünme stili kuramlarından birini öğretmektir. Öğrenciler stilleri öğrendikleri zaman, düşündüklerinden daha farklı yollar geliştirebileceklerini fark ederler ve kendilerinden farklı düşünenlerin daha kötü ya da iyi düşündüğü anlamına gelmediğini fark ederler.

12. Belirli bir zamanda değerli görülen bir stil, başka bir zamanda değerli görülmeyebilir:

Bir yerde ve zamanda değerli olan bir stil, başka bir yerde ve zamanda etkili olmayabilir. Kişinin şu anda düşündüğü biçim, geçmişte düşündüğü ya da gelecekte düşüneceği biçim ile aynı olmayabilir. Bireylerin baskın stilleri yaşam boyu değişebilir, farklılaşabilir, çeşitlenebilir veya gelişimsel değişimlere uğrayabilir (Dinçer, 2009, 24). Sternberg'e göre bireyler farklı yaşlarda farklı stilleri kullanma eğilimi gösterirler. Örneğin, okul öncesi dönemde yaratıcılığın baskın olduğu yasama stili, üniversite yıllarında ise karşılaştırma ve analiz gerektiren ödevler ve projeler nedeniyle yargı ve yürütme gerektiren stiller teşvik edilmektedir (Sternberg, 2004, 85-91).

13. Bir durumda değerli olan stil, başka bir durumda değerli olmayabilir:

İnsanlar tek bir stilden çok bir stil profiline sahiptir, yani herhangi bir profile bağımlı değildir. Farklı görev ve durumlara uyum sağlamak için stiller değiştirilebilir ve yaşam boyunca çeşitlendirilebilir (Buluş, 2005).

14. Stiller iyi ya da kötü değildir, önemli olan uygunluktur:

Yetenekler söz konusu olduğunda, daha iyi ya da daha kötü tanımları kullanılabilir. Ama stiller yalnızca belirli bir bağlam içerisinde iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilirler. Bir bağlamda tam anlamıyla uygun olan bir stil, başka bir bağlamda o kadar uygun ya da hiç uygun olmayabilir.

15. Yeteneklerin seviyeleriyle stilistik uyum karıştırılmaktadır:

Bireyler ve kurumlar, kendilerine benzeyen kişilere ya da kurumlara değer verme eğilimindedirler. Kendilerine benzeyenleri daha yetenekli görmeye meylederler. Bunun sonucu olarak, insanlar hiçbir zaman kendi özelliklerinden dolayı takdir edilmeyip, değerlendirmekte olan kişinin stil örüntüsüne ne kadar uyduklarına göre takdir edilirler (Sternberg, 2004, 97-98).

2.3.2. Zihinsel özyönetim kuramı

1980'lerin sonu, 1990'lı yılların başlarında geliştirilen zihinsel özyönetim kuramının temel düşüncesi, dünyadaki yönetim biçimlerinin rastlantısal olmadığıdır. Tam tersine, bu yönetim şekilleri insanların akıllarından geçenlerin dışı yansımasıdır. Bunlar, düşüncelerimizi düzenlemenin alternatif yollarını temsil ederler. Dolayısıyla yönetim şekilleri zihinlerimizin aynalarıdır.

Birinin kendini düzenleme biçimi ile toplumun kendini düzenleme biçimi arasında çok sayıda paralellik vardır. Her şeyden önce, tıpkı toplumun kendini yönetme ihtiyacı olduğu gibi, bizler de kendimizi yönetmeye gereksinim duyarız. Tıpkı devletler gibi bizim de önceliklerimize karar vermemiz gerekir ve bir devlet gibi bizim de kaynak dağılımı yapmamız gerekir. Devletler gibi bizim de dünyadaki gelişmelere duyarlı olmamız gerekir. Ve tıpkı devlet içinde değişime engel olmaya çalışanlar olduğu gibi kendi içimizde de değişimin karşısına bazı engeller çıkar (Sternberg, 2004, 19-20).

Zihinsel özyönetim kuramında okul içinde ve okul dışında bireylerin günlük bilişsel aktivitelerini nasıl düzenleyip, yönettikleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yani bu teori hem akademik hem de akademik olmayan durumlara odaklanır (Duru, 2002, 183).

2.3.3. Düşünme stilleri boyutları ve içerikleri

Öğrenme ve öğretmeyi de içine alan, çeşitli türde aktiviteleri kapsayan bireylerin düşünme stillerini içeren zihinsel özyönetim kuramının düşüncesi insanların günlük aktiviteleri yönetme ihtiyacına sahip olduklarıdır. Bireyler bu aktiviteleri yönetmede kendilerini rahat hissettikleri stilleri tercih ederler. Sternberg'in teorisinde 5 farklı alt boyutta 13 düşünme stili vardır. Birinci boyut zihinsel özyönetim kuramının işlevleridir ve yasama (legislative), yürütme (executive), yargı (judicial) düşünme stillerini içerir. İkinci boyut zihinsel özyönetim kuramının biçimleridir ve hiyerarşik (hierarchical), oligarşik (oligarchic), monarşik (monarchic), anarşik (anarchic) düşünme stillerini içerir. Biçimler boyutu bireyin tek bir amaca yönelik motive olup olmadığı, ihtiyaç ve gereksinim hiyerarşisi ve sistematik olmayan düşünceleri ile ilgilidir. Üçüncü boyut zihinsel özyönetim kuramının seviyeleridir ve global (global) ve lokal (local) düşünme

stillerini içerir. Dördüncü boyut zihinsel özyönetim kuramının alanlarıdır ve içsel (internal) ve dışsal (external) düşünme stillerini içerir. Zihinsel özyönetim kuramının beşinci boyutu eğilimlerdir ve liberal (liberal) ve muhafazakâr (conservative) düşünme stillerini içerir (Goldhor, 1999; akt. Duru, 2002, 184; Zhang, 2004, 2006).

Zhang, Sternberg'in düşünme stillerinin 3 tür altında sınıflandırılabilceğini öne sürmüştür. Buna göre ilk tür yasama, yargı, hiyerarşik, global ve liberaldir. Bu stiller daha çok yaratıcıdır ve kompleks düşünme becerisine sahiptirler. 2.türde yürütme, lokal, monarşik ve muhafazakar düşünme stilleri yer alır. Bu kişiler daha basit bilgi işleme süreçlerine sahiptirler ve kuralları takip etme eğilimindedirler. Anarşik, oligarşik, içsel ve dışsal düşünme stileri ise 3.tip stillerdir. Bu gruptakiler için gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda birinci ve ikinci tipe ait özellikler sergileyebilirler (Zhang, 2005).

Şimdiye kadar olan kısımda zihinsel özyönetim kuramının genel özelliklerinden bahsedildi, şimdi ise kuramın boyutları bir bir incelenecektir.

2.3.3.1. İşlevlerine göre düşünme stilleri

Kabaca söylemek gerekirse devletin üç işlevi vardır. Bunlar: yürütme, yasama ve yargıdır. Yürütme organı yasama organı tarafından başlatılan girişimleri, çıkarılan politikaları ve kanunları uygular; yargı organı ise kanunların doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını, ihlal edilip edilmediğini değerlendirir. İnsanlar da kendi düşüncelerinde ve çalışmalarında bu işlevleri yerine getirmek zorundadır.

2.3.3.1.1. Yasama (Legislative) düşünme stili

Yasamacı kişiler işleri yapmak için kendilerine özgü yöntemler bulmak ister ve ne yapacaklarına ve onu nasıl yapacaklarına kendileri karar vermek isterler. Kendi kurallarını kendileri yaratmaktan hoşlanır ve yapısı önceden belirlenmemiş problemleri tercih ederler. Yasamacı stilde bir insanın tercih ettiği etkinlik türlerinden bazıları; yaratıcı yazılar yazmak, yenilikçi projeler tasarlamak, yeni iş veya eğitim sistemleri yaratmak ve yeni şeyler icat etmektir. Tercih ettikleri ve yasama yeteneklerini kullanmalarına olanak veren meslek türlerinden bazıları; yaratıcı yazarlık, bilim insanlığı, sanatçılık, heykeltıraşlık, yatırım bankacılığı, politika oluşturma ve mimarlıktır.

Yasamacı stil yaratıcılığa özellikle açıktır. Çünkü yaratıcı insanların yalnızca yeni fikirler üretme yeteneğine sahip olmakla kalmayıp buna istekli olmaları da gerekir. Ne yazık ki okul ortamları genellikle yasamacı stili ödüllendirmez. Aslında, insanların yaratıcı olmalarını gerektiren mesleklere yönelik eğitimlerde bile genellikle yasamacı stil uygun bulunmaz. Dolayısıyla kişi kendini, gerçekleri, formülleri ve tabloları ezberlemek zorunda olduğu bir fen dersinde bulabilir. Oysa bilim adamları neredeyse hiçbir zaman bir şey ezberlemek zorunda değildirler: hatırlayamadıkları bir şey olursa kitaplıklarında bulurlar.

Yazarlar da yasamacı bir stile gereksinim duyarlar ama alt sınıflarda çoğunlukla anlamaya, üst sınıflarda ise eleştiriye ve çözümlenmeye önem verilen edebiyat derslerinde yasamacı stil teşvik edilmez, aksine çoğu zaman engellenir.

2.3.3.1.2. Yürütme (Executive) düşünme stili

Yürütmece kişiler kuralları izlemeyi severler ve yapısı önceden belirlenmiş, hazırlığı önceden yapılmış problemleri tercih ederler. Yürütme stiline sahip bireyler uygulamacıdır. Kendi kurallarına ya da diğerlerinin talimatlarına uymayı severler ve kendisine söylenenleri yaparlar. (Sternberg, 1994; Park, Park ve Choe, 2005). Uyumlu, düzenli ve verilen talimatları izleyen kişilerdir (Fer, 2005). Yapıları yaratmaktan çok var olan yapılardaki boşlukları doldurmaktan zevk alırlar. Tercih edebilecekleri etkinlik türlerinden bazıları şunlardır: verilen matematik problemlerini çözmek, kuralları problemlere uygulamak, başkalarının düşüncelerini temele alarak konuşma yapmak veya ders vermek ve kuralları uygulatmaktır. Yürütmece stile sahip bireylere iyi uyabilecek bazı meslekler; bazı avukatlık türleri, polis memurluğu, müteahhitlik, askerlik, başkalarının sistemlerinin propagandasını yapmak ve yönetici asistanlığıdır.

Yürütmece stil hem okul hem de iş yaşamında değer görmektedir. Çünkü yürütmece stile sahip kişiler kendilerine söyleneni severek yaparlar. Talimat ve emirlere uyarlar ve kendilerini sistemin değerlendireceği şekilde, söylenenleri ne kadar iyi yaptıkları açısından değerlendirirler. Dolayısıyla yürütmece stile sahip olan üstün yetenekli bir çocuk büyük olasılıkla okulda başarılı olurken; yaşamacı stile sahip üstün yetenekli bir çocuk muhtemelen uyum sağlayamayan, isyankâr biri olarak görülecektir.

Aynı zamanda baskıcı arkadaş çevresi de çocukları yürütmece bir stil benimsemeye sevk eder. Bunu okulun normlarına göre değil, arkadaş çevresinin normlarına göre düzenlerler. Dolayısıyla birçok kaynaktan gelen baskı öğrencileri bu stili benimsemeye itebilir.

2.3.3.1.3. *Yargı (Judicial) düşünme stili*

Yargılayıcı kişiler kuralları ve prosedürleri değerlendirmeyi severler ve mevcut olguların ve düşüncelerin çözümlenmesini ve değerlendirilmesini içeren problemleri tercih ederler. Yargılayıcı stile sahip kişiler eleştirel yazılar yazmak, fikir vermek, insanlar ve çalışmalarını hakkında hükümlere varmak ve programları değerlendirmek gibi etkinliklerden hoşlanırlar. Tercih ettikleri meslek türlerinden bazıları; yargıçlık, eleştirmenlik, program değerlendirmeciliği, danışmanlık, kayıt memurluğu, kredi ve sözleşme denetmenliği ve sistem analistliğidir.

Okullar çoğu zaman yargılayıcı stilin hakkını vermezler. Örneğin bir tarihçinin işi büyük ölçüde yargılayıcıdır. Çünkü tarihsel olayların çözümlenmesini içerir. Buna rağmen birçok öğrenci bu işin genelde yürütmeci olduğu, örneğin olayların tarihini hatırlamaya dayandığı fikrine kapılırlar. Bu nedenle, fen alanında olduğu gibi, sahip oldukları düşünme stilleri o mesleğin eğitimine değil, mesleğin kendisine uygun olan en yetenekli öğrencilerin bazıları başka bir alana yönelmeye karar verirler.

Uyuşmazlık sorunlarının yaşandığı tek yer okullar değildir. Okullar da dâhil olmak üzere birçok iş alanında, yürütmeci stili ağır basan alt kademe yöneticiler aranır. Bu kişiler kendilerine söyleneni yerine getirir ve en iyi şekilde yapmaya çalışırlar. Bu stile sahip olan kişiler genellikle daha sonra yönetimin üst kademelerine terfi ettirilirler. Sorun şudur ki, yüksek kademelerde daha yasamacı veya yargılayıcı bir stil arzulanır hale gelir. Fakat nispeten daha yasamacı veya yargılayıcı stile sahip insanların çoğu yöneticilik kariyerlerinin ilk aşamalarında, yönetimin üst kademelerine hiçbir zaman ulaşamayacakları şekilde saf dışı bırakılmış da olabilirler. Kişiler stillerine uymayan üst kademe görevlere terfi ettirilebilirler. Örneğin bazı okul yöneticilerinin değişimi

kabullenmeye gönüllü olmayışlarına şaşmamak gerekir. Onlar buldukları yere kendilerine söyleneni yaptıkları için gelmişlerdir; ne yapılması gerektiğine karar vermekten hoşlandıkları için değil.

2.3.3.2. Biçimlerine göre düşünme stilleri

Zihinsel Özyönetim Kuramı'nda dört çeşit biçim vardır. Bunlar; monarşik, hiyerarşik, oligarşik ve anarşiktir.

2.3.3.2.1. Monarşik (Monarchic) düşünme stili

Monarşiklerin tek bir amaçları vardır ve ona odaklanmışlardır. Akıllarına koydukları şeyi mutlaka yaparlar. Başka bir işe başlamadan önce yaptıkları işi bitirmek isterler. Bu stile sahip insanlar problem durumlarına, çıkmazlarına ya ilgisiz kalırlar ya da onları kendilerinden uzak tutmaya çalışırlar. Yarın öğle saatlerinde çalışmayı planlayan ve dikkatini dağıtan ayrıntılarla karşı karşıya gelen öğrenci, monarşik düşünme stilinden yararlanarak ilk olarak dikkatini dağıtan ayrıntıları ortadan kaldırır, bu ayrıntıların bitirmesi gereken çalışmasına karışmasına izin vermez (Buluş, 2005). Monarşikler tek kişilik projelerle ilgilenmeyi severler (Akbulut, 2006, 512). Bu düşünme stilinin özelliği, amaç tek olduğunda bireylerin daha iyi performans göstereceği varsayımdır (Çubukçu, 2004).

2.3.3.2.2. Hiyerarşik (Hierarchic) düşünme stili

Hiyerarşik stile sahip kişiler tüm hedeflere eşit başarı ile ulaşamayacağı ve bazı hedeflerin diğerlerine göre daha önemli olduğunu bilirler. Hedefleri önem derecelerine göre sıralarlar. Problem çözmede ve karar vermede sistemli ve düzenli olma eğilimindedirler. Bu kişileri okullarında ve diğer birçok kuruluşta avantajlı kılan bu

özellikleridir (Sternberg, 2004, 51). Her biri farklı öneme sahip çeşitli hedeflerle aynı anda ilgilenbilirler, aynı çerçeve içerisinde çeşitli görevleri nasıl idare edebileceklerini bilirler. Bu stile sahip öğrenciler daha çok zaman ve daha çok enerjinin daha önemli ve zor olan konuya adanmasını sağlayarak ev ödevlerini nasıl ayıracaklarını bilirler (Grigorenko ve Sternberg, 1997, 298). Hiyerarşik düşünme stilini kullanan bireyler birden fazla amaçla uğraşmaktan hoşlanma duygusuna sahip ve problem çözme yaklaşımlarında sistematik olma eğilimindedirler (Buluş, 2005). Özetle bu bireyler zamanı etkili kullanan, çok işi aynı anda, öncelik belirleyerek yapan kişilerdir (Fer, 2005).

2.3.3.2.3. Oligarşik (Oligarchic) düşünme stili

Oligarşik kişiler, aynı anda birden fazla şeyle ilgilenmek isteyen hiyerarşik bireylere benzerler, fakat hiyerarşiklerden farklı olarak oligarşikler aynı derecede önemli olduğu düşünülen ve genellikle birbiriyle rekabet eden birkaç hedefle motive olurlar. Oligarşik kişi monarşik kişi ile hiyerarşik kişi arasında bir kesişim noktasıdır. Monarşikler gibi oligarşikler de öncelik belirlemezler. Hiyerarşikler gibi de oligarşikler aynı anda birden fazla iş yapmayı severler (Sternberg, 2004) ancak işlerin önem sırasını belirlemede zorlanırlar (Grigorenko ve Sternberg, 1997, 298). Oligarşik düşünme stiline sahip öğrenciler, eşit ağırlıkta olan çok sayıda test içeren bir derste başarılı olurlar (Buluş, 2005).

2.3.3.2.4. Anarşik (Anarchic) düşünme stili

Anarşik düşünme stili, bir konuya gelişigüzel yaklaşma ve sistemli olmama eğilimiyle ilişkilidir. Anarşik düşünme stiline sahip bireyler, sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler ve problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi gösterirler

(Duru, 2004; akt. Saracaloğlu ve diğ., 2008). Ayrıca sistemleri dikkate almama, katı tutum ve otoriteye direnç gösterme eğilimine sahiptirler. Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler okul kuralları ve çevreye uyum sağlamada sık sık sıkıntı yaşarlar. Diğer yandan çevre esnek tutuma sahipse, yaratıcı çözümler için yüksek potansiyele sahiptirler, çünkü ilgi alanları dağınıktır ve yaratıcı düşünceleri bir araya getirebilirler (Duru, 2002, 191). Ne, nerede, ne zaman, nasıl çalışacağına dair esneklik sağlayan işlerden hoşlanırlar (Zhang, 2001). Problemleri rastgele bir yaklaşımla ele almayı sever; sistemlerden, yönlendirmelerden ve sınırlamalardan hoşlanmazlar (Park ve diğ., 2005).

2.3.3.3. Düzeylerine göre düşünme stilleri

Yönetimler devlet, eyalet ve kent gibi çeşitli düzeylerde işlev görürler. Bunun gibi insanlar da daha global (global) ve daha lokal (local) olmak üzere iki tür zihinsel işlev yürütüleri (Buluş, 2005).

2.3.3.3.1. Global (Global) düşünme stili

Global düşünme stiline sahip bireyler kapsamlı ve soyut konularla uğraşmaktan hoşlanırlar. Ayrıntıları sevmezler ve görmezden gelmeye çalışırlar, yani bir bakıma ağaçları değil ormanı görmeyi tercih ederler (Sternberg, 2004, 24). Zorlandıkları nokta ayakları yerden kesilmeden sağlam temeller üzerinde durabilmektir (Sternberg, 2004, 64). Global düşünme stili, bir konuya tepeden bakabilme, birbiriyle ilişkili öğeleri görebilme eğilimiyle ilişkilidir. Global düşünme stiline sahip bir birey, kuramsal fikirlere ve bir fikrin bütününe dikkat etmeye daha eğilimlidir. Detaylarla uğraşmaktan hoşlanmaz ve detaylara ilgi göstermezler. Üst düzeyde kavramsallaştırma ve soyutlama gerektiren çalışmalarda oldukça başarılıdırlar (Buluş, 2006). Kısacası bu kişiler genel çerçeveye ilgilenirler (Fer, 2005). Mesela global düşünme stiline sahip bir öğrenci; bir

romanın, tarihi bir olayın veya bir bilimsel kuramın kabaca değerlendirilmesini ölçen bir sınavda, ayrıntıları sorgulayan bir sınava kıyasla daha başarılı olur (Buluş, 2005).

2.3.3.3.2. Lokal (Local) düşünme stili

Lokal düşünme stiline sahip bireyler detaylarla uğraşmayı gerektiren somut problemleri severler (Sternberg, 2004, 24). Genellikle faydacı amaçlara yönelme eğilimi gösterirler. Küçük detaylar oldukça önemli düzeyde zaman kaybetmelerine neden olur. Parçayla uğraşırken bütünü göremezler. Bu yüzden önemli ve önemsizi birbirinden ayırmada oldukça zorlanırlar. Detaylara yoğunlaşarak çalışmayı gerektiren işlere katılmaktan zevk alırlar (Duru, 2004; akt. Subaşı, 2010, 175).

2.3.3.4. Alanlarına göre düşünme stilleri

Zihinsel Özyönetim kuramının “İçsel” ve “Dışsal” olmak üzere iki alanı vardır.

2.3.3.4.1. İçsel (Internal) düşünme stili

İçsel stile sahip bireyler içedönük, görev odaklı, soğuk ve ilgisizdirler. Tek başlarına çalışmayı severler. Tercihleri, diğerlerinden bağımsız olarak, kendi ilke ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektir. Çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile değil, aksine kendi başlarına tamamlamaktan zevk alırlar (Buluş, 2005).

2.3.3.4.2. Dışsal (External) düşünme stili

Dışsal bireyler dışa dönük, cana yakın ve insan odaklı olmaya meyillidirler. Genellikle sosyal olarak duyarlı ve başka insanların yaşadığı şeylerin farkındadırlar. Mümkün mertebe başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırlar (Sternberg, 2004, 25).

2.3.3.5. Eğilimlerine göre düşünme stilleri

Zihinsel Özyönetimin Eğilimleri iki başlık altında incelenecektir: liberal ve muhafazakâr düşünme stili.

2.3.3.5.1. Liberal (Liberal) düşünme stili

Liberal düşünme stiline sahip bireyler mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçmeyi, değişimi en üst düzeye çıkarmayı ve kısmen belirsiz olan durumlarla uğraşmayı severler. Değişimin olmadığı ya da çok yavaş olduğu durum ve işlerden sıkılırlar. Yaratıcılıklarını kullanabilecekleri iş ve görevler bu kişiler için oldukça uygundur (Duru, 2004; akt. Merdin, 2010, 27).

2.3.3.5.2. Muhafazakâr (Conservative) düşünme stili

Muhafazakâr düşünme stiline sahip bireyler mevcut kural ve prosedürlere uymayı, değişimi en düşük düzeye indirgemeyi, belirsiz durumlardan mümkün olduğunca kaçınmayı ve işlerinde bildik durumlardan şaşmamayı severler. Bu tür kişiler en çok planlı ve önceden kestirilebilir ortamlarda olacaktır (Sternberg, 2004, 26). Kararlılığı, gelenekleri, denenmiş ve doğru yollarla iş yapmayı severler. Bir görevi üstleneceklerse tüm talimatların kendilerine verilmesini tercih ederler (Akbulut, 2006, 513).

2.4. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi

Konuşma seslerinin akustik düzenlenmiş biçimi ve bu seslerin yazılı tercümeleri olan kelimelerin görevi eşyaları, olayları ve fikirleri adlandırmaktır. Kelime ve onun adlandırdığı nesne arasında aslında hiçbir bağ yoktur. “Ağaç”ın ismi “içecek” olabilirdi, ya da “içecek”, “ağaç” olarak adlandırılabilirdi. Kelime ve onun tanımladığı anlam bir

kültür tarafından kabul edilip klasikleşirse, kelime hem o kültür içerisinde bir iletişim aracı hem de kişinin o kültürü bildiğinin bir göstergesi haline gelir (Drum ve Konopak, 1987, 73).

Yıllardır dil öğretiminde kelime konusu ihmal edilmiştir. Dilbilimsel araştırmalar daha çok söz dizimi ve fonetik üzerinde yapılmış ve bu durum ikinci dil ediniminde kelime konusunun önemsiz olduğu hissini uyandırmıştır. Ayrıca önemli yapısal tanımlamaların ve genellemelerin, ilişkilerin sınırlı olduğu sözdiziminde mümkün olduğu; ama tam tersine ilişkilerin sonsuz olduğu kelime haznesinde böyle bir tanımlama ve genellemenin pek de mümkün olmadığı algısı oluşmuştur. İngilizce öğretim programı konusunda önemli çalışmaları olan Wilkins (1976) ve Munby (1978) da kelime konusunda literatüre katkı sağlayamamışlardır. Oysaki sözcükler ifadenin güçlü göstergeleridir ve hemen okuyucuların dikkatini çekerler. Sözcük seçiminde yapılan hatalar cümledeki hatalara oranla daha az hoş görülebilir.

1970'lerden bu yana özellikle İngiltere'de kelime öğretimine olan ilgide bir canlanma yaşanmıştır. Kelimelerin anlamlarında yapılan araştırmalar kelime öğretimindeki gelişmeleri de beraberinde getirmiştir (Carter, 1987, 145-146).

Taylor da (1990) Carter'in dile getirdiği gibi kelime konusunun uzun zamandır ihmal edilen bir alan olduğunu belirtmiştir. Yapılar ve fonksiyonlar konusuna daha çok ağırlık verildiğini, ders kitaplarında kelime listelerinden başka kelime konusunda yardımcı olacak bir bölüm olmadığını ifade etmiştir. Ne mutlu ki, durumun artık öyle olmadığını, yeni kitapların çoğunun kelime bölümlerini içerdiğini, öğretmenlerin yeni kelimelerin öğretilmesi ve pekiştirilmesi konusunda mevcut yöntemlerden haberdar olmaları gerektiğini de eklemiştir (Taylor, 1990, 1).

Kelimeler hayatımıza öylesine nüfuz etmiş, öylesine hayatımızın merkezindedir ki onların değeri ve gücü üzerinde düşünmekten kendimizi alıkoyamayız. Kullandığımız kelimeler hem bizi şekillendirir hem de kim olduğumuzu çevremize ifade eder. Okuduğumuzun ne kadarını anlayabildiğimiz konusunda önemli bir faktör olan kelimeler, geleceğimizi etkileyecek olan bilgi kaynaklarına ulaşmamızı sağlar ya da engeller (Stahl ve Nagy, 2006, 3).

Öğretmenlerin öğrencilerinin kelime haznesini geliştirmeye bu kadar meraklı olmalarının ana sebeplerinden biri, onların iyi okuyucular olmalarına yardımcı olmaktır. Aslında, kişinin kelime haznesinin zenginliği o kişinin okuduğunu ne kadar iyi anladığının güçlü göstergelerinden biri olduğu uzun zamandır bilinmektedir (Anderson ve Freebody, 1981; Davis, 1944; akt. Stahl ve Nagy, 2006, 9). Kelime ve anlama gücü arasındaki ilişki şöyle bir yorumlamaya sebebiyet vermektedir: güçlü bir kelime haznesi seni daha iyi bir okuyucu kılar. Öğretim açısından düşünüldüğünde de bu ilişki öğrencilere daha fazla kelime öğretirsen, okuma parçalarını daha iyi anlarlar şeklinde yorumlanabilir (Stahl ve Nagy, 2006, 9).

2.4.1. Kelime öğretiminin geçmişte ihmal edilmesinin nedenleri

1940-1970 yılları arasında öğretmen yetiştirme programlarında kelime haznesinin ihmal edilmesinin nedenlerinden biri, o zamanlardan önceki yıllarda dil sınıflarında çok fazla bu konu üzerinde durulmuş olmasıdır. Aslında, bazı insanlar dil öğreniminde tek anahtarın kelime olduğuna inanmışlardı. Öğrenciler de bütün ihtiyaçları olan şeyin çok sayıda kelime olduğuna inanmışlardı. Belirli sayıda İngilizce kelime ve onların kendi dillerindeki karşılıklarını öğrenerek dilde uzmanlaşabileceklerini düşünmüşlerdi. Tabiki bu düşünce yanlıştı. İngilizce kelime ve

anlamalarını bilmenin yanı sıra bir İngilizce cümlede kelimelerin nasıl bir araya geldiği de bilinmeliydi. Yaklaşık 20-30 yıldır öğretmen yetiştirme programlarında dilbilgisine vurgu yapılmasının sebeplerinden biri de buydu. O yıllarda, öğretmenlere İngilizce dilbilgisindeki yeni keşifler anlatılmaktaydı. Öğrencilere kelime öğretmede yardımcı olacak yollar konusunda çok az şey öğrendiler.

Öğretim yöntemleri derslerinde kelime öğretimi konusuna çok az yer verilmesinin ikinci bir nedeni daha vardır. Yöntembilim konusunda uzmanlaşmış kişilerin bazıları kelimelerin anlamlarının tam olarak öğretilmeyeceğine, bu yüzden onları öğretmek için çaba harcamamak gerektiğine inanıyorlardı. 1950'lerde çoğu insan kelime öğrenmenin kolay bir mesele olmadığını düşünüyordu.

2.4.2. Günümüzde kelime öğretimi konusuna önem verilmesinin nedenleri

Şimdilerde öğretmen yetiştirme programlarında kelime öğretimi tekniklerine daha fazla önem verilmektedir. Çoğu İngilizce sınıfında, öğretmenlerin çoğu zamanı kelime öğretimine ayırdığı sınıflarda bile, sonuçlar oldukça üzücüydü. Aylar veya yıllar sonra geriye dönüp bakıldığında çok fazla ihtiyaç duyulan kelimelerin çoğu öğrenilmemişti. Bu durum kelime öğretimi konusuna artık daha fazla önem verilmesi gerektiğinin nedenlerinden ilkidir. Özellikle İngilizcenin ana iletişim dili olmadığı ülkelerde, çoğu öğretmen kelime öğretimi konusunda önceden olduğundan daha çok yardıma ihtiyaç duymaktadırlar.

Kelime öğretiminin önem kazanmasının bir diğer nedeni bilim adamlarının kelime anlamları üzerinde çalışmaya merak salmış olmalarıdır. Sözcüksel problemlerle ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmalar yoluyla bilim adamları, sözcüksel

problemlerin iletişime engel olduğu, insanlar doğru kelimeyi kullanamadıkları zaman iletişimin yarıda kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bilim adamları tarafından yapılan bu keşifler öğretmenleri şaşkırtmamıştır. Öğretmenler kelime öğrenmenin önemini hiçbir zaman yadsımamıştır. Öğrenciler gerekli kelimeleri bilmedikleri zaman iletişimin nasıl son bulunduğunu bilmekte ve öğrenciler dilbilgisi alanında uzmanlaşana kadar kelime öğretiminin ertelenmesi görüşüne inanmamaktadırlar. İyi bir dil sınıfında, ne dilbilgisi ne de kelime ihmal edilir. Günümüzde, bu yüzden, profesyonel dergi ve öğretmenler buluşması sık sık daha etkili bir kelime öğretimi için mevcut olan ilgiyi yansıtmaktadır (Allen, 1983, 1-5).

Kelime öğrenimi ve edinimini etkileyen faktörler şunlardır;

- kelimelerin dilbilimsel özellikleri
- anadil ve diğer dillerin etkisi
- dil ediniminin değişen yapısı
- hafızanın rolü
- yabancı dilde zihinsel sözlüğün düzenlenmesi ve gelişimi
- dilbilimsel girdilere maruz kalma
- bireysel farklılıklar
- öğretmenin rolü
- kelimelerin sunumu
- kelimelerin pekiştirilmesi ve tekrarlanması (Takac, 2009, 4-21).

2.4.3. Kelime öğretimi ve ediniminin temel ilkeleri

Hedef dilde bir kelimeyi o dili ana dili olarak konuşan kişi kadar iyi bilmek;

- ✓ kelimeyi sözlü ve yazılı halinde tanıma,
- ✓ gerektiğinde hatırlama,
- ✓ onu uygun bir nesne ya da kavramla ilişkilendirme,
- ✓ dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanma,
- ✓ konuşurken, karşıdakinin anlayabileceği şekilde telaffuz etme,
- ✓ yazarken, doğru bir şekilde yazma,
- ✓ kalıplaşmış söz öbeklerine uygun olarak kullanma,
- ✓ uygun biçimde kullanma,
- ✓ yan anlamlarından ve çağrışımlarından haberdar olma,

yeteneğine sahip olma anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin kelime öğretiminde öğrencilerinin kelimeleri o dili ana dili olarak konuşan kişiler kadar iyi bilmelerini sağlamak için aşağıda sayılan konulara özen göstermeleri gerekmektedir.

Amaçlar (Aims): İlk olarak öğretmenler amaçlarına karar vermiş olmalıdırlar. Listelenmiş amaçların kaçını öğrencilerin yapabileceğini ummaktalar? Hangi kelimelerle? Öğretmen bu konuda kararlı olmazsa kelime öğretiminin ne kadar başarılı ya da tam tersi başarısız olduğunu kestirmesi zor olacaktır.

Miktar (Quantity): Öğretmenler nelerin öğretileneğine karar verdikten sonra, öğretilen kelimelerin miktarına karar vermeliler. Öğrenciler bir derste ne kadar yeni kelime öğrenebilirler? Eğer öğrenmek kelimesiyle kelimenin öğrencinin aktif olarak kullandığı kelimeler arasına katılması kastediliyorsa, kelimelerin sayısının 5-7 arasında değişmesi gerektiği tahmin edilmektedir. Tabii ki kesin rakam, sınıftan sınıfa öğrenciden öğrenciye değişen çeşitli faktörlere bağlı olacaktır. Öğrenci çok sayıda yeni

kelime ile karşılaşırsa, kafası karışabilir, cesareti kırılabilir ve hayal kırıklığına uğrayabilir.

İhtiyaç (Need): Çoğu durumda öğretmenler öğretecekleri kelimeleri kullanmakta oldukları program ya da ders kitabına göre belirlemektedir. Bazı durumlarda kelime seçimi dersin amaçları ve kazanımlarına göre de yapılabilir. Ayrıca öğretmen öğretilen kelimelerinin seçimi sorumluluğunu öğrencilere de yükleyebilir. Diğer bir deyişle, öğrenciler için iletişimde bulunmak zorunda olacağı ve ihtiyacı olan kelimeleri alacağı durumlar yaratılabilir. Bu durum dili konuşulduğu ülkede öğrenmekle eşdeğerdir. Eğer şanslıysak yakınlarda o dili konuşan kişiye ulaşma imkânımız olur ve “Siz bu kelimeyi nasıl söylersiniz? “Bunun sizin dilinizdeki karşılığı nedir?” gibi sorular sorabiliriz. Ve böylelikle kelimeler bizim ilgi ve ihtiyaçlarımıza karşılık olarak sunulur ve o kelimeleri hatırlamamız kolaylaşır. Bu yüzden bu tarz durumlardan dil sınıflarımızda yararlanılması avantajlı bir durum yaratacaktır.

Sıklıkla kelimeye maruz kalma ve tekrar (Frequent exposure and repetition): Tek bir duyusuyla yeni bir kelimeyi hatırladığımız çok nadirdir. Öğrencinin hedeflenen kelimeyi öğrendiğine dair bir kanıt olana kadar belirli miktarda tekrar yapılmalıdır. Öğrenmenin gerçekleştiğini kontrol etmenin en kolay yolu öğrencinin kelimeyi tanıyıp tanımadığını ve anlamını bilip bilmediğini belirlemektir. Kelime öğrencinin aktif olarak kullandığı kelime haznesinin bir parçası olmuşsa, onu kullanması için fırsat verilmelidir. Doğru vurgu ve telaffuzu öğretilmelidir. Bunun bir derste yapılması yeterli olmayacaktır. Çünkü öğrenci çok sayıda kelime ile karşı karşıya gelmiştir ve hatırlaması istenilen kelimeler sonraki derslerde düzenli aralarla karşısına çıkarılmalıdır.

Anlamli sunum (Meaningful presentation): Öğrenciler kelimenin şekli kadar ne anlama geldiğini neyi kastettiğini yani anlamını da bilmelidirler. Bu da kelimenin anlamının oldukça açık bir şekilde sunulmasını gerektirmektedir.

Şartlara göre sunum (Situation presentation): Konuştuğumuz şartlara, konuştuğumuz kişiyi ne kadar iyi tanımadığımızı göre kelime seçimimiz değişir. Bu sebeple öğrencilerin de kelimeleri uygun durumlarda öğrenmeleri mantıklı gibi görünmektedir.

Bağlama göre sunum (Presentation in context): Kelimeler çok nadir tek başlarına yer alırlar. Öğrenciler için kelimelerin genellikle birlikte kullanıldıkları söz öbeklerini bilmek oldukça önemlidir.

Kelimenin anlamını tahmin etme (Inferencing procedures): Anadilini konuşan ve yeterli bir şekilde yabancı dil konuşan bir bireyin öğretilen kelime sayısı ile bildiği kelime arasındaki fark inanılmazdır. Tahmini olarak anadili İngilizce olan bir kişinin kelime haznesi, aynı kökten türeyen kelimelerle birlikte 100.000 ile 200.000 arasında değişmektedir. En ılımlı tahmin ise 40.000 kelime olduğu yönündedir. Bu kelimelerin kaçının anlamı özellikle öğretildi? Çok az bir bölümü. Dil öğretim programları da sadece 2000 kelimeyi amaçlamaktadır. Kalan kelimeler sözlükten mi öğrenildi? Tabii ki hayır. Eğer kelimeler başka kaynaklar tarafından sağlanmadıysa, nasıl öğrenildi bu kelimeler? Cevap açık: kelimelerin anlamlarını belirli bir durumda kullanılırken duyarak, bazen belirli bir bağlam içerisinde okuyarak ve bağlamdan kelimenin anlamını tahmin ederek (Wallace, 1988, 27-32).

2.4.3.1. Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisi

Araştırmalar bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme davranışının, bireylerin okurken anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında kullandıkları ana

strateji olduğunu göstermektedir (Fraser, 1999). Yeni kelime öğrenmede ilk adım olarak da tanımlanabilir. Bu yüzden kelimenin anlamını tahmin etme işleminin tam olarak anlaşılması ve bu alanda başarıya katkı sağlayan faktörler hem teorik açıdan hem de öğretim açısından önemlidir (Paribakht, 2010). Tesadüfi öğrenme olarak da adlandırılan, bağlamdan kelimenin anlamını tahmin edip öğrenme, kelime öğrenme yollarından en önemlisidir. Çünkü insanlar ana dillerini de bu şekilde öğrenmektedirler (Nation, 2003, 232). Öğrencilerin çoğu da kelime bilgilerini bağlam içerisinde kelimelerle karşılaşarak edinmektedir. Kelimeyi duyarak ya da basılı olarak tekrar tekrar görerek kelimenin anlamı hakkında bilgi sahibi olurlar. Öğrencilerin çoğu özellikle öğretilmiş kelimeleri bile metinlerde o kelimelerle karşılaşarak pekişmektedir. Geniş kelime haznesine sahip bireylerin bu kelimeleri sürekli sözlük kullanarak ya da yoğun kelime dersleriyle değil; okuyarak, yani bağlamdan kelimenin anlamını tahmin ederek öğrendiklerini varsaymak yanlış olmayacaktır (Stahl ve Nagy, 2006, 173).

Bu sebeple öğretmenler öğrencileri karşılaştıkları her bilinmeyen kelime için sözlüğe başvurmalarının gerekmediği konusunda ikna etmeye çalışmaktadırlar, ancak öğrenciler çok kolay ikna olmamaktadır (Safari, 1994, 175). Sözlüğe bakmak yerine okudukları bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışmaları onlar için daha yararlı olacaktır. Bu tekniği kullanmanın avantajlarından biri, öğrencilere anlamlı bir bağlamdan zekice tahminler yapma olanağı sunmasıdır. Bu teknik, öğrenme sürecini kelimenin anlamını direk vermeye göre daha aktif, ilginç ve zorlu kılmaktadır. Diğer bir avantajı ise örneklerin öğretilmiş kelimenin semantik özellikleri ve kalıplaşmış söz öbekleri hakkında girdi sağlamasıdır (Ho, 1994, 177).

Belirtilmesi gereken bir diğer nokta, öğrencilerin bir metinden kelimenin anlamını tahmin edebilmeleri için metinde bulunan kelimelerin en az % 95' ini bilmeleri gerektiğidir (Liu ve Nation, 1985; akt. Nation, 2003, 232).

2.4.3.1.1. Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisinde basamaklar

Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etmenin belli bir prosedürü yoktur, çoğu yol aynı tür ipuçlarını kullanmaktadır. Bazı yollar tümevarımsal yaklaşımlarda, bazıları da tümdengelim yaklaşımlarında işe yarar. Tümdengelim yaklaşımı daha az analitik düşünen genç öğrencilere ve tahmin etmede akıcılık geliştirmek isteyen, çeşitli ipuçlarının farkında olan ileri düzey öğrencilere daha uygundur. Tümevarımsal bir yaklaşım Clarke ve Nation (1980) tarafından tarif edildiği üzere öğrencileri mevcut ipuçlarından haberdar etmede ve ipuçlarından yararlanmada gerekli olacak yetenekleri geliştirmede faydalıdır. Tüm tahmin etme yollarının amacı öğrencilerin okumanın akışını çok fazla bozmayacak şekilde, bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etmelerinde akıcı ve becerikli olmalarına yardım etmektir. Clarke ve Nation'ın 5 basamaklı tümevarımsal basamakları şu şekildedir:

1. Basamak. Bilinmeyen kelimenin sözcük türüne karar vermek
2. Basamak. Gerekliyse dilbilgisi açısından sadeleştirerek kelimenin içeriğine bakmak
3. Basamak. Kelimeye geniş açıdan bakmak, yani yanındaki cümle ve yan cümlelere bakmak
4. Basamak. Tahminde bulunmak
5. Basamak. Tahmini kontrol etmek (Nation, 2003, 257).

Kısaca özetlemek gerekirse, öğrencilerin yabancı dilde yetkin olmalarını sağlayacak olan ve kelime öğrenmelerinde oldukça etkili olan bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisi öğretmenlerin oldukça önem vermeleri gereken bir konudur. Nasıl bir bebek hiç zorlanmadan ana dilini öğrenebiliyorsa, insanların ana dillerini öğrendikleri yolla eş değer olan bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisi de öğrencilerin yabancı dili daha kalıcı ve kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Kelimenin anlamını tahmin etme konusu ile ilgili yapılmış çalışmalar

Eğitim bilimleri araştırmaları incelendiğinde öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile yabancı dilde bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasındaki ilişki konusunda hem yurtdışında hem de Türkiye'de yeterli araştırma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan kaynak taraması sonucu sadece Ming-yueh Shen tarafından yazılan "Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etmede Algısal Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkileri (Effects of Perceptual Learning Style Preferences on L2 Lexical Inferencing)" adlı makaleye rastlanmıştır. Bununla birlikte kelime çıkarımında bulunma becerisi üzerine yazılmış makaleler tarandığında Paribakht ve Bengelil (2004), Rashidi ve Farhani (2010), Tavakoli ve Hayati (2011), Wang'ın (2011) bu konu üzerine makale yazdıkları görülmüştür.

Wang (2011) "Okumada Bilinmeyen Kelimelerle Başa Çıkmak İçin Kelime Çıkarımında Bulunma Stratejileri- Filipinli ve Çinli Öğrencilerin Karşılaştırılması" adlı makalesinde İngilizceyi ikinci ve yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma esnasında bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında, kullandıkları kelime çıkarımında bulunma stratejilerini incelemiştir. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: 1) Çinli ve Filipinli mezun öğrenciler okuma esnasında karşılaştıkları bilinmeyen kelimelerle başa çıkmada kelime çıkarımında bulunmaya çalışıyorlar mı? 2) Çinli ve Filipinli öğrenciler hangi kelime çıkarımında bulunma stratejilerini kullanıyorlar? 3) Çinli ve Filipinli öğrenciler arasında çıkarımda bulunma stratejilerini kullanım açısından fark var mı? 4) Kelime çıkarımında bulunma stratejileri tesadüfi kelime öğrenmelerini sağlıyor mu? 4.soru dışında diğer soruların cevapları olumlu yöndedir. Çalışmanın sonuçları Çinli

öğrencilerin Filipinli öğrencilere göre anlamını bilmedikleri kelimelerle başa çıkmada kelime çıkarımında bulunma stratejilerini daha çok tercih ettikleri yönündedir. Ayrıca Çinli ve Filipinli öğrencilerin kelime stratejilerini kullanım şekillerinde dikkate değer farklılıklar bulunduğu dile getirilmiştir.

Tavakoli ve Hayati (2011) “İranlı Yabancı Dil Öğrencilerinin Bağlamdan Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Stratejileri İle Dildeki Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında İranlı öğrencilerin bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışırken hangi bilgi kaynaklarını kullandıklarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Ayrıca öğrencilerin dildeki yeterliliklerinin bilgi kaynaklarını kullanma şekillerini etkileyip etkilemediğini ve bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejileri ile cinsiyet arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar öğrencilerin kullandıkları bilgi türü ve başarıları açısından bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Shen (2010) "Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etmede Algısal Öğrenme Stili Tercihlerinin Etkileri" adlı çalışmada algısal öğrenme stili tercihlerinin ikinci dilde kelimenin anlamını tahmin etmeye etkilerini ve belli algısal öğrenme stili olan kişilerin belli bir öğretim programından yararlanıp yararlanmadığını incelemiştir. Çalışmada Joy Reid'in "Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği" ve "Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Testi" 15 haftalık okuma kursu süresince İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 145 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda farklı algısal öğrenme stili tercihlerine sahip kişilerin farklı kelimenin anlamını tahmin etme yeteneği sergilediği ve belli algısal öğrenme stili tercihi olan kişilerin belli bir öğretim programından yararlandığı ortaya çıkmıştır. Kelimenin anlamını tahmin etme becerilerine baktığımızda, İngilizceyi yabancı dil

olarak öğrenen, farklı algısal öğrenme tercihleri olan teknik üniversite öğrencileri farklı kelimenin anlamını tahmin etme becerisi sergilemiştir. Grupla öğrenenler diğerlerinden daha iyi performans sergilemiş ve grupla öğrenenleri bireysel öğrenenler, devinduyumsal, dokunsal, işitsel ve görsel öğrenenler takip etmiştir. Öğretim programından yararlanma durumuna baktığımızda ise en fazla işitsel ve görsel öğrenenler için öğretiminin etkili olduğu görülmektedir. İşitsel ve görsel öğrenenleri sırasıyla bireysel öğrenenler, devinduyumsal öğrenenler, dokunsal öğrenenler ve grupla öğrenenler takip etmiştir.

Rashidi ve Farhani'nin (2010) "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Kelime Dağarcığı İle Kelime Çıkarımında Bulunma Stratejisi Kullanımı ve Başarısı Arasındaki İlişki" adlı makalesi İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin kelime dağarcığı ile kelime çıkarımında bulunma stratejisi kullanımı ve başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcılarını İngilizce çeviride uzmanlaşmış Shiraz Azad Üniversitesinin orta seviyedeki 32 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin kelime dağarcığının zenginliğini ölçmek için "Kelime Çağrışım Testi", kelime çıkarımında bulunma stratejisi kullanımı ve başarılarını ölçmek için de "Kelime Çıkarımında Bulunma Stratejisi Anketi" kullanılmıştır. Sonuçlar daha zengin kelime dağarcığına sahip olanların zayıf olanlara göre belirli stratejileri daha sık kullandıklarını, yine zengin kelime dağarcığına sahip olanların belirli kelime çıkarımında bulunma stratejilerini daha etkili kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgular kelime dağarcığının zenginliğinin önemini ve bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmede oynadığı rolün önemini desteklemektedir.

Paribakht ve Bengelil (2004) yaptıkları araştırmada İngilizce öğrencilerinin okuma alanındaki yetkinliklerinin İngilizce bir metin okurkenki bağlamdan kelimenin

anlamını tahmin etme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğrencilerin süreçte kullanmış oldukları bilgi kaynağı ve bağlamsal ipuçları, başarı düzeyleri, tahmin ettikleri kelimeleri öğrenme ve hatırlama oranları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları geçmiş araştırmalar ışığında tartışılmış ve bazı öğretimsel önerilerde bulunulmuştur.

2.5.2. Öğrenme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalar

Ekici (2013) “Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerini cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelemiştir. Araştırmanın verileri “Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği”, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Çalışmaya 297 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İki öğrenme stili modelinde de cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde anlamlı fark tespit edilirken, genel akademik başarı değişkenine göre öğrenme stillerinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Can (2011) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması” adlı makalesinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemeyi ve bu öğrenme stilleri ile öğretim türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenme şekli arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri Kolb Öğrenme Stili Envanteri (The Kolb Learning Style Inventory) ile elde edilmiştir. Araştırma; 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve seçkisiz olarak ömekleme alınan 409 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde

yürütülmüştür. Elde edilen veriler frekans, yüzde, Kay-Kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanırken; öğretim türü, cinsiyet, yaş ve öğrenme şekli arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Cesur ve Fer (2011) "Dil Öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model" adlı çalışmalarında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dilde okuma anlama başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını sekiz ayrı üniversiteden 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi türünde olan çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenme Stilleri Anketi" kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere de Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Seviye Sınavı" ile de öğrencilerin yabancı dilde okuma anlama başarısı ölçülmüştür. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stilinin yabancı dilde okuma anlama başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Zokae, Zaferanieh ve Naseri (2012) algısal öğrenme stili ve cinsiyetin İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin kelime öğrenme stratejisi seçimine etkisi üzerine yaptıkları çalışmaya İngiliz edebiyatında uzman Tarbiat Moallem Üniversitesi'nde İngilizce öğrenen, yaşları 20-22 arasında değişen, hem erkek hem de kızlardan oluşan 54 öğrenci

katılmıştır. Çalışmada TOEFL testi, Schmitt'in (1997) "Dil Öğrenme Stratejileri Anketi" ve Joy Reid'in (1987) "Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ve kelime öğrenme stratejileri arasında ilişki bulunduğunu ve bazı öğrenme stillerinin belirli dil öğrenme stratejileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca en az rastlanan öğrenme stilinin sosyal öğrenme stili olduğu, en sık rastlanan stilin ise görsel öğrenme stili olduğu ve bunu kinestetik ve işitsel öğrenme stilinin takip ettiği tespit edilmiştir. En çok tercih edilen dil öğrenme stratejilerinin üst bilişsel stratejilerle alakalı olduğu, sırasıyla kararlılık, bilişsel, hafıza ve sosyal stratejilerin bu stratejiyi izlediği bilgisi elde edilmiştir. Katılımcıların kelime öğrenme stratejilerinde de algısal öğrenme stillerinde de cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Mohammadzadeh (2012) araştırmasını farklı baskın öğrenme stilleri ile İngilizce sözdizimlerini öğrenmede önemli bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmaya kendilerine bir dizi İngilizce sözdizimi öğretilen 75 kişi katılmıştır. Uygulamada kullanılacak sözdizimleri açısından katılımcıların bilişsel giriş davranışlarının ve sözdizimlerinin zorluk seviyesi kontrol altında tutulmuştur. Uygulamanın tamamlanmasının ardından katılımcıların sözdizimlerini ne kadar hatırladıklarını ölçmek amacıyla uygulamanın hemen ardından bir test ve daha sonra aynı test uygulanmıştır. Sonuçlar dört deneysel öğrenme stili grupları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulardan yola çıkılarak İngilizce sözdizimlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi açısından bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Tsai (2012) çalışmasında bireysel farklılıkların üç ana boyutu olan öğrenme stilleri, motivasyon, İngilizce okuma alanında strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Katılımcılar okuma performanslarına göre iki gruba ayrılan farklı seviyelerdeki 422 Tayvanlı üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada yetenekli ve az yetenekli öğrencilerin görsel ve yansıtıcı stillerinde anlamlı farklılık bulunduğu, yetenekli öğrencilerin diğerlerine göre daha doğal ve bütüncül bir şekilde motivasyona sahip oldukları; ayrıca bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanmada daha yetenekli oldukları belirtilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre de okuma performansı ve öğrenme stilleri arasında ilişki bulunmazken; okuma performansı, okuma stratejisi kullanımı ve motivasyon arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Shabani (2012) “Akademik Öğrenci Olmayan İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Erkek ve Kız Öğrencilerin Farklı Öğrenme Stili Tercihleri” adlı çalışmasında eğitimdeki en önemli kavram olan öğrenmenin dikkat gerektirdiğini belirtmiştir. Bireylerin farklı öğrenme stillerinin olduğu, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından bu bireysel farklılıkların bilinmesinin hem başarıyı artırmak için hem de öğretmenlerin pedagojik yöntemleri en etkili bir şekilde kullanmaları için oldukça önemli olduğu dile getirilmiştir. Araştırmada İranlı akademik öğrenci olmayan İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme stili tercihleri araştırılmış, ayrıca erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmaya İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 132 öğrenci katılmıştır. “Paragon Öğrenme Stilleri Tercihi” katılımcıların öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Sonuçlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Erkek ve kız öğrenciler arasında gözlenen farklılıkların istatistiksel önemini kontrol etmek için, SPSS 18 paket programı kullanılarak Chi-squares testi uygulanmıştır. Bu bulgular öğrencilerin bireysel farklılıklarının, özellikle öğrenme stili tercihlerinin İran’daki dil kurumlarının sonuçlarını iyileştirmek için gerekli olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları ders

kitabı geliştiren kişilere bütün öğrencilerin isteklerini mümkün olduğunca çok gerçekleştirmek için çalışmalarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayandırmaları konusunda ışık tutacaktır.

Boström'n (2012) "İsvete 10 Yaşındaki ocuklar Nasıl ğrendiklerini Biliyorlar mı? ğrenme Stilleri İle Kıyaslandığında Genç ğrenciler Nasıl ğrendiklerine İnanıyorlar Konulu Bir alışma" adlı makalesinde öğrencilerin bireysel öğrenme stratejilerinin okulda başarılı olmak için olduğu kadar yaşam boyu öğrenme için de önemli olduğu belirtilmiştir. İsveç yönetim belgelerinin öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak epistemolojik ve metodolojik olarak farklılıklar gözetilerek dağıtıldığı dile getirilmiştir. Öğrenmeyi ğrenmenin Avrupa birliği tarafından sekiz anahtar yeterlilikten biri olarak tanımlandığı belirtilerek, ilköğretim okulu öğrencileri ve meta öğrenme konusunda fazla araştırma yapılmadığı ve bu amaçla bu çalışmada öğrenme stilleri anketi aracılığıyla bu öğrencilerin öğrenmeleri hakkındaki kendi algılarının inceleneceği ve nasıl öğrendikleri hakkındaki düşüncelerinin karşılaştırılacağı ifade edilmiştir. ğrenme stilleri anketi uygulandıktan sonra öğrenciler tercihlerini öğrenmişlerdir. Görüşmeler 15 öğrenciyle sürdürülmüştür. Öğrencilerin ğrenme stilleri ile kendilerinin nasıl öğrendikleri hakkındaki düşünceleri karşılaştırıldığında, belirgin bir farklılık gözlenmektedir. Öğrenciler analizde çıkanlardan daha fazlasını tahmin etmişlerdir. En az farklılık evre faktöründe bulunmuştur. Görüşmeler ğrencilerin nasıl öğrendiklerini açıklamada zorluk çektiklerini göstermektedir. Öğrencilerin belirttikleri şey, sessizlikte çalışmaya, okuyarak öğrenmeye, bilgisayarda ve çeşitli öğrenme ortamlarında çalışmaya ihtiyaçları olduğudur. ğrenme konusundaki cevapları, görüşlerini okuldaki tecrübelerine dayandırdıklarını göstermektedir.

Srichanyachon'ın (2011) "İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Bilişsel Öğrenme Stilleri" adlı çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bilişsel öğrenme stillerinin çalışılması, tahsillerine göre sınıflandırılan öğrencilerin dil öğrenme stillerinin karşılaştırılması ve geçmiş İngilizce bilgileri ve dil öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar Bangkok Üniversitesi temel İngilizce kursuna kayıtlı 210 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Ölçme aracı olarak anket kullanılan bu çalışmada sonuçlar bütün dil öğrenme stillerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından sınıflandırılan öğrencilerin dil öğrenme stillerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Çalışılan alanlara baktığımızda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Ayrıca, geçmiş İngilizce bilgileri ve dil öğrenme stilleri arasında da .05 seviyesinde olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin bilişsel öğrenme stillerinin belirlenmesinin önemine dikkat çekmiştir. İyi bir İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin daha fazla dil öğrenme stillerine başvurduğu, bununla beraber öğrencilerin dil öğrenme stillerinin orta seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Makalede öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerinden ve farklı öğrenme yaklaşımlarından haberdar olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Tuan (2011) "Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Eşleştirilmesi ve Esnetilmesi" adlı çalışmasında, öğrenme ortamında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamanın ve bunu sürdürmenin yolunun, onların öğrenme stili tercihlerinin bilinmesinden geçtiğini bildirmiştir. Bu araştırmada, anket çalışması ve gözlemler yoluyla, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme stili tercihlerini ne kadar anlayabildikleri ve bunun yanında Vietnamese'deki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle öğretmenler arasındaki stil uyumsuzlukları incelenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki stil

uyuşmazlıklarının da öğrencilerin hoşnutsuzluğuyla ve düşük performanslarıyla sonuçlandığı dile getirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin hisseden değil sezgisel, sözelden ziyade görsel, yansıtıcı değil üretken, evrensel değil ardışık olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stillerinin dağıtımını eşleştirildikten sonra, öğrencilerin öğrenme stillerini esnetmek için Kolb (1984) ve Felder (1993) tarafından önerilen "Birçok stilde öğretme stratejileri" uygulanmıştır. Öğretmenler öğrencileri belirli bir öğrenme stiline yönlendirdiklerinde, kendileri de alışkın olmadıkları öğretme stillerini kullanmak zorunda kalmıştır. Çalışmada stil eşleştirmelerinin ve esnetmesinin faydaları kanıtlanmış, ancak bununla birlikte iki sınıfta bazı başarısızlıklar yaşanmıştır. Yetişkin öğrencilerin olduğu sınıfta stil esnetme stratejilerine cevap verilememiş, diğer bir sınıfta da öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerine cevap verememiştir. Bu başarısızlıklar öğretmenlere, öğrenen faktörünün, öğretmen faktörünün ve öğrenme ortamı faktörünün, stil eşleştirme ve esnetme stratejilerine birer destekçi veya engel olarak daima bulduklarını hatırlatmıştır.

Srijongjai (2011) "EFL Yazma Sınıfındaki Dil Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri" adlı çalışmasında öğrencilerin öğrenme stillerini tanımlamayı ve İngilizce yazma dersindeki başarı seviyelerine dayalı olarak öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını Srinakharinwirot Üniversitesi'nin sosyal bilimler alanında öğrenim gören 88 ikinci sınıf lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada "Memletics Öğrenme Stilleri Anketi" ve "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler öğrencilerin birinci ve ikinci öğrenme stillerinin sosyal ve işitsel olduğunu, yazma dersindeki başarı seviyelerine

dayalı olarak öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Tight'ın (2010) "Algısal Öğrenme Stilleri Eşleştirmesi ve İkinci Dilde Kelime Edinimi" adlı çalışması dilleri İngilizce olan üniversite öğrencileri tarafından ikinci dilleri olan İspanyolcada cins isimlerin öğrenilmesini ve akılda tutulmasını araştırmıştır. Her bir öğrenci öğrenme stili değerlendirmesinden geçmiş, kelime ön testini cevaplamış ve daha sonra her biri üç durumda (eşleştirme, birbirine uymayanı bulma ve karışık yöntem) olan 12 kelimeye çalışmışlardır. İki öğrenme oturumundan sonra katılımcılar öğretimden hemen sonra, bir hafta ve bir ay sonra olmak üzere son testleri çözmüşlerdir. Tekrarlı ANOVA ölçümleri, karışık yöntem öğretimiyle en iyi öğrenmenin sağlandığını ve yine aynı şekilde en iyi akılda tutmanın da karışık yöntemle elde edildiğini göstermiştir. Eşleştirme yönteminin de birbirine uymayanı bulma yöntemine göre daha iyi akılda tutmayı sağladığı bulgular arasındadır. Bulgular farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin ikinci dilde kelime ediniminde eşit bir şekilde başarılı olduklarını ve çeşitli yöntemlerle öğretimin, bireysel tercihlerden daha faydalı olabileceğini göstermektedir.

2.5.3. Düşünme stilleri ile ilgili yapılmış çalışmalar

Duman ve Çelik'in (2011) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri ve Kullandıkları Öğretmen Metodu Arasındaki İlişki" isimli çalışması ilköğretim okulu öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları öğretmen metodu arasındaki ilişkiyi tanımlamayı ve cinsiyet ve branşlarına göre öğretmenlerin düşünme stillerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Muğla'daki 7 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 57 sınıf öğretmeni ve 44 branş öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin hiyerarşik, yasama ve yürütme düşünme stillerini daha çok,

muhafazakar, oligarşik ve lokal düşünme stillerini daha az tercih ettikleri bulgusu elde edilmiştir. Düşünme stillerinin cinsiyet ve branşa göre farklılaşmadığı da bulgular arasındadır. Ayrıca yasama, oligarşik ve muhafazakar düşünme stili haricindeki diğer stillerle öğretmenlerin öğretim metotları anketinden aldıkları puan arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer ve Saracaloğlu (2011) “Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının düşünme stillerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Buluş (2005) tarafından yapılan “Düşünme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile öğrenim görülen program, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun olunan alan, sosyo-ekonomik düzey algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ile global ve muhafazakar düşünme stilleri arasında ise düşük ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İspir, Ay ve Saygı (2011) “Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri” adlı makalelerinde üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejilerini, matematiğe karşı motivasyonlarını ve düşünme stillerini belirlemeyi ve bu değişkenleri grup özelliklerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Türkiye genelinde uygulanan özel bir sınavla seçilen 63 üstün başarılı ortaöğretim öğrencisine “Öğrenmede Özdüzenleme Yetkinlik Algısı

Ölçeği”, “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği” ve matematiğe karşı motivasyonlarını belirlemek için bilgi formu kullanılmıştır. Uygulama sonucunda, çalışma grubundaki üstün başarılı öğrencilerin en çok bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematiğe karşı motivasyonlarının en çok içsel etmenlerden dolayı arttığı tespit edilmiştir. Düşünme stilleri açısından öğrencilerin homojen bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. Son olarak, öğrencilerin düşünme stratejileri ile özdüzenleme becerileri arasında bir ilişki bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu ve diğerleri (2008) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin düşünme stili profillerini ortaya koyarak karşılaştırmayı ve akademik başarıları ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada öğrencilerin düşünme stilleri; anabilim dalı, cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise bölümü, sosyo-ekonomik düzey ve üniversite not ortalaması gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Arastırmada Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Buluş (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Düşünme Stilleri Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış ve öğrencilerin lise not ortalamaları ve ders başarı notları Eğitim Fakültesi Öğrenci İşleri Bürosu’ndan temin edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının düşünme stillerinde anabilim dallarına, lise bölümlerine, sosyoekonomik düzeylerine ve üniversite not ortalamalarına göre bazı farklılıklar olduğu, buna karşın cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir değişim saptanmadığı

bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların daha çok yasama, hiyerarşik, yürütme ve yargı düşünme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Fer (2005) "Aday Öğretmenlerin Düşünme Stilleri Nedir?" adlı makalesinde öğretmenlerin düşünme stillerinin; cinsiyet, üniversite kaynağı ve program kaynağı değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmıştır. Genel tarama modeli ile yapılan araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği sertifika programı ile Matematik, Fizik ve Kimya Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına katılan 402 kişilik aday öğretmen oluşturmuştur. Veriler, Sternberg'in zihinsel özyönetim kuramına dayalı olarak Sternberg ve Wagner tarafından geliştirilen "Düşünme Stilleri Envanteri"nin aday öğretmenlere uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin düşünme stillerinin cinsiyet, üniversite kaynağı ve program kaynağı değişkenlerine göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir.

Cheng, Andrade ve Yan (2012) "Sınıftaki Öğrenme Davranışlarının Düşünme Stilleri Açısından Kültürler Arası Çalışılması" adlı makalelerinde iki grubun düşünme stilleriyle alakalı olarak sınıfta sergiledikleri öğrenme davranışları arasındaki farklılıkları ve bu iki öğrenci grubu arasındaki farklı öğrenme davranışlarını incelemişlerdir. Öğrenme davranışları ve düşünme stilleri anketleri 129 Amerikan öğrenciye, Çin'deki 124 Çinli öğrenciye ve Amerika'daki 121 Çinli öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları Amerikan öğrencilerin sınıfta daha aktif olduklarını ve analitik düşünme stilini tercih ettiklerini, diğer taraftan hem Amerika'daki hem de Çin'deki Çinli öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif olduklarını ve bütünsel düşünme stilini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca düşünme stili değişkenlerinin

kültürel gruplar ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkide arabuluculuk yaptığı bilgisi de elde edilmiştir.

Fan (2012) “Geleneksel ve Hipermedya Öğrenme Ortamlarında Düşünme Stilleri Kullanımındaki Esnekliğin Deneysel Olarak Karşılaştırılması” adlı makalesinde düşünme stilleri kullanımının geleneksel ve hipermedya öğrenme ortamlarında esnek olup olmadığını, hipermedya ortamının öğrencileri farklı düşünme stillerine adapte etmede geleneksel öğretime göre daha fazla avantaj sağlayıp sağlamadığını araştırmıştır. Şangaylı üniversite öğrencileri bir psikoloji öğretmeni tarafından verilen genel psikoloji dersini almıştır. 107 fen bölümü öğrencisi ve 131 sosyal bölümü öğrencisi sırasıyla geleneksel ve hipermedya gruplarına ayrılmıştır. Sonuçlar, geleneksel öğretim çevresinden dolayı hiyerarşik, yürütme, muhafazakar ve monarşik düşünme stillerinin artarken, lokal düşünme stiline azaldığını göstermiştir. Hipermedya öğretim çevresinden dolayı ise yargı ve liberal düşünme stillerinin artarken, yasama stiline azaldığı tespit edilmiştir.

Yu ve Chen (2012) “Hong Kong Öğrencilerinin Düşünme Stilleri ve Tercih Edilen Öğretmen Davranışları” adlı çalışmalarında öğretmenlerin sosyal ilişkilerinde tercih ettikleri davranışlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi Hong Kong İlköğretim Okulu’ndaki 247 kız öğrencinin “Sosyal Öğretmen Davranışları Modeli” ne verdikleri cevaplara dayanarak incelemiştir. “Düşünme Stilleri Envanteri” ve “Sosyal Öğretmen Anketi” öğrencilere uygulanmıştır. Global ve liberal düşünme stillerinin sırasıyla pozitif ve negatif olarak tahmin edilen öğrenci merkezli sosyal öğretmen davranışlarıyla ilişkili olduğu, yasama ve yargı düşünme stillerinin ise sırasıyla negatif ve pozitif olarak tahmin edilen öğretmen merkezli sosyal öğretmen davranışlarla ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kim (2011) “Başarılı Öğrencilerin Kariyer Seçimleri ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında bilgiler iki uluslararası fakülte programına kayıtlı ve bir devlet okuluna kayıtlı toplam 209 başarılı öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada, programın farklı düşünme stilleri üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal düşünme stilindeki kişilerin meslek olarak sosyal bilimleri seçtiği, yüksek derecede dışsal düşünme stiline sahip öğrencilerin düşük dışsal düşünme stiline sahip öğrencilere oranla bilgisayar ve matematik bölümlerini % 73 daha az tercih ettikleri bulgular arasındadır. Sanat programına devam eden öğrencilerin bilim ve teknoloji öğrencilerinin aksine daha sosyal oldukları ve insanlarla fikir alışverişinde bulunmaya daha fazla değer verdikleri, yine sanat öğrencilerinin diğer öğrencilerine oranla daha sistematik oldukları ve daima önceliklerini belirledikleri bilgisine ulaşılmıştır.

Zhang ve Wong'ın (2011) "Dayanıklılık ve Düşünme Stilleri: Lise Eğitimi İçin Öneriler" adlı makalelerinin başlıca amacı sağlıklı kişisel bir mizaç olan cesurluk için düşünme stillerinin tahmin edilen gücünü araştırmaktır. Shanghai'daki büyük, geniş kapsamlı bir üniversitede okumakta olan 146'sı erkek 254'ü bayan olmak üzere 400 öğrenci Sternberg, Wagner ve Zhang'ın “Düşünme Stilleri Envanteri”ne ve Bartone, Ursano, Wright ve Ingraham'ın “Cesaret Ölçeği”ne cevap vermişlerdir. Öğrencilerin yaş ve cinsiyetleri kontrol altına alındığında, yürütme stili ve dışsal stil cesarete olumlu yönde katkı sağlamıştır. Muhafazakar ve oligarşik stil, cesareti olumsuz yönde etkilemiştir.

Clarke, Lesh, Trocchio ve Wolman (2010) “Düşünme Stilleri: Eğitim Bilimleri Mezunu Öğrencilerin Öğretme ve Öğrenme Stilleri” adlı çalışmalarında Sternberg'in öğretmenlerin düşünme stilleri ve Felder ve Silverman'ın öğrenme stilleri yaklaşımları

arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. Özel eğitim, okuma, eğitimde liderlik ve program, ilköğretim eğitimi alanlarında uzman 95 üniversite mezunu öğrenci “Öğretmenler İçin Düşünme Stilleri Anketi”ni ve “Öğrenme Stilleri Anketi”ni tamamlamışlardır. Sternberg’in özdenetim teorisinden bazı düşünme stillerinin Felder’in öğrenme stilleriyle yüksek derecede ilişkili olduğu, düşünme stilleri anketinin yüksek lisans ve doktora öğrencileri açısından farklılaşmadığı, fakat öğrenme stillerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların alanları bakımından düşünme ve öğrenme stillerinde farklılaştığı bulgular arasındadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma nicel araştırma türlerinden olan tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır.

Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için gerekli verilerin toplanmasını amaçlayan bir modeldir. Eğitim alanındaki araştırmalarda tarama modeli yaygın olarak kullanılmaktadır, çünkü araştırmacılar çalışmalarında bireylerin, grupların ya da ortamların özelliklerine (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) ihtiyaç duymaktadırlar. Tarama modeli de çok sayıda bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiye ulaşmamızı sağlamaktadır ve bu tarama modelinin önemli bir avantajıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 14-22).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce hazırlık sınıfı okumakta olan 5833 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler arasından tabakalı örnekleme yolu ile seçilen 408 öğrenci meydana getirmektedir. Tabakalı örnekleme yöntemi evrendeki bireyleri belli özelliklerine göre tabakalara ayırıp bu tabakalardan

hesaplanmış olan sayıda bireyleri seçme şeklinde gerçekleştirilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 96).

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ait yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, puan türü gibi demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

Demografik özellikler		F	%
Cinsiyet	Kız	146	35.8
	Erkek	262	64.2
Yaş	17-22	389	95.3
	23-27	7	1.7
	28-32	3	.7
Okul türü	Anadolu lisesi	114	27.9
	Düz lise	198	48.5
	Meslek lisesi	79	19.4
Puan türü	Sözel	42	10.3
	Sayısal	274	67.2
	Eşit ağırlık	91	22.3
Fakülte	Edebiyat	31	7.6
	Güzel sanatlar ve tasarım	18	4.4
	İktisadi idari bilimler	47	11.5
	Sağlık yüksekokulu	22	5.4
	Sağlık hizmetleri M.Y.O.	13	3.2
	Beden eğitimi ve spor	13	3.2
	Mühendislik	224	54.9
	Meslek yüksekokulu	33	8.1
	Teknoloji	7	1.7

Tablo 3.1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 146’sının (% 35.8) kız, 262’sinin (% 64.2) erkek olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaşları ise 17 ve 32 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 389’u 17-22 yaş arasında (%

95.3), 7'si 23-27 arasında (% 1.7) ve 3'ü 28-32 yaşlar arasındadır (% .7). Mezun olunan okul türüne bakıldığında 114 öğrencinin Anadolu lisesi (% 27.9), 198 öğrencinin Düz lise (% 48.5), 79 öğrencinin Meslek lisesi (% 19.4) mezunu olduğu görülmektedir. Puan türüne göre dağılıma bakıldığında öğrencilerin 42'inin sözel (% 10.3), 274'ünün sayısal (% 67.2) ve 91'inin eşit ağırlık (% 22.3) alanından mezun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 31'i (% 7.6) Edebiyat, 18'i (% 4.4.) Güzel Sanatlar ve Tasarım, 47'si (% 11.5) İktisadi İdari Bilimler, 22'si (% 5.4) Sağlık Yüksekokulu, 13'ü (% 3.2) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 13'ü (% 3.2) Beden Eğitimi ve Spor Meslek Yüksekokulu, 224'ü (% 54.9) Mühendislik, 33'ü (% 8.1) Meslek Yüksek Okulu, 7'si (% 1.7) Teknoloji fakültesini kazanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler “Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği”, “Düşünme Stilleri Envanteri” ve bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme okuma metni uygulanarak toplanmıştır.

3.3.1. Algısal öğrenme stili tercihleri ölçeği

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin algısal öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Reid (1987) tarafından geliştirilen, Tabanlıoğlu (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği” (Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek konuştuğu dil anadili olmayan kişiler için geliştirilmiş ve geçerliliği denetlenmiştir. Ölçek görsel, işitsel, devinsel, dokunsal, bireysel ve grupla olmak üzere 6 alt boyut ve her bir alt boyutu ölçen 5 maddeden oluşmaktadır. İlk 4 alt boyut algısal öğrenme stillerini, kalan iki boyut ise sosyal öğrenme stillerini kapsamaktadır. Katılımcılar 5'li likert ölçeğini cevaplandırmaktadırlar.

Öğrenciler ölçekteki maddeleri cevaplarırken “*kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1)*” ifadelerinden hangisinin kendilerine uyduğuna karar verir ve uygun olanı işaretlerler (Tabanlıoğlu, 2003, 51).

Tablo 3.2. AÖSTÖ'nin Güvenirlik Katsayıları

	Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	Alpha
Algısal Ö. S.	Görsel	6, 10, 12, 24, 29	.50
	İşitsel	1, 7, 9, 17, 20	.66
	Dokunsal	11, 14, 16, 22, 25	.71
	Devinsel	2, 8, 15, 19, 26	.75
Sosyal Ö.S.	Bireysel	13, 18, 27, 28, 30	.83
	Grupla	3, 4, 5, 21, 23	.85

AÖSTÖ'nin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.2'de görüldüğü gibi hesaplanan güvenirlik (iç tutarlılık) katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için görsel hariç, .66 ve .85 arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenirlik katsayıları yeterli düzeydedir.

3.3.2. Düşünme stilleri envanteri

Araştırmada “Zihinsel Özyönetim Kuramı” doğrultusunda geliştirilmiş ve tamamen bireyin kendini rapor etmesine dayanan Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilmiş “Düşünme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Düşünme Stilleri Envanteri'nin orijinal formunda her biri sekiz cümle içeren ve “Zihinsel Özyönetim

Kuramı”nda tanımlanan düşünme stilini ölçen 13 alt ölçekle birlikte toplam 104 madde bulunmaktadır.

Kuramsal olarak ölçeğin tümünden alınan puan yoktur; çünkü bir temel boyut altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyde baskın olan bir düşünme stili diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçülmektedir. Her bir alt maddesinden alınabilecek puan 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 25, en düşük 5’dir. Yüksek puan, ilgili düşünme stilinin yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesi kabul edilmektedir. Çünkü her bir birey, en yüksek puanı aldığı temel düşünme boyutu altındaki alt ölçeğe ait olan düşünme stilini en çok tercih etmektedir (Fer, 2005).

Yurtiçinde bu ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliği, geçerliliği ve güvenilirliği, değişik araştırmacılar tarafından yapılmıştır ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fer (2005), 402 kişilik öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubu üzerinde yaptığı araştırmada aracın güvenilirlik katsayısını 0,89 ve alt ölçekler açısından 0.50-0.89 olarak saptamıştır. Sünbül (2004), 268 aday öğretmenden oluşan çalışma grubunda yaptığı incelemede aracın güvenilirlik katsayılarını alt ölçekler açısından 0,70 ile 0,86 arasında bulmuştur. Buluş (2006) ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 649 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında 13 ölçek için alpha değerlerini .81 olarak hesaplamış, ortalama değerlerinin de .66 (anarşik) ve .93 (monarşik) arasında değiştiğini saptamıştır. Böylece orjinalinde yer alan 104 madde sayısı 65’e inmiş ve her alt ölçek için beş olmak üzere 65 maddelik DSE’nin yeni, kısa formu oluşturulmuştur.

Tamamı olumlu cümle formatında yazılmış olan DSE’nin her bir maddesinde kişinin karşılaştığı bir bilgi ve sorun durumunda, zihinsel olarak hangi düşünce

kalıplarını ve biçimlerini sergilediklerini ortaya koyacak bir durum sorulmakta ve bireyin bu durumu hangi sıklıkta gerçekleştirdiğini ölçek üzerinde belirtmesi istenmektedir (Sünbül, 2004). Bu maddeler, 5 temel boyut ve 13 alt boyutta düşünme stilinin her birini beşer madde ile ölçmek için 5'li likert formunda; *hiç uygun değil (1)*, *biraz uygun (2)*, *uygun (3)*, *oldukça uygun (4)*, *tamamen uygun (5)* biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar sırasıyla, a) İşlevler (yasama, yürütme, yargı), b) Biçimler (hiyerarşik, monarşik, oligarşik, anarşik), c) Seviyeler (global, lokal), d) Alanlar (içsel, dışsal), e) Eğilimler (liberal, muhafazakar) düşünme stilleridir.

Tablo 3.3. Düşünme Stilleri Envanteri'nin Güvenirlik Katsayıları

	Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Alpha
İşlevler	Yasama	1, 2, 3, 4, 5	.64
	Yürütme	6, 7, 8, 9, 10	.74
	Yargı	11, 12, 13, 14, 15	.74
Formlar	Monarşik	16, 17, 18, 19, 20	.52
	Hiyerarşik	21, 22, 23, 24, 25	.52
	Oligarşik	26, 27, 28, 29, 30	.74
	Anarşik	31, 32, 33, 34, 35	.65
Düzeyler	Global	36, 37, 38, 39, 40	.65
	Lokal	41, 42, 43, 44, 45	.67
Alanlar	İçsel	46, 47, 48, 49, 50	.82
	Dışsal	51, 52, 53, 54, 55	.80
Eğilimler	Liberal	56, 57, 58, 59, 60	.83
	Muhafazakar	61, 62, 63, 64, 65	.89

Düşünme Stilleri Envanteri'nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi hesaplanan güvenilirlik (iç tutarlılık) katsayıları ölçeğin tüm alt boyutları için monarşik ve hiyerarşik stili hariç, .64 ve .89

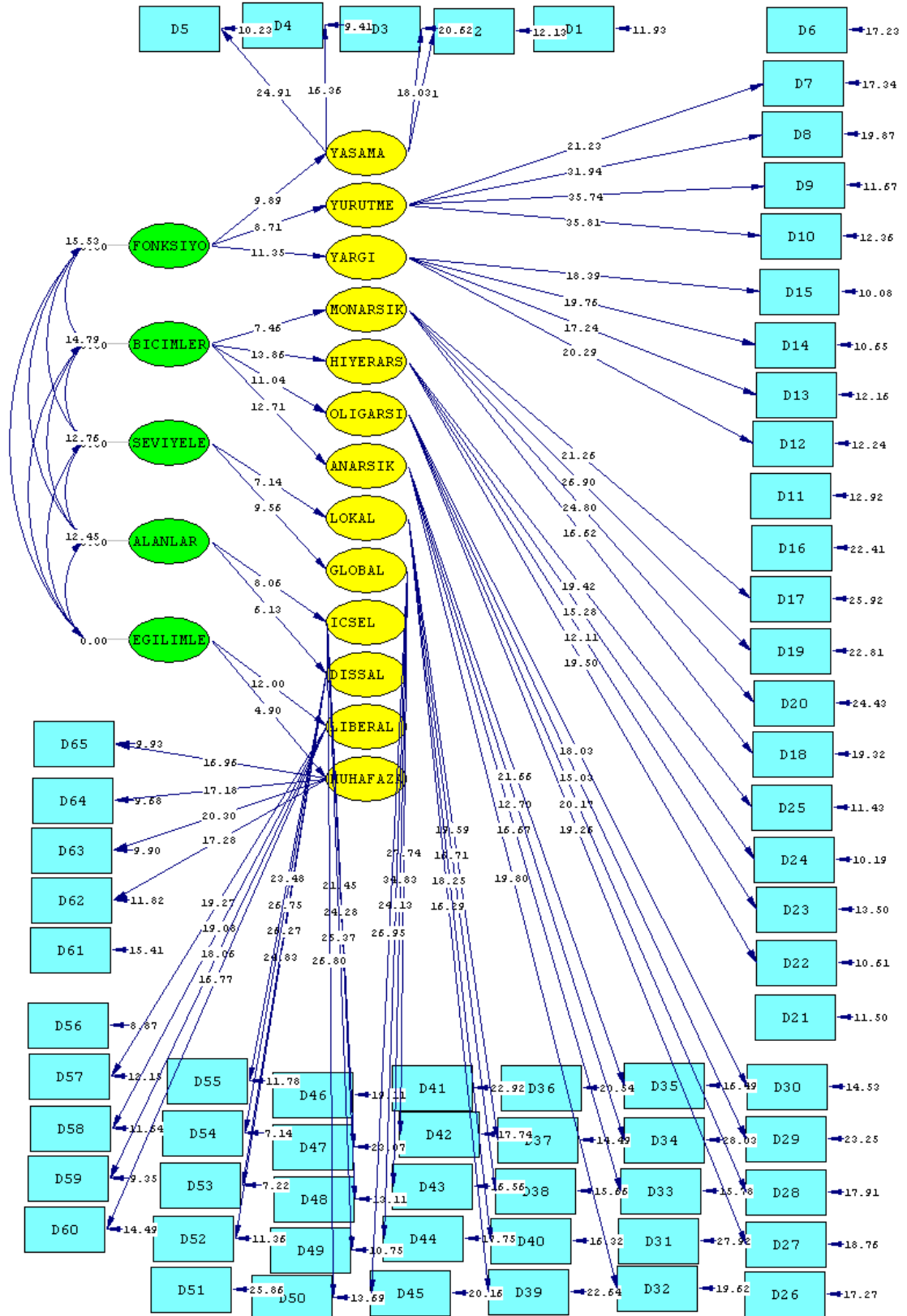
arasında değişmektedir. Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenilirlik katsayıları yeterli düzeydedir.

Tablo 3.4. DSE'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Hesaplanan Uyum İndeksleri

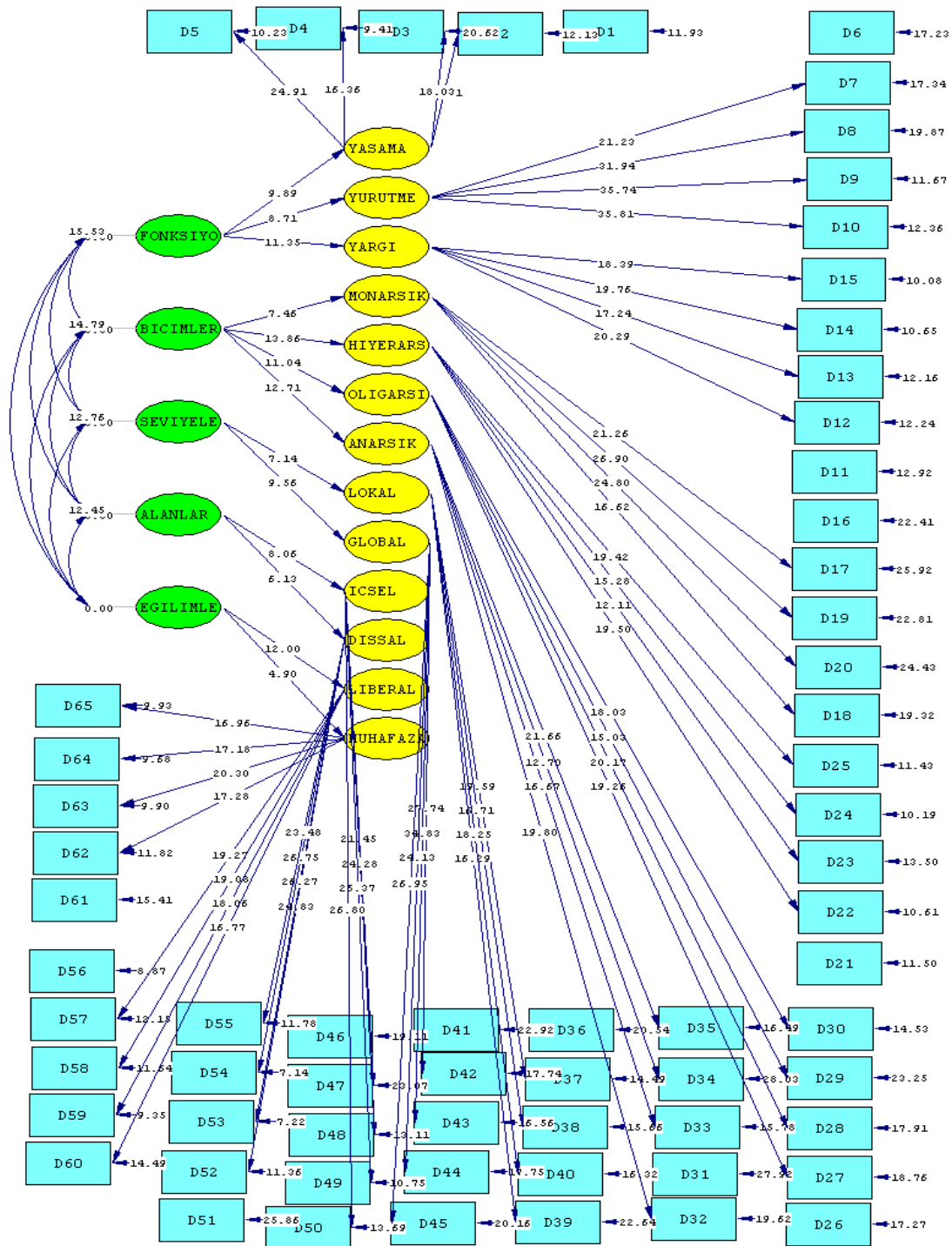
Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Gözlenen Değer
Kay-Kare/Serbestlik Derecesi	≤ 3.00	2.11
GFI	≥ 0.90	0.76
AGFI	≥ 0.80	0.74
NNFI	≥ 0.90	0.92
CFI	≥ 0.90	0.93
RMSR	≤ 0.10	0.08
RMSEA	≤ 0.06 veya ≤ 0.08	0.052

GFI=goodness-of-fit index (iyilik uyum indeksi)
AGFI=adjusted goodness-of-fit index (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi)
NNFI=non-normed fit index (normlaştırılmamış uyum indeksi)
CFI=comparative fit index (karşılaştırmalı uyum indeksi)
RMSR=root mean square residual (artık ortalamaların karakökü)
RMSEA=root mean square error of approximation (yaklaşık hataların ortalama karakökü)

Düşünme Stilleri Envanteri'nin geçerlik çalışması çerçevesinde doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI =0.76, AGFI=0.74, NNFI=0.92, RMSR=0.08, RMSEA=0.052 olarak hesaplanmıştır.



Şekil 3.1. Düşüme Stilleri Envanteri İçin Elde Edilen Yol Şeması



Şekil 3.2. Düşüme Stilleri Envanteri'nin t-değerleri

Şekil 3.2'de görüldüğü gibi gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Tüm t değerlerinin 2.56'yı aştığı ve .01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Bağlamdan Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Okuma Metni

Öğrencilerin bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından düzenlenen okuma metni kullanılmıştır. Okuma metni hazırlanırken öğrencilerin kelimelerin en az % 95'ini bildiği bir metin olmasına özen gösterilmiştir. Çünkü Liu ve Nation (1985) öğrencilerin bağlamdan kelimenin anlamını tahmin edebilmeleri için metinde bulunan kelimelerin en az % 95' ini bilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Liu ve Nation, 1985; akt. Nation, 2003, 232). Uzman görüşleri de alınarak okuma metninin uygun seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarılarını ölçmek için hazırlanan okuma metninde 10 adet kelime belirlenmiştir ve her kelimenin puanı 10 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 100'dür.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin düşünme stillerini belirlemek amacıyla Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışmaları Buluş (2006) tarafından gerçekleştirilen “Düşünme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır.
2. Öğrenme stillerini belirlemek için de Reid (1987) tarafından geliştirilen, Tabanlıoğlu tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği” (Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire) uygulanmıştır.

3. Öğrencilerin bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından düzenlenen ve uzmanların görüşü alınarak öğrencilerin seviyesine uygun olduğu tespit edilen okuma metni kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler aşağıda belirtilen istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir:

1. Öğrencilerin düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla düşünme stili puanlarının ortalama, standart sapma değerleri SPSS 15.00 paket programında hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi, yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için kruskal wallis testi, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır
3. Öğrencilerin düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmak için düşünme stilleri puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.
4. Öğrencilerin düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi, yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için kruskal wallis testi, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır

5. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı spearman korelasyon analiziyle sınınanmıştır.
6. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı spearman korelasyon analiziyle sınınanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde yorumlanarak açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirtilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımı

Öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmak için öğrenme stilleri puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

		Öğrenme Stili	N	\bar{X}	ss
Algısal Ö.S.	Görsel		408	35.53	6.09
	İşitsel		408	38.62	6.45
	Dokunsal		408	38.75	6.90
	Devinsel		408	38.69	7.28
Sosyal Ö. Stilleri	Bireysel		408	34.82	8.29
	Grupla		408	35.00	8.35

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden en çok tercih ettikleri öğrenme stilinin dokunsal öğrenme stili olduğu ($\bar{X} = 38.75$), bu stili sırasıyla

devinsel ($\bar{X} = 38.69$), işitsel ($\bar{X} = 38.62$) ve görsel ($\bar{X} = 35.53$) öğrenme stiline takip ettiği görülmektedir.

Sosyal öğrenme stillerine bakıldığında ise aralarındaki fark çok az olmasına rağmen öğrencilerin grupta ($\bar{X} = 35.00$) öğrenmeyi bireysel ($\bar{X} = 34.82$) öğrenmeye tercih ettikleri görülmektedir.

4.1.1.1. Öğrencilerin algısal öğrenme stillerine göre dağılımı

Bu başlık altında “Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği”ni cevaplandıran öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve devinsel öğrenme stillerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 20 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Algısal Öğrenme Stillere Göre Dağılımı

		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Puan Ağırlığı
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}
Görsel Öğrenenler	1- Öğretmen tahtaya yazdığında daha iyi öğrenirim.	130	33.1	159	40.5	74	18.8	19	4.8	11	2.8	3.96
	2- Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi hatırlarım.	79	19.4	168	41.3	128	31.4	21	5.2	11	2.7	3.69
	3- Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi anlarım.	70	17.3	168	41.5	127	31.4	31	7.7	9	2.2	3.63
	4- Birisini dinlemektense okuyarak öğrenmeyi daha çok tercih ederim.	54	13.3	74	18.2	161	39.6	93	22.9	24	5.9	3.12
	5- Ders kitaplarındaki bilgileri okumaktan çok dinleyerek daha iyi öğrenirim.	83	20.5	143	35.4	122	30.2	46	11.4	10	2.5	3.60
İşitsel Öğrenenler	1- Öğretmen bana ne yapmam gerektiğini anlatarak gösterdiği zaman daha iyi anlarım.	211	52.2	143	35.4	32	7.9	9	2.2	9	2.2	4.33
	2- Sınıfta bir şeyi nasıl yapmam gerektiğini birisi anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.	104	25.7	159	39.4	93	23.0	35	8.7	13	3.2	3.75
	3- Sınıfta duyduğum bilgileri okuduğum bilgilerden daha iyi hatırlarım.	97	24.0	148	36.6	99	24.5	50	12.4	10	2.5	3.67
	4- Öğretmen sınıfta konuyu anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.	175	43.1	160	39.4	52	12.8	11	2.7	8	2.0	4.18
	5- Sınıfta birisini dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim.	58	14.3	163	40.2	125	30.9	51	12.6	8	2.0	3.52

Tablo 4.2.'nin Devamı

		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Puan Ağırlığı \bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Dokusal Öğrenenler	1-Bir şeyin modelini yapabildiğim zaman daha çok öğrenirim.	156	38.6	149	36.9	75	18.6	18	4.5	6	1.5	4.06
	2-Bir sınıf projesi için çalıştığımda daha çok şey öğrenirim.	95	23.4	139	34.2	133	32.8	34	8.4	5	1.2	3.70
	3-Çizerek çalışırken daha iyi öğrenirim.	152	37.7	137	34.0	77	19.1	28	6.9	9	2.2	3.98
	4-Bir konuyu yaparak öğrendiğim zaman, ne öğrendiğimi daha iyi hatırlarım.	178	43.8	179	44.1	32	7.9	7	1.7	10	2.5	4.25
	5-Sınıf projesi için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	71	17.6	158	39.1	108	26.7	51	12.6	16	4.0	3.53
Devinsel Öğrenenler	1- Sınıfta bir bilgiyi yaparak öğrenmeyi tercih ederim.	150	37,2	177	43.9	57	14.1	12	3.0	7	1.7	4.11
	2- Sınıfta bir şeyi yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.	115	28.5	191	47.4	76	18.9	18	4.5	3	.7	3.98
	3- Sınıfta deneyler yaparak öğrenmekten zevk alırım.	171	42.2	142	35.1	56	13.8	27	6.7	9	2.2	4.08
	4- Sınıfta rol içeren aktivitelere katıldığım zaman daha iyi öğrenirim.	103	25.2	125	30.6	121	29.7	45	11.0	14	3.4	3.63
	5- Sınıfta ilgili aktivitelere katıldığım zaman çok iyi öğrenirim.	198	19.4	222	21.8	243	23.8	224	22.0	132	13.0	3.68

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin görsel öğrenme stili maddelerinden “Öğretmen tahtaya yazdığında daha iyi öğrenirim” ($\bar{X} = 3.96$), “Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi hatırlarım” ($\bar{X} = 3.69$), “Ne yapmam gerektiğini

okuduğum zaman daha iyi anlarım” ($\bar{X} = 3.63$), *“Ders kitaplarındaki bilgileri okumaktan çok dinleyerek daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.60$) ifadelerine “katılıyorum” şeklinde *“Birisini dinlemektense okuyarak öğrenmeyi daha çok tercih ederim”* ($\bar{X} = 3.12$) ifadesine “kararsızım” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

İşitsel öğrenme stiline ait olan *“Öğretmen bana ne yapmam gerektiğini anlatarak gösterdiği zaman daha iyi anlarım”* ($\bar{X} = 4.33$) ifadesine “kesinlikle katılıyorum”, *“Sınıfta bir şeyi nasıl yapmam gerektiğini birisi anlattığı zaman daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.75$), *“Sınıfta duyduğum bilgileri okuduğum bilgilerden daha iyi hatırlarım”* ($\bar{X} = 3.67$), *“Öğretmen sınıfta konuyu anlattığı zaman daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 4.18$), *“Sınıfta birisini dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.52$) ifadelerine “katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Katılımcılar dokunsal öğrenme stiline ait olan maddelerden *“Bir şeyin modelini yapabildiğim zaman daha çok öğrenirim”* ($\bar{X} = 4.06$), *“Bir sınıf projesi için çalıştığımda daha çok şey öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.70$), *“Çizerek çalışırken daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.98$), *“Sınıf projesi için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım”* ($\bar{X} = 3.53$) ifadelerine “katılıyorum”, *“Bir konuyu yaparak öğrendiğim zaman, ne öğrendiğimi daha iyi hatırlarım”* ($\bar{X} = 4.25$), ifadesine “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Devinsel öğrenme stili maddelerine bakıldığında ise *“Sınıfta bir bilgiyi yaparak öğrenmeyi tercih ederim.”* ($\bar{X} = 4.11$), *“Sınıfta bir şeyi yaptığım zaman daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.98$), *“Sınıfta deneyler yaparak öğrenmekten zevk alırım”* ($\bar{X} = 4.08$), *“Sınıfta rol içeren aktivitelere katıldığım zaman daha iyi öğrenirim”* ($\bar{X} = 3.63$),

“Sınıfta ilgili aktivitelere katıldığım zaman çok iyi öğrenirim” ($\bar{X} = 3.68$), maddelerinin hepsine “katılıyorum” şeklinde cevap verildiği görülmektedir.

4.1.1.2. Öğrencilerin sosyal öğrenme stillerine göre dağılımı

Bu başlık altında “Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği”ni cevaplandıran öğrencilerin sosyal öğrenme stillerinden bireysel ve grupla öğrenme stillerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 10 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Sosyal Öğrenme Stilllerine Göre Dağılımı

		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Puan Ağırlığı \bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bireysel Öğrenenler	1- Tek başıma çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.	107	26.3	137	33.7	105	25.8	49	12.0	9	2.2	3.69
	2- Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim.	86	21.2	133	32.8	133	32.8	39	9.6	14	3,5	3.58
	3- Sınıfta tek başıma daha iyi çalışırım.	50	12.4	108	26.8	149	37.0	75	18.6	21	5.2	3.22
	4- Yapmam gerekenleri okuyarak daha iyi anlarım.	58	14.4	158	39.3	124	30.8	47	11.7	14	3.5	3.51
	5- Tek başıma çalışmayı tercih ederim.	92	22.6	113	27.8	135	33.2	47	11.5	20	4.9	3.51
Grupla Öğrenenler	1- Başkalarıyla birlikte çalıştığım zaman daha fazla bilgiler üretebiliyorum.	100	24,8	161	40.0	101	25.1	28	6.9	13	3.2	3.76
	2- Bir grupla çalıştığım zaman daha fazla bilgi öğrenirim.	105	25.9	148	36.5	109	26.8	33	8.1	11	2.7	3.74
	3- Sınıfta en iyi başkalarıyla çalıştığım zaman öğrenirim.	59	14.6	115	28.4	152	37.5	61	15.1	18	4.4	3.33
	4- Bir ödev üzerinde iki veya üç arkadaşım ile çalışmaktan hoşlanırım.	72	17.7	164	40.4	104	25.6	47	11.6	19	4.7	3.54
	5- Başkalarıyla çalışmayı tercih ederim.	38	9.4	130	32.3	152	37.7	62	15.4	21	5.2	3.25

Katılımcılar bireysel öğrenme stiline ait olan maddelerden “*Tek başıma çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım*” ($\bar{X} = 3.69$), “*Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim*” ($\bar{X} = 3.58$), “*Yapmam gerekenleri okuyarak daha iyi anlarım*” ($\bar{X} = 3.51$), “*Tek başıma çalışmayı tercih ederim*” ($\bar{X} = 3.51$),

ifadelerine “katılıyorum”, “*Sınıfta tek başıma daha iyi çalışırım*” ($\bar{X} = 3.22$) ifadesine “kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir.

Grupla öğrenme stiline ait olan maddelere bakıldığında “*Başkalarıyla birlikte çalıştığım zaman daha fazla bilgiler üretebiliyorum*” ($\bar{X} = 3.76$) “*Bir grupla çalıştığım zaman daha fazla bilgi öğrenirim*” ($\bar{X} = 3.74$) “*Bir ödev üzerinde iki veya üç arkadaşım ile çalışmaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.54$) ifadelerine katılımcıların “katılıyorum” şeklinde, “*Sınıfta en iyi başkalarıyla çalıştığım zaman öğrenirim*” ($\bar{X} = 3.33$) “*Başkalarıyla çalışmayı tercih ederim*” ($\bar{X} = 3.25$) ifadelerine ise “kararsızım” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi; yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stili puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

	Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Algısal Öğrenme Stilleri	Görsel	Erkek	262	35.07	6.00	-2.063	.040*
		Kız	146	36.36	6.18		
	İşitsel	Erkek	262	37.57	6.47	-4.524	.000*
		Kız	146	40.52	6.00		
	Dokunsal	Erkek	262	38.52	6.60	-.875	.382
		Kız	146	39.15	7.40		
	Devinsel	Erkek	262	38.85	6.92	.608	.544
		Kız	146	38.39	7.91		
Sosyal Öğrenme Stilleri	Bireysel	Erkek	262	33.70	8.12	-3.715	.000*
		Kız	146	36.83	8.24		
	Grupla	Erkek	262	35.06	8.15	.197	.844
		Kız	146	34.89	8.73		

* $p < .05$

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden görsel [$t_{(406)} = 2.06$, $p < .05$] ve işitsel [$t_{(406)} = 4.52$, $p < .05$] öğrenme stillerinin, sosyal öğrenme stillerinden ise bireysel [$t_{(406)} = 3.71$, $p < .05$] öğrenme stiline cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında, görsel öğrenme stilini kız öğrencilerin ($\bar{X} = 36.36$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 35.07$) daha fazla tercih ettiği, işitsel öğrenme stilini kız öğrencilerin ($\bar{X} = 40.52$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 37.57$) daha fazla tercih ettiği, bireysel öğrenme stilini de yine kız öğrencilerin ($\bar{X} = 36.83$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 33.70$) daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Tablo genel olarak incelendiğinde erkek öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden en çok devinsel ($\bar{X} = 38.85$) en az görsel ($\bar{X} = 35.07$) öğrenme stilini tercih ettikleri, sosyal öğrenme stillerinden grupla ($\bar{X} = 35.06$) öğrenme stilini bireysel ($\bar{X} = 33.70$) öğrenme stiline tercih ettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin ise algısal

öğrenme stillerinden en çok işitsel ($\bar{X} = 40.52$) en az görsel ($\bar{X} = 36.36$) öğrenme stilini tercih ettikleri, sosyal öğrenme stillerinden bireysel ($\bar{X} = 35.07$) öğrenmeyi grupla ($\bar{X} = 34.89$) öğrenmeye tercih ettikleri görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin yaşa göre öğrenme stili puanlarına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Öğrencilerin öğrenme stillerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kruskal wallis testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Yaşa Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenme Stili	Yaş	N	Sıra Ort.	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Algısal Öğrenme Stilleri	Görsel	17-22	389	198.13	2	4.29	.117
		23-27	7	263.36			
		28-32	3	294.83			
	İşitsel	17-22	389	198.78	2	1.78	.409
		23-27	7	251.93			
		28-32	3	236.83			
	Dokunsal	17-22	389	199.81	2	.07	.962
		23-27	7	211.79			
		28-32	3	197.17			
Devinsel	17-22	389	199.46	2	1.08	.582	
	23-27	7	241.43				
	28-32	3	173.17				
Sosyal Öğrenme Stilleri	Bireysel	17-22	389	199.89	2	.22	.894
		23-27	7	215.07			
		28-32	3	178.67			
	Grupla	17-22	389	199.44	2	.39	.820
		23-27	7	218.21			
		28-32	3	230.50			

* $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stili puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 17-22 yaş

arasındaki öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden en çok dokunsal öğrenme stilini, en az görsel öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Çok az bir farkla da olsa sosyal öğrenme stillerinden grupla öğrenmenin bireysel öğrenmeye göre daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.

23-27 yaş arasındaki öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden en çok görsel öğrenme stilini, en az dokunsal öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Sosyal öğrenme stillerinden ise grupla öğrenmenin bireysel öğrenmeye göre daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir.

28-32 yaş arasındaki öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden en çok görsel öğrenme stilini, en az devinsel öğrenme stilini tercih ettikleri görülmektedir. Sosyal öğrenme stillerinden ise grupla öğrenmenin bireysel öğrenmeye göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin mezun olunan okul türüne göre öğrenme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrencilerin öğrenme stillerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, varyans analizi ve LSD testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Öğrenme Stili	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Algısal Öğrenme Stilleri	Görsel	Anadolu lisesi	198	34.05	5.82	5.597	.004*	A-B, A-C
		Düz lise	79	35.95	5.93			
		Meslek lisesi	114	36.68	5.93			
	İşitsel	Anadolu lisesi	198	37.54	6.97	2.613	.075	
		Düz lise	79	39.12	5.83			
		Meslek lisesi	114	39.16	6.16			
	Dokunsal	Anadolu lisesi	198	37.29	7.17	3.715	.025*	A-B, A-C
		Düz lise	79	39.31	6.67			
		Meslek lisesi	114	39.36	5.98			
	Devinsel	Anadolu lisesi	198	37.17	7.37	4.114	.017*	A-B
		Düz lise	79	39.55	6.53			
		Meslek lisesi	114	38.40	8.01			
Sosyal Öğrenme Stilleri	Bireysel	Anadolu lisesi	198	34.31	7.71	.581	.560	
		Düz lise	79	35.08	8.28			
		Meslek lisesi	114	35.54	8.41			
	Grupla	Anadolu lisesi	198	32.84	8.77	6.701	.001*	A-B, A-C
		Düz lise	79	35.23	8.14			
		Meslek lisesi	114	37.11	7.20			

* $p < .05$

A: Anadolu lisesi B: Düz lise C: Meslek lisesi

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stili puanlarının algısal öğrenme stillerinden görsel [$F_{(2)} = 5.59$, $p < .05$], dokunsal [$F_{(2)} = 3.71$, $p < .05$], ve devinsel [$F_{(2)} = 4.11$, $p < .05$]; sosyal öğrenme stillerinden sadece grupla [$F_{(2)} = 6.70$, $p < .05$] öğrenme stilinde okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre görsel öğrenme stilinde Anadolu lisesi ile hem Düz lise hem de Meslek lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X} = 36.68$) Düz lise öğrencilerine ($\bar{X} = 35.95$) ve Anadolu lisesi öğrencilerine ($\bar{X} = 34.05$) göre görsel öğrenme stilini daha çok kullandığı görülmektedir. Dokunsal öğrenme stilinde de yine Anadolu lisesi ile hem Düz lise hem de Meslek lisesi arasında fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin (

$\bar{X} = 39.36$) Düz lise öğrencilerine ($\bar{X} = 39.31$) ve Anadolu lisesi öğrencilerine ($\bar{X} = 37.17$) göre dokunsal öğrenme stilini daha çok kullandığı görülmektedir. Devinsel öğrenme stiline bakıldığında Anadolu lisesi ($\bar{X} = 37.17$) ile Düz lise ($\bar{X} = 39.55$) arasında Düz lise lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sosyal öğrenme stillerinden grupla öğrenme stiline bakıldığında ise Anadolu lisesi ile hem Düz lise hem de Meslek lisesi arasında fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X} = 37.11$) Düz lise öğrencilerine ($\bar{X} = 35.23$) ve Anadolu lisesi öğrencilerine ($\bar{X} = 32.84$) göre sosyal öğrenme stilini daha çok kullandığı görülmektedir.

4.2.4. Öğrencilerin puan türüne göre öğrenme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrencilerin öğrenme stillerinin puan türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stili puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, varyans analizi ve LSD testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Puan Türüne Göre Öğrenme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Öğrenme Stili	Puan türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Algısal Öğrenme Stilleri	Görsel	Sözel	42	36.33	7.46	4.226	.015*	B-C
		Sayısal	274	34.94	5.82			
		Eşit ağırlık	91	36.96	6.03			
	İşitsel	Sözel	42	39.52	7.73	8.527	.000*	B-C
		Sayısal	274	37.77	6.12			
		Eşit ağırlık	91	40.85	6.29			
	Dokunsal	Sözel	42	39.00	7.28	.063	.939	
		Sayısal	274	38.67	6.74			
		Eşit ağırlık	91	38.90	7.28			
Devinsel	Sözel	42	40.04	7.26	1.167	.312		
	Sayısal	274	38.35	7.14				
	Eşit ağırlık	91	39.09	7.74				
Sosyal Öğrenme Stilleri	Bireysel	Sözel	42	34.95	10.20	.457	.634	
		Sayısal	274	34.56	7.82			
		Eşit ağırlık	91	35.51	8.76			
	Grupla	Sözel	42	36.71	9.48	5.315	.005*	B-C
		Sayısal	274	34.08	8.17			
		Eşit ağırlık	91	37.03	7.96			

* $p < .05$

A: Sözel, B: Sayısal, C: Eşit ağırlık

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stili puanlarının algısal öğrenme stillerinden görsel [$F_{(2)}= 4.22$, $p<.05$] ve işitsel [$F_{(2)}= 8.52$, $p<.05$]; sosyal öğrenme stillerinden sadece grupla [$F_{(2)}= 5.31$, $p<.05$] öğrenme stilinde puan türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre görsel öğrenme stilinde sayısal ve eşit ağırlık puan türleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Algısal öğrenme stilleri incelendiğinde eşit ağırlık ($\bar{X} = 36.96$) puan türündeki öğrencilerin görsel öğrenmeyi sayısal ($\bar{X} = 34.94$) puan türündeki öğrencilere göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Yine aynı şekilde işitsel öğrenme stiline de eşit ağırlık ($\bar{X} = 40.85$) puan türündeki öğrenciler tarafından sayısal ($\bar{X} = 37.77$) puan türündeki öğrencilere

göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Sosyal öğrenme stillerinde ise grupla öğrenme stilinde fark gözlenmiştir. Eşit ağırlık ($\bar{X} = 37.03$) öğrencilerinin grupla öğrenme stilini sayısal ($\bar{X} = 34.08$) öğrencilere oranla daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirtilmiştir.

4.3.1. Öğrencilerin düşünme stillerine göre dağılımı

Öğrencilerin düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmak için düşünme stilleri puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Düşünme Stillerine Göre Dağılımı

Düşünme Stili	N	\bar{X}	ss
Yasama	408	20.98	2.89
Yürütme	408	18.55	3.75
Yargı	408	19.19	3.98
Monarşik	408	16.79	3.49
Hiyerarşik	408	18.57	4.43
Oligarşik	408	16.12	4.05
Anarşik	408	17.64	3.72
Global	408	14.87	4.46
Lokal	408	16.09	3.79
İçsel	408	17.67	4.64
Dışsal	408	18.12	4.04
Liberal	408	19.42	4.02
Muhafazakar	408	12.71	4.69

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin en çok tercih ettikleri ilk üç düşünme stilinin Yasama ($\bar{X} = 20.98$), Liberal ($\bar{X} = 19.42$) ve Yargı ($\bar{X} = 19.19$) düşünme stilleri

olduğu, en az tercih ettikleri düşünme stiline ise Lokal ($\bar{X} = 14.87$), Global ($\bar{X} = 16.09$) ve Muhafazakar ($\bar{X} = 12.71$) düşünme stilleri olduğu görölmektedir.

4.3.1.1. Öğrencilerin işlevler boyutuna göre dağılımları

Bu başlık altında “Düşünme Stilleri Envanteri”ni cevaplandıran öğrencilerin düşünme stillerinin işlevler boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 15 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin İşlevler Boyutuna Göre Dağılımları

		Tamamen Uygun		Oldukça Uygun		Uygun		Biraz Uygun		Hiç Uygun Değil		Puan Ağırlığı
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}
Yasama	1- Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için kendi fikirlerimi ve stratejilerimi kullanırım.	141	34.6	163	40.0	81	19.9	22	5.4	1	.2	4.03
	2- Bir konu üzerinde çalışırken kendi fikirlerimle başlamakten hoşlanırım.	165	40.4	124	30.4	91	22.3	24	5.9	4	1.0	4.03
	3- Bir konuya başlamadan önce çalışmayı nasıl yapacağımı belirlemekten hoşlanırım.	164	40.3	108	26.5	91	22.4	36	8.8	8	2.0	3.94
	4- Bir iş hakkında neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebildiğim zaman mutlu hissederim.	277	68.1	83	20.4	40	9.8	7	1.7	-	-	4.54
	5- Kendi fikir ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumlardan hoşlanırım.	243	59.9	101	24.9	52	12.8	9	2.2	1	.2	4.41
Yürütme	6- Yapısı ve planı ve amacı açıkça belli olan projelerden hoşlanırım.	178	43.6	110	27.0	91	22.3	19	4.7	10	2.5	4.04
	7- Rolümün veya katılım şeklimin açıkça tanımlandığı ortamlardan hoşlanırım.	178	44.0	127	31.4	68	16.8	28	6.9	4	1.0	4.10
	8- Bir problemin nasıl çözüleceğini, belli kuralları takip ederek tasarlamaktan hoşlanırım.	109	27.0	111	27.5	106	26.3	56	13.9	21	5.2	3.57
	9- Yönlendirmeleri takip ederek yapabileceğim şeyler üzerinde çalışmaktan zevk alırım.	97	23.9	113	27.8	132	32.5	49	12.1	15	3.7	3.56
	10- Bir problemi çözerken veya bir işi yaparken bilinen belirli kuralları veya yönlendirmeleri takip etmekten hoşlanırım.	60	14.7	108	26.5	133	32.7	77	18.9	29	7.1	3.22

Tablo 4.9.'un Devamı

	Tamamen Uygun		Oldukça Uygun		Uygun		Biraz Uygun		Hiç Uygun Değil		Puan Ağırlığı \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
11- Çelişen fikirlerle karşılaştığımda bir şeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım.	124	30.5	137	33.7	110	27.0	26	6.4	10	2.5	3.83
12- Birbiri ile çelişen bakış açılarını veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.	131	32.2	124	30.5	98	24.1	38	9.3	16	3.9	3.77
13- Farklı bakış açılarını ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.	142	35.0	155	38.2	72	17.7	31	7.6	6	1.5	3.97
14- Bir karar verirken, karşıt(çelişen) bakış açılarını karşılaştırmaktan hoşlanırım.	120	29.5	126	31.0	104	25.6	46	11.3	11	2.7	3.73
15- Bir şeyleri yapmanın farklı yollarını karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumlardan hoşlanırım.	126	30.9	137	33.6	118	28.9	20	4.9	7	1.7	3.87

Tablo 4.9 incelendiğinde ölçeğin yasama boyutu maddelerinden “*Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için kendi fikirlerimi ve stratejilerimi kullanırım*” ($\bar{X} = 4.03$), “*Bir konu üzerinde çalışırken kendi fikirlerimle başlamaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 4.03$), “*Bir konuya başlamadan önce çalışmayı nasıl yapacağımı belirlemekten*

hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.94$) ifadelerine “katılıyorum”, “*Bir iş hakkında neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebildiğim zaman mutlu hissederim*” ($\bar{X} = 4.54$), “*Kendi fikir ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumlardan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 4.41$) ifadelerine “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap verildiği görülmektedir.

Katılımcılar yürütme boyutuna ait olan maddelerden “*Yapısı ve planı ve amacı açıkça belli olan projelerden hoşlanırım*” ($\bar{X} = 4.04$), “*Rolümün veya katılım şeklimin açıkça tanımlandığı ortamlardan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 4.10$), “*Bir problemin nasıl çözüleceğini, belli kuralları takip ederek tasarlamaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.57$), “*Yönlendirmeleri takip ederek yapabileceğim şeyler üzerinde çalışmaktan zevk alırım*” ($\bar{X} = 3.56$) ifadelerine “katılıyorum”, “*Bir problemi çözerken veya bir işi yaparken bilinen belirli kuralları veya yönlendirmeleri takip etmekten hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.22$) ifadesine ise “kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yargı boyutuna ait maddelere bakıldığında ise “*Çelişen fikirlerle karşılaştığımda bir şeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.83$), “*Birbiri ile çelişen bakış açılarını veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.77$), “*Farklı bakış açılarını ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.97$), “*Bir karar verirken, karşıt (çelişen) bakış açılarını karşılaştırmaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.73$), “*Bir şeyleri yapmanın farklı yollarını karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumlardan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.87$) ifadelerine “katılıyorum” şeklinde cevap verildiği görülmektedir.

4.3.1.2. Öğrencilerin biçimler boyutuna göre dağılımları

Bu başlık altında “Düşünme Stilleri Envanteri”ni cevaplandıran öğrencilerin düşünme stillerinin biçimler boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 20 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.'un Devamı

		Tamamen Uygun		Oldukça Uygun		Uygun		Biraz Uygun		Hiç Uygun Değil		Puan Ağırlığı
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Oligarşik	26- Birden fazla sorumluluğu üstlendiğimde, herhangi birinden başlamaya eşit ölçüde hazırım.	95	23.3	110	27.0	125	30.7	52	12.8	25	6.1	3.48
	27- Çalışmamda değinmem gereken aynı önemde birkaç konu olduğunda, mümkün olduğunca hepsini birlikte ele almaya çalışırım.	61	15.0	112	27.6	128	31.5	61	15.0	44	10.8	3.20
	28- Genellikle yapmam gereken şeyler olduğunda zamanımı ve dikkatimi bu işlere eşit olarak ayırırım.	60	14.8	103	25.4	131	32.3	70	17.3	41	10.1	3.17
	29- İşler arasında geçiş yapabilmek için birkaç işi birden yapmaya çalışırım.	47	11.5	76	18.7	123	30.2	105	25.8	56	13.8	2.88
	30- Genelde bir proje üzerinde çalışırken, projenin hemen hemen bütün yönlerini eşit önemde görme eğilimindeyimdir.	71	17.4	113	27.8	142	34.9	65	16.0	16	3.9	3.38
	31- Önemsiz görünenler dahil her tür problemle uğraşmaktan hoşlanırım.	77	19.0	82	20.2	89	22.0	99	24.4	58	14.3	3.05
Anarşik	32- Bir problemi çözmenin genellikle bir o kadar önemli olan birçok diğer probleme yol açtığını bilirim.	73	17.9	111	27.3	118	29.0	74	18.2	31	7.6	3.29
	33- Karar vermeye çalışırken bütün bakış açıları hesaba katarım.	140	34.7	131	32.4	104	25.7	24	5.9	5	1.2	3.93
	34- Yapılması gereken birçok önemli iş olduğunda, sırası ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım.	123	30.4	104	25.7	106	26.2	43	10.6	29	7.2	3.61
	35- Bir işe başladığımda en uygunsuz olanı dahil, olası bütün yöntemleri düşünmekten hoşlanırım.	130	32.0	107	26.4	111	27.3	43	10.6	15	3.7	3.72

Tablo 4.10 incelendiğinde katılımcıların monarşik alt boyutu maddelerinden “*Fikirler hakkında konuşurken veya yazarken, temel bir fikre bağlı kalırım*” ($\bar{X} = 2.55$) ifadesine “katılmıyorum”, “*Detaylar veya gerçeklerden çok, temel işlerle veya konularla uğraşmaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 2.83$) ifadesine “kararsızım”, “*Yapılması gereken birkaç önemli şey olduğunda, bana göre en önemli olanını yaparım*” ($\bar{X} = 4.12$), “*Bir anda sadece bir tek konu üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.62$), “*Elimdeki projeyi bitirmeden bir diğerine geçmem*” ($\bar{X} = 3.66$) ifadelerine ise “katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Hiyerarşik alt boyutunun maddelerine bakıldığında katılımcılar “*İşleri yapmaya başlamadan önce, onları öncelik sırasına göre düzenlemekten hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.85$), “*Fikirleri konuşurken veya yazarken, konuları önem sırasına göre organize etmekten hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.75$), “*Zorluklarla uğraşırken her birinin ne kadar önemli olduğunu ve onlarla baş etme sırasını belirleme konusunda iyi duyulara sahibim*” ($\bar{X} = 3.66$), “*Yapılması gereken birçok şey olduğunda onları sıraya koyma konusunda açık, iyi bir duyuya sahibim*” ($\bar{X} = 3.66$), “*Herhangi bir şeye başladığımda yapacaklarımla listesini oluşturmaktan ve onları önemine göre sıralamaktan hoşlanırım*” ($\bar{X} = 3.61$) ifadelerine “katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcıların oligarşik alt boyutunun maddelerinden “*Birden fazla sorumluluğu üstlendiğimde, herhangi birinden başlamaya eşit ölçüde hazırım*” ($\bar{X} = 3.48$) ifadesine “katılıyorum”, “*Çalışmamda değinmem gereken aynı önemde birkaç konu olduğunda, mümkün olduğunca hepsini birlikte ele almaya çalışırım*” ($\bar{X} = 3.20$), “*Genellikle yapmam gereken şeyler olduğunda zamanımı ve dikkatimi bu işlere eşit olarak ayırırım*” ($\bar{X} = 3.17$), “*İşler arasında geçiş yapabilmek için birkaç işi birden*

yapmaya çalışırım” ($\bar{X} = 2.88$), “Genelde bir proje üzerinde çalışırken, projenin hemen hemen bütün yönlerini eşit önemde görme eğilimindeyimdir” ($\bar{X} = 3.38$) ifadelerine “kararsızım” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Anarşik alt boyutunun maddelerine bakıldığında ise katılımcıların “Önemsiz görünenler dâhil her tür problemle uğraşmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.05$), “Bir problemi çözmenin genellikle bir o kadar önemli olan birçok diğer probleme yol açtığını bilirim” ($\bar{X} = 3.29$) ifadelerine “kararsızım”, “Karar vermeye çalışırken bütün bakış açılarını hesaba katarım” ($\bar{X} = 3.93$), “Yapılması gereken birçok önemli iş olduğunda, sırası ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım” ($\bar{X} = 3.61$), “Bir işe başladığımda en uygunsuz olanı dahil, olası bütün yöntemleri düşünmekten hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.72$) ifadelerine “katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

4.3.1.3. Öğrencilerin seviyeler boyutuna göre dağılımları

Bu başlık altında “Düşünme Stilleri Envanteri”ni cevaplandıran öğrencilerin düşünme stillerinin seviyeler boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 10 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Seviyeler Boyutuna Göre Dağılımları

		Tamamen Uygun		Oldukça Uygun		Uygun		Biraz Uygun		Hiç Uygun Değil		Puan Ağırlığı \bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Global	36- Detaylarla uğraşmam gerekmeyen görev ve durumlardan hoşlanırım.	64	15.7	62	15.2	113	27.8	93	22.9	75	18.4	2.86
	37- Yapmak zorunda olduğum bir işin detaylarından çok genel etkilerini önemserim.	81	19.9	96	23.6	121	29.7	76	18.7	33	8.1	3.28
	38- Spesifik konulardan çok genel konular üzerinde yoğunlaşabileceğim durumlardan hoşlanırım.	53	13.1	87	21.5	152	37.5	79	19.5	34	8.4	3.11
	39- Detaylara çok az dikkat etme eğilimindeyim.	37	9.1	50	12.3	96	23.6	109	26.8	115	28.3	2.47
	40- Ufak tefek detaylar içeren projeler yerine genel konularla ilgili projeler üzerinde çalışmaktan hoşlanırım.	62	15.3	85	20.9	136	33.5	83	20.4	40	9.9	3.11
Lokal	41- Özel (spesifik) problemlerle uğraşmayı genel olanlarına tercih ederim.	69	16.9	80	19.6	141	34.6	82	20.1	36	8.8	3.15
	42- Bir problemi bütününe bakmadan çözebileceğim birçok küçük parçaya bölme eğilimindeyimdir.	58	14.2	83	20.3	150	36.8	86	21.1	31	7.6	3.12
	43- Detaylarına dikkat etmem gereken problemlerden hoşlanırım.	91	22.3	111	27.2	101	24.8	66	16.2	39	9.6	3.36
	44- Konuların bir bütün olarak etkilerinden veya öneminden çok bölümlerine dikkat ederim.	41	10.1	80	19.8	164	40.5	91	22.5	29	7.2	3.03
	45- Bir konu üzerinde tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin bütünden daha önemli olduğunu düşünürüm.	84	20.7	108	26.6	126	31.0	62	15.3	26	6.4	3.39

Tablo 4.11 incelendiğinde katılımcıların global alt boyutu maddelerinden “Detaylarla uğraşmam gerekmeyen görev ve durumlardan hoşlanırım” ($\bar{X} = 2.86$), “Yapmak zorunda olduğum bir işin detaylarından çok genel etkilerini önemserim” ($\bar{X} = 3.28$), “Spesifik konulardan çok genel konular üzerinde yoğunlaşabileceğim durumlardan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.11$), “Ufak tefek detaylar içeren projeler yerine genel konularla ilgili projeler üzerinde çalışmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.11$) ifadelerine “kararsızım”, “Detaylara çok az dikkat etme eğilimindeyim” ($\bar{X} = 2.47$) ifadesine ise “katılmıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Lokal alt boyutu maddelerine bakıldığında “Özel (spesifik) problemlerle uğraşmayı genel olanlarına tercih ederim” ($\bar{X} = 3.15$), “Bir problemi bütününe bakmadan çözebileceğim birçok küçük parçaya bölme eğilimindeyimdir” ($\bar{X} = 3.12$), “Detaylarına dikkat etmem gereken problemlerden hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.36$), “Konuların bir bütün olarak etkilerinden veya öneminden çok bölümlerine dikkat ederim” ($\bar{X} = 3.03$), “Bir konu üzerinde tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin bütünden daha önemli olduğunu düşünürüm” ($\bar{X} = 3.39$) ifadelerinin hepsine “kararsızım” şeklinde cevap verildiği görülmektedir.

4.3.1.4. Öğrencilerin alanlar boyutuna göre dağılımları

Bu başlık altında “Düşünme Stilleri Envanteri”ni cevaplandıran öğrencilerin düşünme stillerinin alanlar boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 10 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Alanlar Boyutuna Göre Dağılımları

		Tamamen Uygun		Oldukça Uygun		Uygun		Biraz Uygun		Hiç Uygun Değil		Puan Ağırlığı \bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İçsel	46- Başkalarına bağlı kalmaksızın kendi fikirlerimi uygulayabileceğim durumları tercih ederim.	160	39.7	105	26.1	96	23.8	30	7.4	12	3.0	3.92
	47- Fikirleri tartışırken veya yazarken, sadece kendi düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.	61	15.1	81	20.0	117	28.9	76	18.8	70	17.3	2.96
	48- Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projelerden hoşlanırım.	134	33.0	104	25.6	100	24.6	50	12.3	18	4.4	3.70
	49- Bir problem ile karşılaştığımda onu kendi başıma çözmekten hoşlanırım.	129	31.7	103	25.3	103	25.3	49	12.0	23	5.7	3.65
	50- Bir konu veya problem üzerinde yalnız çalışmaktan hoşlanırım.	108	26.5	97	23.8	91	22.3	74	18.1	38	9.3	3.39
Dışsal	51- Daha çok bilgiye gereksinim duyarsam, konuyla ilgili olarak okumaktansa diğerleri ile konuşmayı tercih ederim.	82	20.2	94	23.2	136	33.5	65	16.0	29	7.1	3.33
	52- Takımın bir parçası olarak başkaları ile etkileşime girebileceğim faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.	122	30.0	117	28.8	117	28.8	37	9.1	13	3.2	3.73
	53- Başkalarıyla birlikte çalışabileceğim projelerden hoşlanırım.	89	21.9	118	29.0	134	32.9	51	12.5	15	3.7	3.52
	54- Herkesin birlikte çalıştığı ve diğerleriyle etkileşime girebileceği durumlardan hoşlanırım.	100	24.6	118	29.0	125	30.7	50	12.3	14	3.4	3.58
	55- Bir proje üzerinde çalışırken fikir alışverişi yapmaktan ve diğer insanlardan bilgi edinmekten hoşlanırım.	150	36.8	108	26.5	121	29.7	26	6.4	3	.7	3.92

Tablo 4.12'ye bakıldığında içsel alt boyutu maddelerinden “Başkalarına bağlı kalmaksızın kendi fikirlerimi uygulayabileceğim durumları tercih ederim” ($\bar{X} = 3.92$), “Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projelerden hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.70$), “Bir problem ile karşılaştığımda onu kendi başıma çözmekten hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.65$) ifadelerine “katılıyorum”, “Fikirleri tartışırken veya yazarken, sadece kendi düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 2.96$), “Bir konu veya problem üzerinde yalnız çalışmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.39$) ifadelerine “kararsızım” şeklinde cevap verildiği görülmektedir.

Dışsal alt boyutu maddelerinden “Takımın bir parçası olarak başkaları ile etkileşime girebileceğim faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.73$), “Başkalarıyla birlikte çalışabileceğim projelerden hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.52$), “Herkesin birlikte çalıştığı ve diğerleriyle etkileşime girebileceği durumlardan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.58$), “Bir proje üzerinde çalışırken fikir alışverişi yapmaktan ve diğer insanlardan bilgi edinmekten hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.92$) ifadelerine “katılıyorum”, “Daha çok bilgiye gereksinim duyarsam, konuyla ilgili olarak okumaktansa diğerleri ile konuşmayı tercih ederim” ($\bar{X} = 3.33$) ifadesine “kararsızım” şeklinde cevap verilmiştir.

4.3.1.5. Öğrencilerin eğilimler boyutuna göre dağılımları

Bu başlık altında “Düşünme Stilleri Envanteri”ni cevaplandıran öğrencilerin düşünme stillerinin eğilimler boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere yöneltilen 10 ifadeye ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Eğilimler Boyutuna Göre Dağılımları

		Tamamen Uygun		Olkukça Uygun		Uygun		Biraz Uygun		Hiç Uygun Değil		Puan Ağırlığı
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Liberal	56- Yeni yöntemler deneyebileceğim durumlardan hoşlanırım.	163	40.0	144	35.3	82	20.1	15	3.7	4	1.0	4.09
	57- Bir işi yapmada kullanılan yöntemleri geliştirmek için alışılmış olanı değiştirmekten hoşlanırım.	138	33.9	120	29.5	95	23.3	43	10.6	11	2.7	3.81
	58- Eski fikirleri veya uygulamaları eleştirmekten ve daha iyilerini oluşturmaktan hoşlanırım.	143	35.1	115	28.3	100	24.6	29	7.1	20	4.9	3.81
	59- Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için yeni stratejileri veya metotları denemeyi tercih ederim.	136	33.3	139	34.1	98	24.0	30	7.4	5	1.2	3.90
	60- Duruma yeni bir perspektiften bakmama olanak veren projelerden hoşlanırım.	117	28.9	144	35.6	102	25.2	32	7.9	10	2.5	3.80
	Muhafazakâr	61- Tamamlamak için, sabit kuralları olan görevlerden ve problemlerden hoşlanırım.	32	7.9	64	15.7	125	30.7	114	28.0	72	17.7
62- Bir şeyleri yapmanın standart kurallarına veya yollarına bağlı kalırım.		31	7.6	49	12.0	101	24.8	150	36.9	76	18.7	2.53
63- Bir dizi alışılmış kuralı takip edebileceğim durumlardan hoşlanırım.		21	5.2	45	11.1	117	28.7	136	33.4	88	21.6	2.44
64- Bir problem ile karşılaştığımda, onu geleneksel bir yolla çözmekten hoşlanırım.		27	6.6	58	14.2	109	26.7	135	33.1	79	19.4	2.55
65- Yerine getireceğim rolün geleneksel olduğu durumlardan hoşlanırım.		32	7.8	41	10.0	120	29.4	129	31.6	86	21.1	2.51

Tablo 4.13 incelendiğinde katılımcıların liberal alt boyutuna ait maddelerden “Yeni yöntemler deneyebileceğim durumlardan hoşlanırım” ($\bar{X} = 4.09$), “Bir işi yapmada kullanılan yöntemleri geliştirmek için alışılmış olanı değiştirmekten hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.81$), “Eski fikirleri veya uygulamaları eleştirmekten ve daha iyilerini oluşturmaktan hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.81$), “Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için yeni stratejileri veya metotları denemeyi tercih ederim” ($\bar{X} = 3.90$), “Duruma yeni bir perspektiften bakmama olanak veren projelerden hoşlanırım” ($\bar{X} = 3.80$) ifadelerinin hepsine “katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Katılımcılar muhafazakar alt boyutuna ait maddelerden “Bir şeyleri yapmanın standart kurallarına veya yollarına bağlı kalırım” ($\bar{X} = 2.53$), “Bir dizi alışılmış kuralı takip edebileceğim durumlardan hoşlanırım” ($\bar{X} = 2.44$), “Bir problem ile karşılaştığımda, onu geleneksel bir yolla çözmekten hoşlanırım” ($\bar{X} = 2.55$), “Yerine getireceğim rolün geleneksel olduğu durumlardan hoşlanırım” ($\bar{X} = 2.51$) ifadelerine “katılmıyorum”, “Tamamlamak için, sabit kuralları olan görevlerden ve problemlerden hoşlanırım” ($\bar{X} = 2.68$) ifadesine ise “kararsızım” şeklinde cevap vermişlerdir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin düşünme stilleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi; yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin cinsiyete göre düşünme stili puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Öğrencilerin düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.14'da verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Düşünme Stili	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Yasama	Erkek	262	20.65	2.94	-3.145	.002*
	Kız	146	21.59	2.72		
Yürütme	Erkek	262	17.90	3.79	-4.779	.000*
	Kız	146	19.73	3.39		
Yargı	Erkek	262	19.12	4.01	-.488	.626
	Kız	146	19.32	3.93		
Monarşik	Erkek	262	16.35	3.46	-3.523	.000*
	Kız	146	17.61	3.41		
Hiyerarşik	Erkek	262	17.75	4.44	-5.192	.000*
	Kız	146	20.06	4.02		
Oligarşik	Erkek	262	15.96	3.94	-1.063	.288
	Kız	146	16.40	4.23		
Anarşik	Erkek	262	17.47	3.76	-1.262	.208
	Kız	146	17.96	3.65		
Global	Erkek	262	14.79	4.30	-.479	.632
	Kız	146	15.02	4.74		
Lokal	Erkek	262	16.01	3.58	-.529	.597
	Kız	146	16.22	4.14		
İçsel	Erkek	262	17.51	4.60	-.862	.389
	Kız	146	17.93	4.72		
Dışsal	Erkek	262	17.99	3.91	-.835	.404
	Kız	146	18.34	4.26		
Liberal	Erkek	262	19.17	3.93	-1.711	.088
	Kız	146	19.88	4.16		
Muhafazakar	Erkek	262	12.90	4.55	1.065	.288
	Kız	146	12.38	4.92		

* $p < .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde öğrencilerin yasama [$t_{(406)}=3.14$, $p<.05$], yürütme [$t_{(406)}=4.77$, $p<.05$], monarşik [$t_{(406)}=3.52$, $p<.05$] ve hiyerarşik [$t_{(406)}=5.19$, $p<.05$] düşünme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, yasama düşünme stilini kız öğrencilerin ($\bar{X} = 21.59$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 20.65$) daha fazla tercih ettiği; yürütme düşünme stilini kız öğrencilerin ($\bar{X} = 19.73$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 17.90$) daha fazla tercih ettiği; monarşik düşünme stilini kız öğrencilerin ($\bar{X} = 17.61$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 16.35$) daha fazla tercih ettiği; yine hiyerarşik düşünme stilini de kız öğrencilerin ($\bar{X} = 20.06$) erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 17.75$) daha fazla tercih ettiği görülmektedir.

Tablo genel olarak incelendiğinde erkek öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 20.65$), liberal ($\bar{X} = 19.17$) ve yargı ($\bar{X} = 19.12$) düşünme stillerini daha çok; muhafazakar ($\bar{X} = 12.90$), global ($\bar{X} = 14.79$) ve oligarşik ($\bar{X} = 15.96$) düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin ise yasama ($\bar{X} = 21.59$), hiyerarşik ($\bar{X} = 20.06$) ve liberal ($\bar{X} = 19.88$) düşünme stillerini daha çok; muhafazakar ($\bar{X} = 12.38$), global ($\bar{X} = 15.02$) ve lokal ($\bar{X} = 16.22$) düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir.

4.4.2. Öğrencilerin yaşa göre düşünme stili puanlarına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Öğrencilerin düşünme stillerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kruskal wallis testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Yaşa Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düşünme Stili	Yaş Aralığı	N	Sıra Ort.	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Yasama	17-22	389	200.65	2	2.78	.249
	23-27	7	210.57			
	28-32	3	91.17			
Yürütme	17-22	389	200.02	2	.15	.926
	23-27	7	208.50			
	28-32	3	177.50			
Yargı	17-22	389	199.89	2	1.17	.555
	23-27	7	230.00			
	28-32	3	144.50			
Monarşik	17-22	389	198.77	2	2.86	.239
	23-27	7	272.57			
	28-32	3	190.17			
Hiyerarşik	17-22	389	199.22	2	.72	.698
	23-27	7	233.07			
	28-32	3	223.33			
Oligarşik	17-22	389	199.40	2	.49	.799
	23-27	7	227.21			
	28-32	3	214.33			
Anarşik	17-22	389	198.49	2	3.01	.222
	23-27	7	244.43			
	28-32	3	291.50			
Global	17-22	389	199.35	2	.97	.613
	23-27	7	241.79			
	28-32	3	186.33			
Lokal	17-22	389	199.12	2	1.19	.551
	23-27	7	246.93			
	28-32	3	204.33			
İçsel	17-22	389	200.21	2	.61	.735
	23-27	7	209.86			
	28-32	3	150.17			
Dışsal	17-22	389	198.60	2	3.35	.187
	23-27	7	278.86			
	28-32	3	197.67			
Liberal	17-22	389	199.93	2	.01	.995
	23-27	7	201.43			
	28-32	3	206.17			
Muhafazakar	17-22	389	198.74	2	1.89	.388
	23-27	7	253.29			
	28-32	3	239.00			

* $p < .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin düşünme stili puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 17-22 yaş arasındaki öğrencilerin en çok yasama ve içsel; 23-27 yaş arasındaki öğrencilerin en çok dışsal ve monarşik; 28-32 yaş arasındaki öğrencilerin en çok anarşik ve muhafazakâr düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo öğrencilerin yaşlarına göre en az tercih ettikleri düşünme stilleri göz önüne alınarak incelendiğinde, 17-22 yaş arasındaki öğrencilerin en az anarşik, dışsal ve muhafazakâr; 23-27 yaş arasındaki öğrencilerin en az liberal, yürütme ve içsel; 28-32 yaş arasındaki öğrencilerin en az yasama, yargı ve içsel düşünme stillerini tercih ettikleri görülmektedir.

4.4.3. Öğrencilerin mezun olunan okul türüne göre düşünme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrencilerin düşünme stillerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin düşünme stili puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, varyans analizi ve LSD testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stili	Okul Türü	N	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Yasama	Anadolu lisesi	198	20.64	2.74	2.023	.134	
	Düz lise	79	21.30	2.97			
	Meslek lisesi	114	20.93	2.65			
Yürütme	Anadolu lisesi	198	17.90	3.79	2.641	.073	
	Düz lise	79	18.75	3.79			
	Meslek lisesi	114	19.03	3.23			
Yargı	Anadolu lisesi	198	18.99	3.91	1.547	.214	
	Düz lise	79	19.56	4.03			
	Meslek lisesi	114	18.74	3.58			
Monarşik	Anadolu lisesi	198	16.37	3.31	2.237	.108	
	Düz lise	79	16.71	3.61			
	Meslek lisesi	114	17.44	3.34			
Hiyerarşik	Anadolu lisesi	198	17.95	4.46	1.761	.173	
	Düz lise	79	18.77	4.54			
	Meslek lisesi	114	19.02	3.84			
Oligarşik	Anadolu lisesi	198	15.40	3.81	4.908	.008*	B-C, A-C
	Düz lise	79	16.15	4.12			
	Meslek lisesi	114	17.26	3.93			
Anarşik	Anadolu lisesi	198	17.36	3.79	.503	.605	
	Düz lise	79	17.79	3.75			
	Meslek lisesi	114	17.54	3.46			
Global	Anadolu lisesi	198	14.62	4.47	.730	.483	
	Düz lise	79	14.88	4.60			
	Meslek lisesi	114	15.41	4.04			
Lokal	Anadolu lisesi	198	16.24	3.90	.248	.780	
	Düz lise	79	15.93	3.68			
	Meslek lisesi	114	15.96	3.69			
İçsel	Anadolu lisesi	198	17.58	4.06	.834	.435	
	Düz lise	79	17.83	4.93			
	Meslek lisesi	114	17.02	4.69			
Dışsal	Anadolu lisesi	198	17.66	4.17	1.296	.275	
	Düz lise	79	18.31	3.77			
	Meslek lisesi	114	18.49	4.16			
Liberal	Anadolu lisesi	198	19.42	3.77	1.540	.216	
	Düz lise	79	19.77	3.96			
	Meslek lisesi	114	18.85	4.07			
Muhafazakar	Anadolu lisesi	198	12.20	4.31	2.910	.056	
	Düz lise	79	12.44	4.80			
	Meslek lisesi	114	13.74	4.51			

* $p < .05$

A: Anadolu lisesi B: Düz lise C: Meslek lisesi

Tablo 4.16 incelendiğinde öğrencilerin düşünme stili puanlarının sadece oligarşik düşünme stilinde okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Buna göre oligarşik düşünme [$F_{(2)}= 4.90, p<.05$], stili alt boyutunda düz lisede öğrenim görmüş öğrencilerin ($\bar{X} = 16.15$) Meslek lisesinde öğrenim görmüş öğrencilere ($\bar{X} = 17.26$) göre, Anadolu lisesinde öğrenim görmüş öğrencilerin ($\bar{X} = 15.40$) yine Meslek lisesinde öğrenim görmüş öğrencilere ($\bar{X} = 17.26$) göre bu düşünme stilini daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.16 genel olarak incelendiğinde, Anadolu lisesinde öğrenim görmüş öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 20.64$), liberal ($\bar{X} = 19.42$) ve yargı ($\bar{X} = 18.99$) düşünme stillerini daha çok; muhafazakar ($\bar{X} = 12.20$), global ($\bar{X} = 14.62$) ve oligarşik ($\bar{X} = 15.40$) düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Düz lisede öğrenim görmüş öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 21.30$), liberal ($\bar{X} = 19.77$) ve yargı ($\bar{X} = 19.56$) düşünme stillerini daha çok; muhafazakar ($\bar{X} = 12.44$), global ($\bar{X} = 14.88$) ve lokal ($\bar{X} = 15.93$) düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir. Meslek lisesinde öğrenim görmüş öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 20.93$), yürütme ($\bar{X} = 19.03$) ve hiyerarşik ($\bar{X} = 19.02$) düşünme stillerini daha çok; muhafazakar ($\bar{X} = 13.74$), global ($\bar{X} = 15.41$) ve lokal ($\bar{X} = 15.96$) düşünme stillerini daha az tercih ettikleri görülmektedir.

4.4.4. Öğrencilerin puan türüne göre düşünme stili puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Öğrencilerin düşünme stillerinin puan türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Öğrencilerin düşünme stili puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, varyans analizi ve LSD testi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Puan Türüne Göre Düşünme Stili Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Düşünme Stili	Puan Türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Yasama	Sözel	42	19.65	3.73	5.232	.006*	A-B
	Sayısal	274	21.06	2.72			A-C
	Eşit Ağırlık	91	21.35	2.86			
Yürütme	Sözel	42	18.82	3.72	4.611	.010*	B-C
	Sayısal	274	18.20	3.76			
	Eşit Ağırlık	91	19.57	3.52			
Yargı	Sözel	42	18.75	3.96	.575	.563	
	Sayısal	274	19.34	3.83			
	Eşit Ağırlık	91	18.97	4.41			
Monarşik	Sözel	42	17.66	3.96	7.621	.001*	A-B
	Sayısal	274	16.34	3.33			B-C
	Eşit Ağırlık	91	17.81	3.48			
Hiyerarşik	Sözel	42	18.21	4.38	4.039	.018*	B-C
	Sayısal	274	18.26	4.40			
	Eşit Ağırlık	91	19.74	4.34			
Oligarşik	Sözel	42	15.85	3.82	.727	.484	
	Sayısal	274	16.02	4.15			
	Eşit Ağırlık	91	16.57	3.85			
Anarşik	Sözel	42	17.73	3.50	.079	.924	
	Sayısal	274	17.68	3.76			
	Eşit Ağırlık	91	17.51	3.74			
Global	Sözel	42	15.79	5.15	1.389	.251	
	Sayısal	274	14.65	4.22			
	Eşit Ağırlık	91	15.18	4.82			
Lokal	Sözel	42	15.78	4.48	.307	.736	
	Sayısal	274	16.20	3.72			
	Eşit Ağırlık	91	15.96	3.64			
İçsel	Sözel	42	17.63	5.39	.389	.678	
	Sayısal	274	17.80	4.44			
	Eşit Ağırlık	91	17.30	4.91			
Dışsal	Sözel	42	18.21	4.67	.209	.812	
	Sayısal	274	18.04	3.99			
	Eşit Ağırlık	91	18.35	3.90			
Liberal	Sözel	42	19.02	5.23	.276	.759	
	Sayısal	274	19.51	3.90			
	Eşit Ağırlık	91	19.36	3.83			
Muhafazakar	Sözel	42	13.50	5.45	1.474	.230	
	Sayısal	274	12.45	4.49			
	Eşit Ağırlık	91	13.18	4.89			

* $p < .05$

A: Sözel B: Sayısal C: Eşit Ağırlık

Tablo 4.17 incelendiğinde yasama [$F_{(2)}= 5.23, p<.05$], yürütme [$F_{(2)}= 4.61, p<.05$], monarşik [$F_{(2)}= 7.62, p<.05$] ve hiyerarşik [$F_{(2)}= 4.03, p<.05$] düşünme stillerinde puan türüne göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yasama alt boyutunda sözel-sayısal ve sözel-eşit ağırlık arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında sayısal mezunu öğrencilerin ($\bar{X} = 21.06$) sözel mezunu öğrencilere ($\bar{X} = 16.65$), eşit ağırlık mezunu öğrencilerin ($\bar{X} = 21.35$) de sözel mezunu öğrencilere ($\bar{X} = 16.65$) oranla daha fazla yasama düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Yürütme alt boyutunda sayısal ve eşit ağırlık mezunu öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde eşit ağırlık mezunu öğrencilerin ($\bar{X} = 19.57$) sayısal mezunu öğrencilere ($\bar{X} = 18.20$) oranla daha fazla yürütme düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Monarşik alt boyutunda sözel-sayısal ve sayısal-eşit ağırlık mezunu öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında sözel mezunu öğrencilerin ($\bar{X} = 17.66$) sayısal mezunu öğrencilere ($\bar{X} = 16.34$), eşit ağırlık mezunu öğrencilerin ($\bar{X} = 17.81$) de sayısal mezunu öğrencilere ($\bar{X} = 16.34$) oranla daha fazla monarşik düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hiyerarşik alt boyutunda sayısal-eşit ağırlık mezunu öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında eşit ağırlık mezunu öğrencilerin ($\bar{X} = 19.74$) de sayısal mezunu öğrencilere ($\bar{X} = 18.26$) oranla daha fazla hiyerarşik düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.17 genel olarak incelendiğinde sözel bölüm mezunu öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 19.65$), liberal ($\bar{X} = 19.02$) ve yargı ($\bar{X} = 18.75$) düşünme stillerini; sayısal bölüm mezunu öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 21.06$), liberal ($\bar{X} = 19.51$) ve yargı ($\bar{X} = 18.75$) düşünme stillerini;

$\bar{X} = 19.34$); eşit ağırlık bölüm mezunu öğrencilerin yasama ($\bar{X} = 21.35$), hiyerarşik ($\bar{X} = 19.74$) ve yürütme ($\bar{X} = 19.57$) düşünme stillerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin öğrenme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon analiziyle sınanmış ve bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Matrisi

	Puan	Görsel	İşitsel	Dokunsal	Devinsel	Bireysel
Puan						
Görsel	-.11*					
İşitsel	-.09	.27**				
Dokunsal	-.10*	.28**	.31**			
Devinsel	-.05	.25**	.38**	.68**		
Bireysel	-.09	.47**	.09	.04	.01	
Grupla	-.07	.16**	.29**	.44**	.45**	-.27**

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 4.18 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları ile görsel ($r=-.11$) ve dokunsal ($r=-.10$) öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin görsel ve dokunsal stil puanları arttıkça, yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarı puanları düşmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon analiziyle sınanmış ve bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Düşünme Stilleri İle Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etme Başarısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Matrisi

	Puan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Yasama	-.07												
2. Yürütme	-.09	.39**											
3. Yargı	-.03	.37**	.24**										
4. Monarşik	-.12*	.23**	.34**	.17**									
5. Hiyerarşik	-.05	.38**	.48**	.36**	.40**								
6. Oligarşik	-.08	.31**	.27**	.40**	.28**	.37**							
7. Anarşik	-.02	.29**	.20**	.44**	.24**	.35**	.49**						
8. Global	-.04	.09*	.18**	.19**	.39**	.14**	.24**	.15**					
9. Lokal	.00	.27**	.16**	.31**	.18**	.35**	.31**	.47**	-.02				
10. İçsel	-.01	.32**	.17**	.22**	.29**	.20**	.25**	.30**	.25**	.31**			
11. Dışsal	-.04	.17**	.25**	.34**	.15**	.26**	.32**	.29**	.17**	.23**	-.02		
12. Liberal	-.02	.33**	.24**	.47**	.16**	.36**	.32**	.41**	.07	.40**	.36**	.32**	
13. Muhafazakar	-.02	.04	.22**	-.05	.26**	.06	.19**	.07	.29**	.24**	.07	.16**	-.16**

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 4.19 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları ile monarşik ($r=-.12$) düşünme stili arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin monarşik stil puanları arttıkça, yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarı puanları düşmektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, ayrıca tespit edilen öğrenme stilleri ve düşünme stillerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve öğrencilerin üniversiteye girmiş oldukları puan türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrenciler öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri incelendiğinde algısal öğrenme stillerinde en yüksek ortalamanın dokunsal öğrenenlerde olduğu tespit edilmiştir. Algısal öğrenme stilinde ikinci sırada devinsel öğrenenler, üçüncü sırada işitsel öğrenenler, dördüncü sırada ise görsel öğrenenler yer almıştır. Dokunsal öğrenenler en iyi materyallerle, uygulamalı olarak ders işlemekten zevk alırlar. Örneğin, laboratuvarında deney yapma, modeller inşa etme, materyallere dokunarak çalışma bu kişilere en başarılı öğrenme ortamlarını sağlar. Devinsel öğrenenlerin en iyi sınıf deneyimlerinde fiziksel olarak yer alarak, sınıftaki aktivitelere, rol oynama çalışmalarına, eğitim gezilerine aktif bir şekilde katılırlar daha iyi öğrendikleri belirtilmişti. Eğitimde artık yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi vurgulandığı göz önüne alınırsa ilk sırada dokunsal, ikinci sırada ise devinsel öğrenenlerin çıkması bizi şaşırtmamaktadır. Görsel öğrenmenin son sırada yer

alması konusunda ise üniversite seviyesine gelmiş bireylerin artık üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları, somut işlemlerde olduğu gibi görsel araçlara o zamanki kadar ihtiyaç duymadıkları ve işitme belleklerinin gelişmiş olabileceği sebep olarak gösterilebilir. Farklı örneklerde ve farklı yıllarda öğrenme stili konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında Çağlayan (2007) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile problem çözme becerilerini belirlemek, kişisel özelliklerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin yarısından fazlasının (%54,6) görsel, %25,1'inin bedensel, %20,2'sinin ise işitsel öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Demir ve Aybek (2012) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında en fazla tercih edilen öğrenme stilinin görsel, sonra işitsel ve en az tercih edilen öğrenme stilinin ise bedensel/kinestetik olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bedir (2012) de öğrencilerin öğrenme stillerinde birinci sırada görsel öğrenme stili olduğunu ve onu işitsel ve kinestetik stilin takip ettiğini belirtmiştir. Bu üç araştırma çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bildiren (2013), üstün yetenek tanısı almış öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin dokunsal puan ortalamalarının işitsel puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve dokunsal puan ortalamalarının işitsel puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu tezin sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sosyal öğrenme stili açısından öğrenciler değerlendirildiğinde birinci sırada grupla öğrenenler ikinci sırada bireysel öğrenenler yer almıştır. Üniversite çağına

gelmiş bireylerde grup ilişkileri önem kazanmıştır ve arkadaşlar tarafından kabul edilmek ve önemsenmek çabası bireyin davranışlarına hâkim hale gelmiştir (Şahan, 2007, 51). Durum böyle olunca öğrenciler bireysellikten uzaklaşıp daha sosyal olmaya özen göstermektedir. Sosyal öğrenme stiline bireysel öğrenme stiline göre yüksek çıkmasının sebebinin bu olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin algısal öğrenme stillerinden görsel ve işitsel öğrenme stillerinin, sosyal öğrenme stillerinden ise bireysel öğrenme stiline cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Görsel, işitsel ve bireysel öğrenme stillerinin tümünü de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Görsel öğrenme stili açısından bakıldığında kız öğrencilerin görselliğe daha çok önem vermeleri, el işi gibi işlerde daha iyi olmaları araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bireysel stili kızların daha fazla tercih etmesini de kızların arasında kıskançlıkların çok olmasına ve birbirini çekememe gibi durumların sıkça yaşanmasına bağlayabiliriz. Kız öğrenciler bu özelliklerinden dolayı grupta çalışmaktansa bireysel çalışmaları daha çok tercih etmekte olabilirler. Grupta öğrenme stiline fark gözlenmemesine rağmen erkeklerin grupta öğrenme puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre birbirleriyle daha uyumlu olması ve daha çok grupta ders çalışmaları bu durumu desteklemektedir.

Araştırmanın bu alt probleme ilişkin sonuçları alinyazındaki diğer bulgularla benzerlik göstermektedir. Ekici (2013) tarafından gerçekleştirilen “Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve

Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında her iki öğrenme stili modelinde de cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemiştir. Çiğdem ve Memiş (2011) sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırma, Wehrwein, Lujan ve DiCarlo (2007) öğrenme stillerinde cinsiyet değişkenini inceledikleri çalışma sonucunda öğrenme stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamışlardır. Mohammad ve Khalil (2011) araştırmalarında cinsiyetin öğrenme stillerinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Keri (2002) de kız ve erkek kolej öğrencilerinin öğrenme stilleri farklılıklarını araştırdığı çalışmasında, kız ve erkeklerin öğrenme stilleri tercihleri arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Carrier (2009) ve Srichanyachon (2011) da öğrenme stillerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Literatür taramasında araştırmanın bu alt probleminin sonucu ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Özer (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bu çalışmanın bulgularını desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır. Özer çalışmasında ilköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni kız öğrencilerin öğrenme stilleri ile erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Demir (2008) tarafından Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelendiği çalışmada da öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetleri ile anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir. Zokae ve diğerleri (2012) algısal öğrenme stili ve cinsiyetin İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin kelime öğrenme stratejisi seçimine etkisi üzerine yaptıkları çalışma katılımcıların kelime öğrenme stratejilerinde de algısal öğrenme stillerinde de cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ehrman ve Oxford (1990) “Yoğun bir eğitim

ortamında yetişkinlerin dil öğrenme stilleri ve stratejileri” adlı çalışmalarında cinsiyet açısından farklılık tespit edememişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çağlayan (2007) öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çağlayan’ın bu bulgusu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Li, Chen, Yang ve Liu’nun (2011) çalışmalarında elde ettiği sonuç da tezin sonuçlarını desteklemektedir.

Literatürde öğrenme stillerinin yaşa göre değişmediği yönünde bulgular olsa da değiştiği yönünde bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin Bone ve Reid (2013) ve Hlawaty (2008) öğrenme stillerinde yaşa göre anlamlı fark bulmuşlardır.

Öğrenme stillerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise, işitsel ve bireysel stillerde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Algısal öğrenme stillerinden görsel, dokunsal ve devinsel; sosyal öğrenme stillerinden sadece grupla öğrenme stilinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Görsel öğrenme stilinde Anadolu lisesi ile hem Düz lise hem de Meslek lisesi arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin Düz lise öğrencilerine ve Anadolu lisesi öğrencilerine göre görsel öğrenme stilini daha çok kullandığı görülmektedir. Dokunsal öğrenme stilinde de yine Anadolu lisesi ile hem Düz lise hem de Meslek lisesi arasında fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin Düz lise öğrencilerine ve Anadolu lisesi öğrencilerine göre dokunsal öğrenme stilini daha çok kullandığı görülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri almış oldukları eğitimden dolayı daha çok görme belleklerini ve dokunma duyularını kullanmaktadırlar. Meslek lisesi öğrencilerinin görsel öğrenme stili ve dokunsal öğrenme stili puanları bu sebepten dolayı yüksek çıkmış olabilir. Devinsel

öğrenme stiline bakıldığında Anadolu lisesi ile Düz lise arasında Düz lise lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi öğrencileri kendilerini daha çok derslerine verip ders dışı faaliyetlere çok fazla zaman ayırmamaktadırlar, hatta fizik dersinde yapılan bir deneyi bile zaman kaybı olarak gören öğrenciler olabilmektedir. O kadar zamanı deneye harcamaktansa soru çözümü yapılırsa daha yararlı olacağı düşüncesine sahip öğrenciler de görmek mümkün. Düz lise öğrencilerinin Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha çok devinsel öğrenmeyi tercih etmelerinin sebebi bu durum olabilir. Sosyal öğrenme stillerinden grupta öğrenme stiline bakıldığında ise Anadolu lisesi ile hem Düz lise hem de Meslek lisesi arasında fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin Düz lise öğrencilerine ve Anadolu lisesi öğrencilerine göre sosyal öğrenme stilini daha çok kullandığı görülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri dersleri genellikle atölyelerde görmekte ve bu atölyelerde bireysellik yerine işbirliği duygusu pekişmektedir. Uğraştıkları malzemeler boyutları olsun, ağırlıkları olsun çalışırken yardım gerektirecek ve yaptıkları iş birkaç kişi ile birlikte halledilebilecek türde işler olduğundan dolayı Meslek lisesi öğrencilerinin grupta öğrenme stili puanı yüksek çıkmış olabilir.

Alanyazın incelendiğinde Çağlayan (2007) öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının, mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç tezin sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Diğer yandan Çakır ve Akbaş (2013) ve Demir'in (2008) öğrencilerinin öğrenme stillerini inceledikleri çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin öğrenme stili puanlarının algısal öğrenme stillerinden görsel ve işitsel; sosyal öğrenme stillerinden sadece grupta öğrenme stiline göre farklılaştığı; devinsel, dokunsal ve bireysel öğrenme stillerinde farklılık olmadığı

saptanmıştır. Mevcut farklılığın görsel öğrenme stilinde sayısal ve eşit ağırlık puan türleri arasında olduğu bulunmuştur. Eşit ağırlık puan türündeki öğrencilerin görsel öğrenmeyi sayısal puan türündeki öğrencilere göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde işitsel öğrenme stiline de eşit ağırlık puan türündeki öğrenciler tarafından sayısal puan türündeki öğrencilere göre daha fazla tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal öğrenme stillerinde ise grupla öğrenme stilinde eşit ağırlık ve sayısal öğrencileri arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Eşit ağırlık öğrencilerinin grupla öğrenme stilini sayısal öğrencilere oranla daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Clarke ve diğerleri (2010) de çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stillerinin alanlarına göre farklılaştığını tespit ederken, Çağlayan (2007) öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin düşünme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrenciler düşünme stillerinden en çok işleri kendilerine özgü yöntemlerle yapmak isteyen yasama; yenilikçi, geleneklere karşı çıkan liberal ve değerlendiren, fikirlerini belirten yargı düşünme stilini tercih etmektedirler. Bu sonuca göre öğrencilerin bu düşünme stillerine uyan davranışları daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte, somut düşüncelerle, ayrıntılarla uğraşmayı seven lokal; soyut düşüncelerle ve genel çerçeveye uğraşan global ve geleneksel olan, yeniliklere açık olmayan muhafazakar düşünme stilleri öğrencilerin en az tercih ettikleri stillerdir. Bu durum öğrencilerin çağımızın gerektirdiği yaratıcılık, analiz, karşılaştırma gerektiren etkinliklerde yer almayı tercih ettiklerinin; işlerini ya da görevlerini prosedürlere bağlı

olarak yapmayı sevmediklerinin, kurallara bağı kalmak istemediklerin bir göstergesi olabilir.

Eldeki araştırma bulgusu Dinçer (2009), Merdin (2010), Çubukçu (2004), Buluş (2005), Saracaloğlu ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Dinçer (2009) araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en çok yasama, hiyerarşik ve yargı düşünme stilini tercih ettiklerini, Çubukçu (2004) en çok tercih edilen stilin yasama olduğunu, Buluş ise (2005) yasama, hiyerarşik, global, dışsal ve liberal en çok tercih edilen dört stil olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin düşünme stilleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve puan türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yasama, yürütme, monarşik ve hiyerarşik düşünme stillerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu dört stilin hepsini kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla tercih etmektedir. Bu durumda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre neyi nasıl yapacaklarına kendileri karar vermek isteyen, ayrıca kendi kurallarını kendileri yaratan bireyler oldukları söylenebilir. Ayrıca kızların erkeklere göre daha uyumlu, düzenli ve verilen talimatları izleyen bireyler oldukları, tek bir amaca odaklanan ve birçok işi aynı anda öncelik belirleyerek yapan bireyler oldukları yorumu yapılabilir.

Buluş (2005), Dinçer ve Saracaloğlu (2011), Çubukçu (2004), Sünbül (2004), Fer (2005), Dinçer (2009) ve Merdin (2010), Zhang (2002), Sternberg (2004) araştırmalarında cinsiyetin düşünme stilleri üzerinde fark yarattığı bulgusuna ulaşırlarken; Grigorenko ve Sternberg (1997), Saracaloğlu ve arkadaşları (2008) Duman

ve Çelik (2011) çalışmalarında cinsiyetin düşünme stilleri üzerinde fark yaratmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin düşünme stillerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Buluş (2005) yaş ile yasama, hiyerarşik ve lokal düşünme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur ve bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Ayrıca Dinçer (2009) de öğrencilerin düşünme stili puanlarının yaşlarına göre sadece içsel stilde anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Merdin (2010) de sadece yasama düşünme stili puanlarının yaşlara göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusunu elde etmiştir. Saracaloğlu ve arkadaşları (2008) ise öğrencilerin düşünme stili puanlarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin mezun olunan okul türüne göre düşünme stilleri arasında farklılık olup olmadığına bakıldığında sadece oligarşik düşünme stilinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Meslek lisesinde öğrenim görmüş öğrenciler Düz lise ve Anadolu lisesinde öğrenim görmüş öğrencilere göre bu düşünme stilini daha fazla kullanmaktadırlar. Bu bulgular çerçevesinde Meslek lisesi mezunu öğrencilerin çok işi, aynı anda, öncelikleri belirleyemeden yaptıkları ve bu yük altında kendilerini baskıda hissettikleri sonucunu çıkarabiliriz. Merdin (2010) da dışsal düşünme stili dışındaki tüm stillerde okul türüne göre farklılık tespit etmiştir.

Öğrencilerin yasama, yürütme, monarşik ve hiyerarşik düşünme stillerinde puan türüne göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında sayısal ve eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sözel mezunu öğrencilere oranla daha fazla yasama düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Yürütme alt boyutunda ise eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sayısal mezunu öğrencilere oranla daha fazla yürütme

düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Monarşik alt boyutunda sözel ve eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sayısal mezunu öğrencilere oranla daha fazla monarşik düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hiyerarşik alt boyutunda eşit ağırlık mezunu öğrencilerin sayısal mezunu öğrencilere oranla daha fazla hiyerarşik düşünme stilini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Genel olarak bakıldığında eşit ağırlık puanına sahip öğrencilerin dört düşünme türünü de diğer alandaki öğrencilere oranla daha çok tercih ettiklerini söyleyebiliriz. Sternberg (2004, 20-21) yasama stiline sahip bireylerin tercih ettikleri ve kendi düşünme stillerini kullanmalarına fırsat veren meslek türlerinin yazarlık, bilim insanlığı, sanatçılık, heykeltıraşlık ve mimarlık olduğunu, yürütmeci bireylerin de müteahhitlik, askerlik, yönetici asistanlığı olduğunu belirtmiştir. Bu meslek türleri hem sözel hem de sayısal yetenek gerektiren meslekler olduğundan, eşit ağırlık mezunu öğrenciler diğer alan mezunu öğrencilere oranla bu stilleri daha çok tercih etmiş olabilirler. Dinçer (2009) de çalışmasında puan türüne göre farklılıklar tespit etmiştir. Sözel alan mezunu öğrencilerin en fazla yasama, yargı, hiyerarşik düşünme stillerini; sayısal alan mezunlarının yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini; eşit ağırlık alanı mezunlarının yasama, hiyerarşik, yargı ve yürütme; dil alanı mezunu öğrencilerinin ise yasama, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerini tercih ettiklerini ifade etmiştir. Merdin (2010) ise sadece lokal düşünme stilinde sayısal ve eşit ağırlık bölümleri arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Ayrıca Sünbül (2004), Buluş (2005, 2006), Fer (2005) ve Saracaloğlu ve arkadaşları (2008), Clarke ve diğerleri (2010) de çalışmalarında öğrencilerin bölümleri ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir fark tespit etmişlerdir. Duman ve Çelik (2011) ise anlamlı bir fark tespit edememiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin öğrenme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları ile görsel ve dokunsal öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin görsel ve dokunsal stil puanları arttıkça, yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarı puanları düşmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular sonucunda öğrencilerin yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarıları ile monarşik düşünme stili arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin monarşik stil puanları arttıkça, yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarı puanları düşmektedir. Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme stratejisinde öğrencilerin aynı anda birçok duruma odaklanmaları gerektiği için, tek bir amaca odaklanmaktan hoşlanan monarşik bireylerin başarılarının stilleriyle negatif yönde ilişkili olması beklenen bir sonuçtur. Buluş (2005) da örneklem genelinde dışsal ve muhafazakar, birinci sınıflarda ise lokal ve muhafazakar düşünme stilleri ile akademik başarı arasında negatif ilişki, diğer çalışmasında da (2006) 13 düşünme stilinde sadece anarşik ve muhafazakar düşünme stiline akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Dinçer (2009) de öğretmen adaylarının global ve muhafazakar düşünme stilleri ile akademik başarı düzeyleri arasında negatif

yönde bir ilişki saptamıştır. Zhang (2002) ise liberal ve global düşünme stiline başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak uygulamacılar ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

1. Öğrenme faaliyetlerinde bireysel farklılıklar oldukça önemlidir. Öğrenme süreçlerinde öğrenme stillerini dikkate almak öğrencilerin başarısına katkı sağlayabilir. Sınıftaki tüm öğrencilerin hepsinin bir konuyu aynı sürede ve aynı yöntemle öğrenmesi mümkün değildir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenme ve düşünme stilleri tespit edilebilir ve bu sayede dersler yalnızca bir stile değil her öğrenciye hitap edecek şekilde işlenebilir.
2. Öğrencilerin sahip oldukları stiller hakkında bilgilendirilmeleri ve yeni öğrenmelerini kendi stillerini tanıyarak daha zevkli ve verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri sağlanabilir.
3. Öğretmenler öğrenme ve düşünme stilleri ve bunlara uygun olan yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirilebilir.
4. Öğrenci velileri de hem öğrenme ve düşünme stilleri konusunda hem de çocuklarının sahip olduğu stiller konusunda bilinçlendirilerek çocuklarına daha uygun ders çalışma ortamları sunmaları sağlanabilir.

5. Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stilleri öğrencilerin performanslarını değerlendirirken de dikkate alınarak, öğrenciye uygun değerlendirme teknikleri kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Öğrenme ve düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma üniversitede hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu konu ortaokul ve lise gibi farklı okul seviyelerinde de çalışılabilir.
2. Öğrenme ve düşünme stilleri ile yabancı dil öğretimindeki farklı konular arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
3. Öğrenme ve düşünme stillerinin farklı derslerdeki etkililiği incelenebilir.
4. Öğrenme ve düşünme stilleri ile yabancı dilde kelimenin anlamını tahmin etme başarısındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma farklı öğrenme ve düşünme stilleri ölçekleriyle tekrarlanabilir.
5. Bağlamdan kelimenin anlamını tahmin etme konusu eleştirel düşünme ya da biliş üstü stratejiler gibi konularla da çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Akboy, R., Argun, Y. ve İkiz, E. (2005). Psikoloji danışmanlık ve rehberlik lisans ve lisansüstü programında öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri ve benlik saygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 283-292.
- Akbulut, E. (2006, Nisan). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Allen, V.F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. England: Oxford University Press.
- Aydıntan, S., Şahin, H. ve Uysal, F. (2012). Kesirler Konusunun Öğretiminde 4MAT Öğrenme Stili Modelinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (12), 408-427.
- Bedir, S.B. (2012). *Algısal öğrenme stillerinin yabancı dilde kelime öğrenmeye ve hatırlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bildiren, A. (2013). Examining of learning styles of gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 1 (1), 10-21.
- Bone, E. ve Reid, R. (2013). First course at university: Assessing the impact of student age, nationality and learning style. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 4 (1), 95-107.

- Boström, L. (2012). Do ten-year-old children in Sweden know how they learn? A study of how young students believe they learn compared to their learning styles preferences. *International Education Studies*, 5 (6), 11-23.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme Stilleri*. (19. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-23.
- Buluş, M. (2006). Düşünme stilleri ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri. *Education and Science*, 31, 35-48.
- Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- Carrier, S. (2009). Environmental education in the schoolyard: Learning styles and gender. *The Journal Of Environmental Education*, 40 (3), 1-12.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied linguistics perspectives*. London: Allen and Unwin.
- Cassidy, S. (2004) Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24 (4), 419-444.
- Cesur, M.O. ve Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93.

- Cheng, H., Andrade, H.L. ve Yan, Z. (2012). A cross-cultural study of learning behaviours in the classroom: From a thinking style perspective. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (7), 825-841
- Clarke, T.A., Lesh, J.J., Trocchio, J.S. ve Wolman, C. (2010). Thinking styles: Teaching and learning styles in graduate education students. *Educational Psychology*, 30 (7), 837-848.
- Çağlayan, H.S. (2007). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, R. ve Akbaş O. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 138-159.
- Çiğdem, G. ve Memiş, A. (2011). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-77.
- Çubukçu, Z. (2004). *Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 129-148.

- Demir, R. ve Aybek, B. (2012). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (4), 27-40.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: Dil Pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dickinson, S., Allegro M.L. ve Kulturel-Konak, S. (2011). Review of gender differences in learning styles: Suggestions for stem education. *Contemporary Issues In Education Research*, 4 (3), 9-18.
- Dinçer, B. (2009). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (4), 701-744.
- Drum, P.A. ve Konopak B.C. (1987). Learning word meanings from written context. McKeown, M.G. ve Curtis M.E. (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition*. (73-87). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Duman, B. ve Çelik, Ö. (2011). The relationship between the elementary school teachers' thinking styles and the teaching methods they use. *Elementary Education Online*, 10 (2), 785-797.
- Dunn, R. ve Griggs, S.A. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Virginia: National Association of Secondary School Principals.

- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ehrman, M. ve Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stilleri ölçeği. *Education and Science*, 27 (123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Education and Science*, 38 (167), 211-225.
- Erden M. ve Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. (13. Baskı). Ankara: Özkan Matbaacılık ve Gazetecilik.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Fan, W. (2012). An experimental comparison of the flexibility in the use of thinking styles in traditional and hypermedia learning environments. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 224-233.

- Felder, M.R. ve Silverman K.L. (1988). Learning and teaching styles: In engineering education. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Fer, S. (2005). *Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir?* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/Teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36 (4).
- Gregorc, A.F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory into Practice*, 23 (1).
- Grigorenko, E.L. ve Sternberg R.J. (1997). Styles of thinking, abilities and academic performance. *Exceptional Children*, 63 (3), 295-312.
- Güven, M. ve Kürüm D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- Hlawaty, H. (2008). Lernen and learning styles: A comparative analysis of the learning styles of German adolescents by age, gender, and academic achievement level. *European Education*, 40 (4), 23-45.
- Ho, J. (1994). Learning from examples. Nation, P. (Ed.), *New ways in teaching vocabulary*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

- İspir, O, Ay, Z.S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Education and Science*, 36 (162), 235-246.
- Jonassen, D.H., Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences: Learning and instruction*. United States of America: Lawrance Erlbaum Associates.
- Karlı, M.D. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keefe, J.W. ve Ferrell, B.G. (1990). Developing a defensible learning style paradigm. *Educational Leadership*, 48 (2).
- Keri, G. (2002). Male and female college students learning styles differ: An opportunity for instructional diversification. *College Student Journal*, 36 (3), 433-442.
- Kim, M. (2011). The relationship between thinking style differences and career choices for high-achieving students. *Roeper Review*, 33 (4), 252-262.
- Koçak, R. (2012). Temel kavramlar. Behçet Oral (Ed.), *Öğrenme, öğretme, kuram ve yaklaşımlar*. (2.Baskı). (ss. 3-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Li, Y., Chen, H., Yang B. ve Liu C. (2011). An exploratory study of the relationship between age and learning styles among students in different nursing programs in Taiwan. *Nurse Education Today*, 31 (1), 18-23.
- Maggioli, G.H.D. (1995). *Managing learning styles in the classroom*. USA: TESOL's Voices of Experience Series.

- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. United States of America: Excel Inc.
- Merdin, S. (2010). *Lise Öğrencilerinin Düşünme Stilleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Mohammad, A. ve Khalil, T. (2011). On the relationship between gender and perceptual language learning styles: The case of Iranian academic EFL learners. *Educational Philosophy*, 31 (6), 657-674.
- Mohammadzadeh, A. (2012). The relationship between experiential learning styles and the immediate and delayed retention of English collocations among EFL learners. *English Language Teaching*, 5 (12), 121-130.
- Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review*, 61 (1), 107-134.
- Nation, I.S.P. (2003). *Learning vocabulary in another language*. (4. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Özçelik, D.A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, A. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Özbek asıllı Afgan göçmeni öğrenciler ile Türk öğrencilerin öğrenme stillerinin akademik başarı ve cinsiyete göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Palut, B. (2004). *Düşünme stilleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanma ve geçerlik güvenirlik çalışması*. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Paribakht, T.S. ve Bengelil, N.F. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *The Canadian Modern Language Review*, 61 (2), 226-249.
- Park, S.K., Park K.H. ve Choe H.S. (2005) The relationship between thinking styles and scientific giftedness in Korea. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16 (2/3), 87-97.
- Price, L. (2004). Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24 (5), 681-698.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. London and New York: Routledge.
- Rainey, M.A., ve Kolb, D.A. (1995). Using experiential learning theory and learning styles in diversity education. In R. R. Sims ve S. J. Sims, (Ed.), *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. (ss. 129-146). Westport, CT: Greenwood Press.
- Rashidi, N. ve Farhani, F. (2010). The relationship between depth of vocabulary knowledge and Iranian EFL learners' lexical inferencing strategy use and success. *Sino-US English Teaching*, 7 (7).

- Reid, M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle Heinle Publishers.
- Reid, M. (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. United States of America: Prentice Hall Regents.
- Riding, R. ve Rayner, S. (2007). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behavior*. London: Routledge.
- Safari, V. (1994). Nonsense words. Nation, P. (Ed.), *New ways in teaching vocabulary*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2008). Eğitim fakóltesi oğrencilerinin dőşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 732-751.
- Schmeck, R.R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. Schmeck, R.R. (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. (3-19). New York: A Division of Plenum Publishing Corporation.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shabani, M.B. (2012). Different learning style preferences of male and female Iranian non-academic EFL learners. *English Language Teaching*, 5 (9), 127-137.
- Shen, M. (2010). Effects of perceptual learning styles preferences on L2 lexical inferencing. *Science Direct System*, 38, 539-547.

- Sims, R.R. ve Sims, S.J. (1995). Using experiential learning theory and learning styles in diversity education. (Ed), *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. London: Greenwood Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Srichanyachon, N. (2011). Cognitive learning styles of EFL students. *Journal of College Teaching & Learning*, 8 (2), 15-23.
- Srijongjai, A. (2011). Learning styles of language learners in an EFL writing class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1555-1560.
- Stahl, S.A. ve Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52 (3), 36-40.
- Sternberg, J.S. (2004). *Thinking styles*. USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. ve Zhang, L. (2010). Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning. Sternberg, R.J. ve Zhang, L. (Ed.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. (197-223). New York: Routledge.
- Subaşı, D. (2010). *Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri (12.Sınıf)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, A.M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), 25-42.

- Şahan, H. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate eap students*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Takac, V.P. (2009). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Canada: Multilingual Matters Ltd.
- Tavakoli, M. ve Hayati, S. (2011). The relationship between lexical inferencing strategies and L2 proficiency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (6), 1227-1237.
- Taylor, L. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Prentice Hall.
- Tight, D.G. (2010). Perceptual learning style matching and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 6 (10), 792,833.
- Tsai, Y. (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.
- Tuan, L.T. (2011). Matching and stretching learners' learning styles. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), 285-294.
- Veznedaroglu, L.R. ve Özgür, O.A. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4 (2), 1-16. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 24.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

- Yu, T. ve Chen, C. (2012). Thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior among Hong Kong students. *Learning and Individual Differences*, 22, 554-559.
- Wallace, M. (1988). *Teaching vocabulary*. Oxford: Heinemann.
- Wang, Q. (2011). Lexical inferencing strategies for dealing with unknown words in reading: A contrastive study between Filipino graduate students and Chinese graduate students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2), 302-313.
- Wehrwein, E.A., Lujan H.L. ve DiCarlo, S.E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate Philosophy students. *Advance in Physiol Education*, 31, 153-157.
- Wesche, M.B. ve Paribakht, T.S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Great Britain: Short Run Press.
- Yılmaz, A. ve Özgür D.S. (2012). Türetimci çoklu ortamın öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 42: 441-452.
- Zhang, L. (2001). Thinking styles and personality types revisited. *Personality and Individual Differences*, 31, 883- 884.
- Zhang, L. (2002). Thinking Styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22 (3), 331-348
- Zhang, L. (2004). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences*, 37, 1551-1564.
- Zhang, L. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences*, 40, 1177-1187.

- Zhang, L. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (4), 481-494
- Zhang, L. ve Wong, Y. (2011). Hardiness and thinking styles: Implications for higher education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10 (3), 294-307.
- Zokaei, S., Zaferanieh, E. ve Naseri, M. (2012). On the impacts of perceptual learning style and gender on Iranian undergraduate EFL learners' choice of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, 5 (9), 138-143.

EKLER**Ek-1. Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ölçeği (Tabanlıoğlu, 2003)**

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemektir. Anket öğrenme ile ilgili 30 ifadeden oluşmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve öğrenmenize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

Yrd.Doç.Dr.Gülay BEDİR
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

İng.Öğretmeni Esra ÖNKUZU
Tokat Bozatalan Ortaokulu

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Yaşınız:

Mezun olduğunuz okul türü:

Üniversiteye girdiğiniz puan türü: Sözel () Sayısal () Eşit ağırlık () Yabancı Dil ()

Fakülteniz:

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1- Öğretmen bana ne yapmam gerektiğini anlatarak gösterdiği zaman daha iyi anlarım.	5	4	3	2	1
2- Sınıfta bir bilgiyi yaparak öğrenmeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
3- Başkalarıyla birlikte çalıştığım zaman daha fazla bilgiler biliyorum.	5	4	3	2	1
4- Bir grupla çalıştığım zaman daha fazla bilgi öğrenirim.	5	4	3	2	1
5- Sınıfta en iyi başkalarıyla çalıştığım zaman öğrenirim.	5	4	3	2	1
6- Öğretmen tahtaya yazdığında daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
7- Sınıfta bir şeyi nasıl yapmam gerektiğini birisi anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
8- Sınıfta bir şeyi yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
9-Sınıfta duyduğum bilgileri okuduğum bilgilerden daha iyi hatırlarım.	5	4	3	2	1
10- Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi hatırlarım.	5	4	3	2	1
11- Bir şeyin modelini yapabildiğim zaman daha çok öğrenirim.	5	4	3	2	1
12- Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi anlarım.	5	4	3	2	1
13- Tek başıma çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.	5	4	3	2	1

14- Bir sınıf projesi için çalıştığım da daha çok şey öğrenirim.	5	4	3	2	1
15- Sınıfta deneyler yaparak öğrenmekten zevk alırım.	5	4	3	2	1
16- Çizerek çalışırken daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
17- Öğretmen sınıfta konuyu anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
18- Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
19- Sınıfta rol içeren aktivitelere katıldığım zaman daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
20- Sınıfta birisini dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
21- Bir ödev üzerinde iki veya üç arkadaşım la çalışmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
22- Bir konuyu yaparak öğrendiğim zaman, ne öğrendiğimi daha iyi hatırlarım.	5	4	3	2	1
23- Başkalarıyla çalışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
24- Birisini dinlemektense okuyarak öğrenmeyi daha çok tercih ederim.	5	4	3	2	1
25- Sınıf projesi için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
26- Sınıfta ilgili aktivitelere katıldığım zaman çok iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
27- Sınıfta tek başıma daha iyi çalışırım.	5	4	3	2	1
28- Yapmam gerekenleri okuyarak daha iyi anlarım.	5	4	3	2	1
29- Ders kitaplarındaki bilgileri okumaktan çok dinleyerek daha iyi öğrenirim.	5	4	3	2	1
30- Tek başıma çalışmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

Ek-2. Düşünme Stilleri Envanteri (Buluş, 2006)

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin düşünme stillerini belirlemektir. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

İng. Öğretmeni Esra ÖNKUZU
Tokat Bozatalan Ortaokulu

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Yaşınız:

Mezun olduğunuz okul türü:

Üniversiteye girdiğiniz puan türü: Sözel () Sayısal () Eşit ağırlık () Yabancı dil ()

Fakülteniz:

	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1- Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için kendi fikirlerimi ve stratejilerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
2- Bir konu üzerinde çalışırken kendi fikirlerimle başlamak hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3- Bir konuya başlamadan önce çalışmayı nasıl yapacağımı belirlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
4- Bir iş hakkında neyi nasıl yapacağıma kendim karar verebildiğim zaman mutlu hissederim.	1	2	3	4	5
5- Kendi fikir ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
6- Yapısı ve planı ve amacı açıkça belli olan projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
7- Rolümün veya katılım şeklimin açıkça tanımlandığı ortamlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8- Bir problemin nasıl çözüleceğini, belli kuralları takip ederek tasarlamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
9- Yönlendirmeleri takip ederek yapabileceğim şeyler üzerinde çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
10- Bir problemi çözerken veya bir işi yaparken bilinen belirli kuralları veya yönlendirmeleri takip etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
11- Çelişen fikirlerle karşılaştığımda bir şeyler yapmanın doğru yolunu kararlaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12- Birbiri ile çelişen bakış açılarını veya fikirleri kontrol etmekten ve değerlendirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5

13- Farklı bakış açılarını ve fikirleri çalışabileceğim ve değerlendirebileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
14- Bir karar verirken, karşıt(çelişen) bakış açılarını karşılaştırmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15- Bir şeyleri yapmanın farklı yollarını karşılaştırabileceğim ve değerlendirebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
16- Fikirler hakkında konuşurken veya yazarken, temel bir fikre bağlı kalırım.	1	2	3	4	5
17- Detaylar veya gerçeklerden çok, temel işlerle veya konularla uğraşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
18- Yapılması gereken birkaç önemli şey olduğunda, bana göre en önemli olanını yaparım.	1	2	3	4	5
19- Bir anda sadece bir tek konu üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
20- Elimdeki projeyi bitirmeden bir diğerine geçmem.	1	2	3	4	5
21- İşleri yapmaya başlamadan önce, onları öncelik sırasına göre düzenlemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
22- Fikirleri konuşurken veya yazarken, konuları önem sırasına göre organize etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
23- Zorluklarla uğraşırken her birinin ne kadar önemli olduğunu ve onlarla baş etme sırasını belirleme konusunda iyi duyulara sahibim.	1	2	3	4	5
24- Yapılması gereken birçok şey olduğunda onları sıraya koyma konusunda açık, iyi bir duyuya sahibim.	1	2	3	4	5
25- Herhangi bir şeye başladığımda yapacaklarımın listesini oluşturmaktan ve onları önemine göre sıralamaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
26- Birden fazla sorumluluğu üstlendiğimde, herhangi birinden başlamaya eşit ölçüde hazırım.	1	2	3	4	5
27- Çalışmamda değinmem gereken aynı önemde birkaç konu olduğunda, mümkün olduğunca hepsini birlikte ele almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
28- Genellikle yapmam gereken şeyler olduğunda zamanımı ve dikkatimi bu işlere eşit olarak ayırırım.	1	2	3	4	5
29- İşler arasında geçiş yapabilmek için birkaç işi birden yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
30- Genelde bir proje üzerinde çalışırken, projenin hemen hemen bütün yönlerini eşit önemde görme eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5
31- Önemsiz görünenler dahil her tür problemle uğraşmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
32- Bir problemi çözenin genellikle bir o kadar önemli olan birçok diğer probleme yol açtığını bilirim.	1	2	3	4	5
33- Karar vermeye çalışırken bütün bakış açılarını hesaba katarım.	1	2	3	4	5

34- Yapılması gereken birçok önemli iş olduğunda, sırası ne olursa olsun yapabildiğim kadarını yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
35- Bir işe başladığımda en uygunsuz olanı dahil, olası bütün yöntemleri düşünmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
36- Detaylarla uğraşmam gerekmeyen görev ve durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
37- Yapmak zorunda olduğum bir işin detaylarından çok genel etkilerini önemserim.	1	2	3	4	5
38- Spesifik konulardan çok genel konular üzerinde yoğunlaşabileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
39- Detaylara çok az dikkat etme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
40- Ufak tefek detaylar içeren projeler yerine genel konularla ilgili projeler üzerinde çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
41- Özel (spesifik) problemlerle uğraşmayı genel olanlarına tercih ederim.	1	2	3	4	5
42- Bir problemi bütününe bakmadan çözebileceğim birçok küçük parçaya bölme eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5
43- Detaylarına dikkat etmem gereken problemlerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
44- Konuların bir bütün olarak etkilerinden veya öneminden çok bölümlerine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
45- Bir konu üzerinde tartışırken veya yazarken, detayların ve gerçeklerin bütünden daha önemli olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
46- Başkalarına bağlı kalmaksızın kendi fikirlerimi uygulayabileceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5
47- Fikirleri tartışırken veya yazarken, sadece kendi düşüncelerimi kullanmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
48- Bağımsız olarak tamamlayabileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
49- Bir problem ile karşılaştığımda onu kendi başıma çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
50- Bir konu veya problem üzerinde yalnız çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
51- Daha çok bilgiye gereksinim duyarsam, konuyla ilgili olarak okumaktansa diğerleri ile konuşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
52- Takımın bir parçası olarak başkaları ile etkileşime girebileceğim faaliyetlere katılmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
53- Başkalarıyla birlikte çalışabileceğim projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
54- Herkesin birlikte çalıştığı ve diğerleriyle etkileşime girebileceği durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
55- Bir proje üzerinde çalışırken fikir alışverişi yapmaktan ve diğer insanlardan bilgi edinmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
56- Yeni yöntemler deneyebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

57- Bir işi yapmada kullanılan yöntemleri geliştirmek için alışılmış olanı değiştirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
58- Eski fikirleri veya uygulamaları eleştirmekten ve daha iyilerini oluşturmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
59- Bir problem ile karşılaştığımda, onu çözmek için yeni stratejileri veya metotları denemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
60- Duruma yeni bir perspektiften bakmama olanak veren projelerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
61- Tamamlamak için, sabit kuralları olan görevlerden ve problemlerden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
62- Bir şeyleri yapmanın standart kurallarına veya yollarına bağlı kalırım.	1	2	3	4	5
63- Bir dizi alışılmış kuralı takip edebileceğim durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
64- Bir problem ile karşılaştığımda, onu geleneksel bir yolla çözmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
65- Yerine getireceğim rolün geleneksel olduğu durumlardan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

Ek-3. Okuma Metni

PANIC IN THE AIR

In 1999, on a sunny day Flight 115 left Ankara, Turkey. It was a 40-minute flight to İzmir. There were 75 **passengers** on the plane and they were ready for the flight. Their seat belts were on. They were unaware of the danger that they would face.

When the plane **reached** 24,000 feet, the two flight attendants started to serve food and drinks. While they were serving, suddenly a loud noise was heard. Everybody was in panic. Mr. Öztürk was in the back of the airplane. He looked at the front of the airplane and saw a big hole. Nearly half of the **roof** was gone, he could see blue sky.

Mr. and Mrs. Mutlu were in seats in the front of the airplane. Their suitcase was under the seat in front of them. Suddenly, the suitcase flew out of the airplane. Then a piece of metal hit Mr. Mutlu's arm and cut it. His wife had a large cut on her head. Mr. Mutlu was afraid, they were waiting a baby and this accident might give harm to Mrs. Mutlu's pregnancy.

When the pilot heard that noise, he looked back of him. The cockpit door wasn't there. The first 10 feet of the airplane behind the cockpit were completely open. Only the passengers' seats and the floor were **still** there.

The pilot **decided** to put the airplane into a fast **descent**. They were near to the airport in Kütahya, and he thought that he could land the airplane there.

After a few minutes, the pilot made an emergency landing at Kütahya Airport. The passengers couldn't believe it. Fortunately, they were alive and **safe** on the floor.

What caused the emergency? It was an old plane. It made many flights during its life. It **took off** and **landed** many times, and this might **weaken** the plane.

Kelimeler	Anlamı
passenger	
reach	
roof	
still	
decide	
descent	
safe	
took off	
land	
weaken	

Ek-4. Ölçek İzin Belgeleri

Hotmail İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 1

Re:

Kimden: **tselime@metu.edu.tr**
Gönderme tarihi: 15 Ekim 2012 Pazartesi 21:47:48
Kime: "esra önkuzu" (esi1987@hotmail.com)

Merhaba,
Tabi ki ne demek. Umarım işinize yarar :) Kolay gelsin.
Selime Tabanlıoğlu

> Merhaba, ben yüksek lisans öğrencisiyim ve tez çalışmamda sizin Reid'den
> Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz öğrenme stilleri ölçeğini izniniz olursa
> kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

Re: sternberg-wagner düşünme stilleri öçeği

Kimden: **mbulus@pau.edu.tr**
Gönderme tarihi: 09 Kasım 2012 Cuma 22:03:34
Kime: esra önkuzu (esraonkuzu@hotmail.com)
1 ek
STERNBERG.KISA.SONN.doc (59,5 KB)

ölçek ektedir. varsa soruların sorabilirsn. iyi çalışmalar. mustafa buluş.

> Merhaba, ben yüksek lisans öğrencisiyim ve izniniz olursa tezimde sizin
> Sternberg-Wagner'den uyarlamış olduğunuz "Düşünme Stilleri Ölçeği"ni
> kullanmak istiyorum. Eğer izin verirsiniz ölçeğin bir örneğini de
> gönderebilir misiniz? İyi çalışmalar diliyorum.

Ek-5. Araştırma İzin Belgeleri

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 33490967/044-1828

13/05/2013

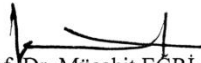
Konu : Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 17.04.2013 tarih ve 230 sayılı yazı.

Karabük Üniversitesi Rektörlüğü'nün "Anket İzni" konulu 07 Mayıs 2013 tarih ve 105-842-2012 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör Yardımcısı

EKLER:

1- Yazı (1 Sayfa)



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 78678999/ 105-842/2012
Konu : Anket İzni

07 MAYIS 2013

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

İlgi: 24/04/2013 tarih ve 1601-2450 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı 109901014 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ÖNKUZU'nun, Yrd.Doç.Dr. Gülay BEDİR danışmanlığında hazırlamış olduğu, "Öğrenme Stillerinin ve Düşünme Stillerinin Yabancı Dilde Kelimenin Anlamını Tahmin Etmeye Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı öğrencilerine anket çalışması yapılmasını ilgi yazı ile talep etmektedir.

Söz konusu talebiniz Üniversitemiz tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Burhanettin UYSAL
Rektör

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı-Soyadı: Esra ÖNKUZU

Doğum Yeri ve Yılı: Zile/TOKAT-1987

E-mail: esraonkuzu@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Lise: Dinçerler 75. Yıl Anadolu Lisesi 2001-2005

Lisans: Selçuk Üniversitesi 2005-2009

Edebiyat Fakültesi

İngiliz Dili ve Edebiyatı

Mesleki Deneyim:

Şırnak-Beytüşşebap Bolağaç İlköğretim Okulu (İngilizce Öğretmeni) 2009-2010

Tokat Bozatalan Ortaokulu (İngilizce Öğretmeni) 2011-