



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
YAZMA BECERİLERİ İLE ÖĞRENME TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan
Veda YAR YILDIRIM

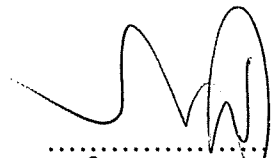
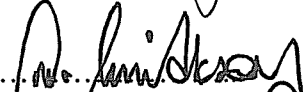
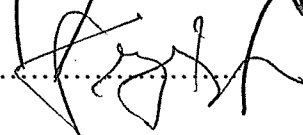
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER

TOKAT, 2011

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
YAZMA BECERİLERİ İLE ÖĞRENME TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 24 / 06 / 2011

Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı Soyadı)	İmzası
Başkan : Prof. Dr. Hasan COŞKUN	
Üye : Yrd.Doç.Dr. Mehmet Emin AKSOY	
Üye : Yrd. Doç.Dr. Ergin ERGİNER	

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 13 / 06 / 2011 tarih ve 24/03 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:
Prof. Dr. Ali AÇIKEL

Mühür
İmza


T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(01 /07 / 2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Veda YAR YILDIRIM

İmzası



TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın hazırlanmasında her türlü desteği ve yardımı aldığım değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e, tezime getirdikleri katkıdan dolayı Prof. Dr. Hasan COŞKUN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin AKSOY' a, ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen bölüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, tecrübesinden yararlandığım sevgili arkadaşım Saadet BOLAT'a; ne zaman fikrini almak istesem kendi çalışmasıymış gibi emek veren sevgili arkadaşım Natalie ÇELİK'e teşekkür ediyorum.

Hayatımın her döneminde bana güvenip, destek verdikleri gibi bu dönemde de bana inanan, hayatımın anlamı aileme; özellikle bana gece yarısına kadar yardım eden canım yeğenlerim Beyza AKSEL ve Kübra AKSEL'e çok teşekkür ediyorum.

Son olarak her zaman, her konuda olduğu gibi yüksek lisans tez çalışmamda da beni destekleyen, motive eden, çalışmam için fedakarlıkta bulunan, hiç bıkmadan sorularıma cevap veren ve yardımını hiç esirgemeyen çok sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Veda YAR YILDIRIM

Haziran,2011

Canım ablam Fatma DÖNMEZ'in anısına...

ÖZET

ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BECERİLERİ İLE ÖĞRENME TİPLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime devam eden öğrencilerin İngilizce yazma becerilerindeki başarı düzeylerini ve öğrenme stillerini belirleyerek, öğrenme stilleri ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme tiplerinin araştırılması yönünden, İngilizce yazma becerileri hakkında bilgi vermesi açısından; yazma ile öğrenme stilleri arasında ilişki olup olmadığı açısından uygulayıcılar ve ilgili alan yazın açısından önemli görülmektedir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplamda 99 öğrencinin 28'i Anadolu Lisesinde, 27'ü Anadolu Kız Meslek Lisesinde, 44'ü de Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmektedirler. Araştırmada veri toplama araçları olarak, "Öğrenme Tipleri Testi", "Yazma Öncesi ve Yazma Beceri Testleri" kullanılmıştır. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan Öğrenme Tipleri Testi ilk olarak Vester tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'de ise ilk uyarlamalar Ültanır ve Ültanır ve Erginer tarafından yapılmıştır. Yazma öncesi ve yazma beceri testi, öğrencilerin öğrenim gördükleri 9. sınıf programının hedef ve kazanımlarını içeren kullandıkları kaynak kitap ve MEB (2007) ortaöğretim programında 9. sınıf yazma kazanımları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın ölçme araçları için geçerlik kanıtları uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği ile sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması için uygulanan ölçme araçları için iç tutarlık anlamında güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde öğrenme tipleri testi beceri puanları için (f) ve (%) değerleri alınmış, ayrıca her bir becerinin aritmetik ortalaması (x) bulunmuştur. Öğrenme tipi tercihlerinin birbiriyle olan ilişkileri, öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasındaki ilişkileri, ön yazma ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi, hesaplamak için

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yazma becerisinin diğer değişkenleri yordamasına ilişkin Regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğrenciler dokunduklarının % 71'ini, gördüklerinin % 68'ini, okuduklarının % 41'ini, işittiklerinin de % 28'ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp, hem de dokunduklarının % 70'ini aklında tutmaktadırlar. Öğrencilerin yazma becerilerinin puanları ortalamalarının % 60 civarında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme tipleriyle (görme, okuma, işitme, dokunma, kombine) önyazma, yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Öğrencilerin öğrenme tipleri diğer araştırmaların da desteklediği gibi dokunsal ağırlıklı olması durumu, uygulamada görev yapan diğer öğretmenlerle paylaşılabilir. Dokunsal öğrenme tipine yönelik ön yazma etkinlikleri hazırlanarak, öğrencilerin yazma becerisindeki başarılarına bakılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Tipi, Önyazma Becerisi, Yazma Becerisi, İlişki

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL NINTH GRADE STUDENTS' WRITING SKILLS AND LEARNING STYLES

The purpose of this study is (1) to determine secondary school students' success levels in English writing and their learning styles and (2) to present whether there is a significant relationship between learning styles and writing skills. The research is important as it contributes to the literature in terms of studying learning styles of the students, providing information on English writing skills, and testing the relationship between writing skills and learning styles.

The research is a descriptive study which employs relational survey model. Research population includes ninth grade students at Anatolian High School, Anatolian Vocational School for Girls, and Anatolian Teachership High School. A total of 99 students participated in the study (28 students from Anatolian High School, 27 students from Anatolian Vocational School for Girls, and 44 students from Anatolian Teachership High School). "Learning Styles Test" and "Prewriting and Writing Skills

Test” were used as data collection tools of the research. Learning Styles Test was initially developed by Vester (1997). First adoptions in Turkey were produced by Ultanir and Ultanir (2002) and Erginer (2002). Prewriting and writing skills test was prepared by considering the resource books of the students in ninth grade program and writing outcomes asserted by secondary school ninth grade program of MNE (2007). Content validity of the measurement tools were assured by consulting to expert opinions. In terms of reliability analysis, Cronbach’s Alpha is calculated to determine the internal consistency of the measurement tools.

In the data analysis of the research, (f) and (%) were calculated for skill scores of the learning style test and also arithmetic average (x) of each skill was found. Pearson product-moment correlation coefficient was used to test the interrelations among learning style preferences, the relationship between learning style and writing skills, and the relationship between prewriting and writing skills. Regression analysis was performed to predict writing skill on other variables.

According to the results of the study, the students remember 71% of what they touch, 68% of what they see, 41% of what they read, and 18% of what they hear. Moreover, students can recall 70% of what they read, hear, see, and touch. It is observed that average scores of students for writing skills is approximately 60%. There is no relationship between the students’ learning styles (seeing, reading, hearing, touching, and combined) and prewriting and writing skills.

As supported by other studies, the fact that the students’ learning styles are predominantly tactile can be shared with other teachers in practice. Prewriting activities for tactile learning style can be prepared and the students’ success in writing skills can be assessed.

Keywords: Learning Style, Prewriting Skill, Writing Skill, Relationship

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

ETİK SÖZLEŞME SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar, ŞEKİLLER ve ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Araştırmanın Amacı.....	6
1.1.2. Alt Problemler.....	7
1.1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.1.5. Tanımlar.....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1. DİL ÖĞRETİMİ.....	9
2.2. TEMEL DİL BECERİLERİ.....	16
2.2.1. OKUMA (OKUĞUNU ANLAMA) BECERİSİ	18
2.2.2. DİNLEME (DİNLEDİĞİNİ ANLAMA) BECERİSİ	20
2.2.3. KONUŞMA BECERİSİ	22
2.2.4. YAZMA BECERİSİ	23
2.3. ÖĞRENME TIPLERİ.....	38
2.3.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Modeli.....	46
2.3.2. Kolb Öğrenme Tipi Modeli.....	46
2.3.3. Gregorc'un Öğrenme Tipleri Sınıflaması.....	50
2.3.4. Canfield Öğrenme Tipi Modeli.....	52
2.3.5. Felder-Silverman Öğrenme Biçimleri Modeli.....	54
2.3.6. Grasha-Reichmann'ın Öğrenci Öğrenme Tipleri.....	56
2.3.7. Herrman'ın Dominant Beyin Bölgeleri Modeli.....	57

2.3.8. Fleming'in Öğrenme Tipleri Modeli.....	58
2.3.9. Swassing ve Barbe'in Duyusal Öğrenme Tipi Modeli.....	59
2.3.10. McCarthy Öğrenme Tipi Modeli (4mat Öğretim Sistemi).....	64
2.3.11. Carbo Okuma Tipleri Programı.....	65
2.3.12. VESTER'in Bellek Tipleri Modeli.....	67
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	72
3. YÖNTEM.....	97
3.1. Araştırmanın Modeli.....	98
3.2. Çalışma Grubu.....	98
3.3. Veri Toplama Araçları.....	99
3.3.1. Öğrenme Tipleri Testi.....	100
3.3.2. Yazma Öncesi ve Yazma Beceri Testi.....	103
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	105
3.5. Verilerin Analizi.....	106
4. BULGULAR.....	108
4.1. Öğrencilerin öğrenme tipleri.....	108
4.1.1. Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri.....	108
4.1.2. Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanları Arasındaki Farklar.....	109
4.2. Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Yazma Becerileri.....	113
4.2.1. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerisi Puan Dağılımı.....	113
4.2.2. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerileri Arasındaki Farklar.....	114
4.2.3. En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanı ve Yazma Becerisi.....	116
4.3. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki.....	119
5. SONUÇLAR.....	126
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	126
5.2. ÖNERİLER.....	137
KAYNAKÇA.....	139
EKLER.....	161
Ek: 1. Araştırma İzin Onayı.....	162
Ek: 2. Yazma Becerisi Testi.....	164
Ek: 3. Belirtke Tablosu.....	168

Ek: 4..Ön Yazma Becerisi Testi Değerlendirme Kriterleri.....	169
Ek: 5. Yazma Becerisi Testi G Bölümü Değerlendirme Kriterleri.....	170
Ek: 6. Öğrenme Tipleri Testi.....	171
Ek 7. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve Yazma Becerileri Koordinatları.....	176

TABLOLAR, ŞEKİLLER ve ÇİZELGELER LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Çizelge 3.1. Çalışma İşlemler Seti.....	97
Tablo 3. 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	98
Tablo 3. 2. Öğrenme Tipleri Testi Geçerlik ve Güvenirlilik Hesapları	106
Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanlarının Dağılımı.....	108
Tablo 4.2. Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanları Arasındaki Farklar.....	110
Tablo 4.3. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerisi Puan Dağılımı.....	113
Tablo 4.4. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerileri Arasındaki Farklar.....	114
Tablo 4.5. Öğrencilerin En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanları.....	116
Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Önyazma Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4.7. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve İngilizce Önyazma, Yazma Arasındaki İlişkinin Düzeyi.....	121
Şekil. 4. 1. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve Yazma Becerileri Koordinatları.....	116
Şekil 4. 2 Öğrencilerin En Geniş Öğrenme Alanları ve Yazma Becerilerine Göre Koordinatları.....	118
Şekil 4. 3. Öğrencilerin En Dar Öğrenme Alanlarına ve Yazma Becerilerine Göre Koordinatları.....	118

KISALTMALAR LİSTESİ

- N : Eleman Sayısı
F : Frekans
X : Ortalama
S : Standart Sapma
Sd : Serbestlik derecesi
T : t değeri
P : Anlamlılık düzeyi
F : Fark

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, tanımlar başlıkları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Modern dünyada yabancı dil öğretimi giderek önem kazanan öğretimsel bir süreçtir. Yabancı dil öğretimi dilbilimsel kuramların öğretime uygulandığı bir etkinliktir. Günümüzde dil öğretimi dilbilgisi odaklı olmaktan uzaklaşıp dört temel beceriyi temel alan yöntemlerle ele alınmaktadır. Bu dört temel beceri konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileridir.

Özbay (2006, s. 121) yazma becerisini; “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması” biçiminde tanımlayarak yazma becerisinin bir gereksinim olduğuna dikkat çekmektedir. MEB (2006)’de yazma becerisi “duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliği” olarak tanımlanmaktadır.

Yazma becerisinin yeterince gerçekleşebilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. Ofsted, çocukların yazılarının kısa ve parça parça, çoğu kez eksik (tamamlanmamış) ve amacı tam belirlenmemiş olarak nitelendirmektedir (Akt. Akyol, 2006, s. 93). Yazılı anlatımda eksikliklerin giderilebilmesi, istenilen düzeyde metnin üretilebilmesi eğitimle sağlanabilmektedir. Sallabaş (2009, s. 95)’e göre iyi bir metin üretebilmek için “gözlem yapmak, okumak, düşünmek ve anadilinin iyi kullanmak gerekmektedir. Bunun için söz

bilimsel (retorik) kuralların uygulanması zorunlu duruma gelmektedir. Öncelikle konu seçilmeli ve konuya ilişkin buluş sergilenmeli, buluşlara ilişkin düzenleme yapılmalı, konuya ilişkin seçim yapılmalı, önermeler bellekte tutularak sesli ya da yazılı olarak sunulmalıdır (Özünü, 2001, s. 32). Yazma becerisi, dil sınıflarında öğrenciler tarafından en gereksiz görülen, aynı zamanda en zor öğrenilen beceridir. Öğretmenler, öğrencilerinin ana dillerinde yazma becerisini edinmiş olduklarını ve bunu öğrenilen dile transfer edebileceklerini düşünmektedirler. Ancak bu durum çoğunlukla böyle olmamakta, öğrencilerin bu beceride ana dilde de yetersiz oldukları görülmektedir (Swenson, 1997). İkinci dilde yazma üzerine oluşturulan kuramlar daha çok ana dilde yazma üzerine yapılan çalışmalar esas alınarak oluşturulmuştur. Ancak ana dilde yazma ile ikinci dilde yazma arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğu savunulmaktadır (İnal, 2006).

Öğrenciye anadilde ve ikinci dilde yazma becerisi kazandırılırken, tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi bazı kuram ve yaklaşımlardan etkilenilmiştir. Kompozisyon dersleri 1960'lı yıllarda programa sistemli olarak girmiştir ve eğitimciler bu ayrılan süreleri daha çok dersi doldurmak için kullanmışlardır. Anlama değil, biçime bakılmıştır ve dilbilgisi odaklı çalışmalar yapılmıştır. Yazma derslerinde iletişimsel amaca önem verilmemiştir. 1970'lerde kontrollü yazma yaklaşımını eleştiren bilim adamları, yazma derslerine yönelik yeni yaklaşımların ortaya çıkmasıyla yazma derslerini sorgulamaya başlamıştır. 'Nasıl öğretilir hedef alındığında serbest yazma, işbirlikli öğrenme, keşfetme süreci, anlama dayalı ve sürece dayalı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1980'lerde içeriğe dayalı yazma öğretmenlerce ilgi görmüş, ancak sonrasında yerini akademik yazma almıştır (İnal, 2006).

Bireye ikinci dilde yazma becerisi kazandırılırken etkilenilen kuramlar dışavurumculuk, sosyal yapısalcılık ve bilişsel yaklaşımdır. Dışavurumcular serbest yazmayı savunurlarken, dilbilgisine önem vermemektedirler. Sosyal yapılandırmacılar dilin kültür boyutuyla ilgilenip, öğrencide, eleştirisel düşünmenin gelişmesini savunmaktadırlar. Bilişselciler de, yazmayı, önce belirli beceriler edinilen, sonra da gelişme ve ilerleme gösterilen bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadırlar (<http://www.cgu.edu>: 2003 akt: İnal, 2006). Yazma 1980'lerde Flower gibi bilim adamlarınca biliş ile dil arasındaki ilişki gibi görülürken, Emig, Perl, Smith ve Taylor tarafından yaratıcı buluş süreci olarak görülmüştür (Akt: Urzua, 1987). Öğrencilerin bireysellikleri ve öğrenmenin doğası gereği yazma öğretimi de sadece belirli bir kurama bağlı olarak gerçekleştirilemez Bu sebeple öğretmenler tarafından bütün kuramların kullanıldığı "eklektik" yöntem kullanılmaktadır.

Geçmiş yıllarda yazma becerisi, iki farklı temel yöntem olan ürün odaklı ve süreç odaklı olarak kazandırılmaktaydı (İnal, 2006). Ancak son yıllarda bu iki temel yöntemde yaratıcı yazma, işbirlikçi-bireysel yazma ve tür odaklı yazma da eklenmiştir (Harmer, 2007). Ürün odaklı yazma, geleneksel yazma yöntemi olarak bilinmekte ve türe dayalı yazma yöntemi ile benzerlikleri bulunmaktadır. Bu modelin uygulaması şöyledir; farklı kompozisyon türlerinden örnekler verilir ve öğrencinin o türde yazması istenir. Öğrenciler burada, sadece dilbilgisi yapılarını öğrenmek amacıyla yazarlar. Süreç odaklı yöntemde yazma, bir düşünme becerisi olarak görülmektedir. Flower ve Hayes, bu kuramın yazılı anlatımda kullanılması ve geliştirilmesi için bir model geliştirmişlerdir (İnal, 2006). Süreç odaklı yazmada, yazma yaratıcı bir etkinlik olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda, yazma öncesi plan ve organizasyon ile

müsvedde yazma, kompozisyon kağıdının tekrar gözden geçirilmesi ve hataların düzeltilmesi önemlidir. Süreç odaklı yazma yöntemi, yazma öncesi hazırlık, düşünceleri organize etme, taslak oluşturma, yazma, gözden geçirme ve öğretmenin okuyacağı son halini verme gibi süreçleri kapsar (Harmer, 2007: İnal, 2006).

Öğrenciler ikinci dilde bir metin yazarken birçok şeyi aynı anda yapmak zorundadırlar: ne yazacağını planlama, anlatmak istediğini ikinci dile çevirme ve düzeltme. Bu zor bilişsel süreçleri bir arada yapabilmek için yazma stratejileri oluşmuştur. Bu stratejiler genel olarak iki grupta toplanmaktadır: planlama ve düzeltme(gözden geçirme) stratejisi (Kieft, 2007).

Yazma becerisi ile ilişkili olarak daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak yazma sınıflarında sözlü ve yazılı geribildirimlerin öğrenciler üzerine etkisi incelenmiş ve süreç odaklı yazma sınıflarında geri dönütün etkili olduğu görülmüştür. Yazma becerisi geliştirme süreci aynı zamanda öğrenme sürecidir. Öğrenme artık bireye özgü olduğu kabul edilmektedir.

Bireyler bilgiyi farklı yöntemlerle öğrenirler. Bu farklılıklar; kim olduğu, nerede olduğu, kendini nasıl gördüğü, neye dikkat ettiği, insanların bireyden ne istediği ve ne beklediği vb. pek çok şeye bağlıdır. Bilginin nasıl öğrenildiği hakkında iki önemli farklılık vardır. Bunlardan birincisi; bilginin nasıl algılandığı, ikincisi; algılanan bilginin nasıl işlediğidir. Her birey gerçekleri farklı olarak algılar, farklı yöntemlerle zihnine yerleştirir. Bazıları hissederek, bazıları izleyerek, bazıları düşünerek, bazıları yaparak gerçeklerin farkına varır (McCarthy, 1987, s. 31).

Birçok insan öğrenme konusuna farklı şekillerde yaklaşmaktadır. Öğrenme tiplerini tanımlamak (belirlemek), hızlı, verimli ve etkili bir öğrenme ve planlama

için gerekli bir özelliktir (Perry, 1994, akt: Oral, 2003). Öğrenme tipinin tanımlanmasında çeşitli yaklaşımlar vardır. Keefe'ye göre öğrenme tipi, bir öğrencinin nasıl öğrendiği ve nasıl öğrenmekten hoşlandığı ile ilgilidir (Açıkgöz Ün; 2000, s. 46). Gregorc, kişinin öğrenmesinde ve öğrenme tipinin oluşmasında algılama yeteneğinin çok önemli olduğunu belirterek öğrenme tiplerini somut ardışık, soyut ardışık, somut random ve soyut random olmak üzere dört grupta toplamaktadır (Ekici, 2002: 43). Dunn, öğrenme biçimini, bireyin duygusal özelliklerinin de etkisinde, çevresine gösterdiği tepkilerle ilişkili olarak; Kolb ise yaşantısal öğrenme modelinde bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi ile açıklar (Ülgen, 1995: 35). Başka bir ifade ile Kolb'a göre, öğrenme tipleri bilgiyi algılama ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1984).

Kayes'e göre (2005: 250), her öğrenme tipi, birey öğrenmelerinin özelliklerini tarif etmektedir. Kolb'a (1984) göre, değiştiren öğrenme tipi, yaratarak, yeni fikirler üretmek ve öğrenme olasılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenen insanları tarif eder. Özümseyen öğrenme tipinin birey tarifi ise şöyledir; Birey bilginin kaynağından seçip öğrenmeyi, öğrenmenin mantığını ve bilgiyi adım adım planlamayı tercih eder. Ayrıştıran öğrenme tipinin merkezindeki öğrenciler, pratik problemleri çözen, karar veren, problemle ilişkiye geçerek öğrenmeyi seven bireylerdir. Yerleştiren öğrenme tipi, hareket ederek, risk alarak ve liderlik rolleri alarak öğrenmeyi tercih eden öğrencileri merkeze almaktadır.

Erden (2006: 22-23)' e göre, öğrenme tiplerinin boyutları şunlardır:

- Bilgiyi algılama ve işleme tercihinine göre öğrenme tipleri,
- Bilgiyi alma tercihinine göre öğrenme tipleri,

- Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre öğrenme tipleri,
- Öğrencilerin yeteneklerine göre öğrenme tipleri,
- Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşullarına göre öğrenme tipleri.

Öğrenme tiplerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik biçimlerde yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlarda, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır. Öğrenme tipleri ile ilgili ortaya çıkan bu farklı yaklaşımların her birisi, bir sonraki öğrenme tipi yaklaşımına kaynak oluşturmuştur.

Bireylerin öğrenme tipini değerlendirmek, öğretme-öğrenme süreci için çok önemlidir (Hein ve Budny, 2000). Öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenmesi ile elde edilen bilgiler, eğitimcilere düzenlenecek öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştirileceği konusunda yardımcı olabilir (Akkoyunlu, 1995). Babadoğan (2000)'a göre eğer bireylerin öğrenme tiplerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma da, bir öğrenme etkinliği sonucunda gerçekleşmekte ve öğretim programlarında yerini almaktadır.

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretime devam eden öğrencilerin İngilizce yazma becerilerindeki başarı düzeylerini ve öğrenme tiplerini belirleyerek, öğrenme

tipleri ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.1.2. Alt Problemler

1) Ortaöğretime devam eden öğrencilerin,

a) Öğrenme tipleri nasıldır?

b) Yazma becerileri nasıldır?

2) Ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tipleri ile İngilizce yazma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Yazı, kalıcılığı ve kültürel değerleri aktarmada önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisi, insana özgü bir durum ve bir gereksinimdir. Bu nedenlerden dolayı, yazma çalışmalarına her alanda önem verilmesi zorunludur. Yazma becerisi öğrenmeyle gerçekleşeceğinden, öğrenme ile bağı önem kazanmaktadır. Öğrenme bireysel bir etkinlik olarak ele alındığında, bireyin kendi öğrenme tipini bilmesi, onu etkin bir problem çözücü konumuna getirmektedir. Bu durum öğrenmede bireysel boyuttur. Öğreten açısından ise, bireylerin öğrenme tipleri bilindiğinde; kullanılacak öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha kolay bir şekilde seçilebilecektir. Böylece öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir öğretim gerçekleştirilebilecektir (Peker, 2003, s. 185). Bu araştırma,

- 1.Öğrencilerin öğrenme tiplerini belirleyecek olması,
- 2.İngilizce yazma becerileri hakkında bilgi vermesi,
- 3.Yazma becerileri ile öğrenme tipleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyacak olması açılarından önemli görülmektedir.

1.1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında Tokat ili Zile ilçesi Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi 9. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.1.4. Tanımlar

Yazma becerisi: Hedef dilde duygu, düşünce, olay örgüsü vb belirli dilbilgisi kurallarına bağlı olarak yazıya dökebilme becerisi.

Ön yazma: Öğrenciyi yazma becerisine hazırlayan, yazma becerisi programı kazanımlarının çoğunun ayrı ayrı ölçüldüğü ön koşul beceri.

Öğrenme Tipi: Bireyin bilgiyi alma sürecinde tercih ettiği ve bilgiyi en iyi algıladığı öğrenme yolu, öğrenme tipi, öğrenme biçimi, öğrenme tarzı.

Görsel Öğreniciler: Öğrenme sürecinde görerek daha iyi öğrenenler.

İşitsel Öğreniciler: Öğrenme sürecinde bilgiyi işittiklerinde, dinleyerek daha iyi öğrenenler.

Dokunsal Öğreniciler: Öğrenme sürecinde dokunarak daha iyi öğrenenler.

Okuyarak Öğrenenler: Öğrenme sürecinde okuyarak daha iyi öğrenenler.

II. BÖLÜM

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili olarak; dil öğretimi, temel dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma, yazma), öğrenme tipleri, ilgili araştırmalar başlıkları sırasıyla verilmektedir.

2. 1. DİL ÖĞRETİMİ

Dilbilimi, izleri klasik Hindistan ve Yunan tarihine kadar uzanan en eski bilim dallarından biridir. Bu bilim dalında, özellikle son 40 yıl içinde antik zamanlara ait görüşler yeniden gözden geçirilmiş ve yeni buluşlarla tekrar yapılandırılmıştır. Bunun sonucunda da, son derece canlı ve üretken bir araştırma alanı haline gelmiştir. İnsan grupları arasında az farklılıklar gösteren dil becerisi, insan hayatını her açıdan etkilemekte ve bu canlanmada önemli rol oynamaktadır (Chomsky, 2000, s. 3).

19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren büyük bir hızla gelişen teknoloji, ekonomik ve kültürel anlamda gittikçe yoğunlaşan değişimlere neden olmaktadır. Çağımız, bilgi çağı olarak adlandırılmakta ve her geçen gün teknoloji izlenmesi oldukça güç ilerlemelere sahne olmaktadır. Her yirmi ayda iki katına çıktığı bilinen bilimsel bulgular, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler “bilgi sektörü” denilen yeni bir sektörün doğuşuna neden olmuştur (Doğan, 2004). Çağın gereklerine uygun olarak bilgi iletişimi de hızla artmaktadır. Çağımızda toplumlar, ancak bilgi üretebildikleri ve sunulan bilgiyi etkili bir biçimde kullanabildikleri sürece ayakta kalabilmektedirler. Özellikle son yirmi yılda, bilgiye ulaşmada ve bilginin üretiminde kullanılan en önemli araç bilgisayar teknolojisidir. Bütün bilimlerin vazgeçilmez

parçası olup, onsuz iş yapılamaz duruma gelinen bilgisayar teknolojisinin dili İngilizcedir (Aksoy & Boz, 2011). Bu nedenle küresel bir iletişim dili olarak kabul edilen İngilizcenin önemi artmış ve İngilizce öncelikli öğrenilmesi gereken bir dil konumuna gelmiştir (Gündoğdu, 2005).

Yabancı dil, günümüz toplumlarında çağdaş olmanın temel şartlarından biridir ve bilim dünyasına açılmanın anahtarıdır. Yalnızca yabancıların sesini duymak, onların sosyo-kültürel, teknolojik gelişmelerinden haberdar olmak için değil, aynı zamanda kendi görüş ve düşüncelerimizi, buluşlarımızı dış dünyaya duyurmak için de gerekli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkan –Kurt, 1998).

Tüm dünya ülkelerinde yabancı dil bilme ve öğrenmenin önemi toplumsal ve kültürel değişimler ve uygulamaya dayalı ilerlemeler karşısında giderek daha büyük önem kazanmakta, ülkeler arası kültür alışverişi ve çeşitli alanlarda işbirliği olanaklarının artmasıyla yabancı dil öğrenme etkinlikleri daha da zorunlu bir gereksinim durumuna gelmektedir (Yaşar, 1992).

Dil öğreniminde, ana dil ile yabancı bir dili öğrenme arasında farklar bulunmaktadır. Ana dili çocuklar taklit yoluyla, yaklaşık altı yıl kadar bir süre içinde edinmektedirler. Bu süre zarfında çocuklar 2,000'den fazla kelime hazinesiyle, dil kullanma becerileri edinirken, yetişkinler ise ikinci dili daha farklı yöntemlerle öğrenmektedirler (Lewis, 1999, s. 42). Yabancı dil öğreniminin ana dil öğreniminden farklı olması, ikinci dil öğreniminde kuramlar ve yöntemler geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu kuramlardan bazıları öğrencilerin doğalarında kendiliğinden var olan dil öğrenme özellikleri üzerinde dururken, bazıları da dil öğrenmede çevrenin

rolünü öne çıkarmaktadır. Bunların dışında öğrencinin doğaları ile çevresel faktörleri bütünleştirmeye çalışan kuramlar da bulunmaktadır (Lightbown & Spada, 2000, s. 35).

Davranışçılık kuramını benimseyenler, öğrenmede taklit, uygulama, olumlu pekiştirme ve alışkanlık oluşturmanın önemli olduğunu savunurlar. Bu görüşten hareketle dilbilimcilerce geliştirilen “Karşılaştırmalı Analiz Hipotezi”, yabancı dil öğreniminde, “ana dil öğreniminde olduğu gibi” alışkanlıkların önemli olduğunu ileri sürmektedir. Bu hipoteze göre, ana dil öğrenimindeki alışkanlıklar ile yabancı dil öğrenimindeki alışkanlıklar birbirleriyle etkileşim içindedir. Ana dil ile ikinci dil arasında yapısal benzerlik olması durumunda, ikinci dil öğrenimi kolay, aksi koşullarda ise daha zor olmaktadır (Lightbown & Spada, 2003, s. 35).

Yabancı dil öğreniminde psikologlar, davranışçılık kuramını benimseyen dil bilimcilere göre daha yeterli kuramlar geliştirmişlerdir. Bu kuramlardan biri, Noam Chomsky’ye ait olan “Dil Edinimi” kuramıdır. Buna kurama göre çocuklar doğuştan “Evrensel Dilbilgisi” prensiplerini bilme becerisine sahiptirler ve bu nedenle, buldukları ortamda konuşulan dili kendiliğinden edinirler (Chomsky, 2000). Chomsky, çalışmalarını ana dil konusunda yoğunlaştırıp, ikinci dil öğrenimi konusunda herhangi bir kuram geliştirmemiştir. Chomsky’nin ana dil kuramı ile ilgilenen bazı dil bilimciler, “Evrensel Dilbilgisi” anlayışının ikinci dil öğreniminde de en iyi perspektife sahip olduğunu ileri sürmektedirler (Lightbown & Spada, 2003, s. 36). Bu görüşün önemli savunucularından biri olan Krashen de, “Yabancı dil öğreniminde de tıpkı anadil edinimi gibi, öğrenciye bilinçli bir dil yapısı dayatılmadan, o dille olabildiğince karşı karşıya bırakılması ile mümkündür” demektedir. Krashen, öğrenilmiş bir dilin, edinilmiş bir dile dönüşemeyeceğini ve

onun kadar akıcı ve doğal olamayacağını savunmaktadır. “Doğal Yaklaşım” denilen bu akımın geliştiricisi Krashen, dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ya da çeviri gibi metotları benimsememiştir (Krashen & Terrel, 1983).

Bu kuramlardan başka, bilişsel psikologlar tarafından ortaya atılan bilgi işleme öğrenme modeli, ikinci dil öğrenmeyi, bilgi sistemlerinin birikmesi ile oluşan ve belli bir zamandan sonra otomatik olarak konuşma ve anlamının gerçekleştiği bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Buna göre öğrenciler, deneyimleri ve uygulamaları sonucunda dilin belli alanlarını giderek daha fazla kullanmakta ve bir süre sonra kendiliğinden, farkında olmadan o dili öğrenmektedirler (Mc Laughlin, 1987, s. 65). Bilişsel psikologlara benzer şekilde bağlaşımcılar (connectionists) da, yabancı dil ediniminde çevreden alınan girdilere önem vermekte ve doğuştan gelen dil becerilerinin sadece genel öğrenme ile ilgili olabileceğini, özel linguistik yapıların öğrenilmesinde, bu becerilerin yeterli olamayacağını ileri sürmektedirler. Bilgi işlemciler gibi bağlaşımcılar da bilgisayar benzeşim ve kontrol ortamlarının, bazı dilbilimsel konuları öğretmede daha faydalı olacaklarını düşünmektedirler (Lightbown & Spada, 2003, s. 42).

Bir diğer yaklaşımın savunucuları olan etkileşimciler (interactionists), yabancı dil öğreniminin ancak sözlü etkileşim ile mümkün olabileceğini öne sürmekte ve ana dilini konuşanlar ile birlikte olan insanların yabancı dili öğrenme şekilleri üzerinde durmaktadırlar. Bu görüşün savunucularından Long’a göre öğrencilerin ihtiyacı olan şey gramer yapılarının basitleştirilmesinden ziyade diğer konuşmacılarla etkileşim içinde bulunmalarıdır (Lightbown & Spada, 2003, s. 43).

1880'lerden, 1980'lerin ortalarına kadar, ikinci bir dil olarak İngilizcenin öğretilmesi önem kazanmış, konunun uzmanları birbirinden farklı özellikler taşıyan öğrencilere sınıf ortamında İngilizceyi başarıyla öğretebilecek tek ve ideal bir metot arayışına yöneltmiştir. Kırk yıl kadar önce Edward Anthony tarafından ortaya konulan yaklaşıma göre, dil öğretiminde, yaklaşım, metot ve teknik basamaklarından oluşan üçlü bir hiyerarşik düzen bulunuyordu. Anthony'ye göre dil öğrenim ve öğretiminde, seçilmiş bir yaklaşımı temel alarak dilin sistemli bir şekilde sunulma planı metottur. Bu metotla tutarlı ve uyumlu sınıf içi ve dışı aktivitelere de teknik denir. Bu konuda farklı yaklaşımlar ve tanımlar olsa da günümüzde hala Anthony'nin anlayışı hâkimdir (Demircan, 1990, s. 140).

Metodun farklı konu ve öğrenciye adapte edilebilen kuramsal olarak birleştirilmiş bir dizi teknik içerdiği görüşünden hareketle, dil öğretiminde günümüze kadar Audiolingual Method, Direct Method, The Silent Way, Natural Approach ve Suggestopedia gibi pek çok yaklaşım ve metottan söz edilmiştir. Ancak, uzun süren çabaların ardından, dil gibi dinamik bir alanda, deneye dayalı araştırmalarla desteklenen diğer statik alanlarda olduğu gibi kuru reçeteler yazılamayacağının farkına varılmasıyla tek bir metot arayışından vazgeçilmiştir. Bu konuda David Nunan'a ait şu görüş konuyu oldukça güzel özetlemektedir: “Hiçbir konuyu, tek bir metotla öğretmenin mümkün olmadığı ve olamayacağının farkına varılmasından sonra, son yıllarda yabancı dil öğretiminde mevcut bilgilerimizle tutarlı, sınıf içi dinamiği aktif tutan görev ve etkinliklere önem verilmeye başlanmıştır.” (Nunan, 1991, s. 228). Kısacası yabancı dil öğretiminde bütün yaklaşımlar temel alınarak, en verimli ve öğrenciyi en aktif kılabilen metot ve teknikler karışık olarak kullanılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde tek ve mutlak bir metot anlayışından vazgeçilse de, özellikle günümüz dil yaklaşımı beş başlık altında gruplandırılabilen eğitimsel ve felsefi temellere dayandırılmaktadır. Bunlar insancıl yaklaşım ve yaşantısal öğrenme (the humanistic tradition and experimental learning), iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching), öğrenci merkezli eğitim (learner-centered education), öğrencilerle ortak hazırlanan müfredat (negotiated curricula) ve görev (etkinlik) temelli dil öğretimidir (task-based language teaching) (Nunan, 1999, s. 3).

Gardner ve Lambert (1972), yabancı dil eğitiminde “Bütünleyici” ve “Araç” diye adlandırılan iki tür güdülenmeden bahsederler. “Bütünleyici” güdülenmede amaç, yabancı dilin konuşulduğu toplumla bütünleşmektir. “Araç” güdülenmede ise dil sosyal ve ekonomik diğer hedeflere ulaşmak için öğrenilmek istenmektedir. Diğer Avrupa ülkelerine kıyasla, Türkiye’de bir dilin istenilen düzeyde öğrenilememesine, bu toplumdaki bireylerin “araç” güdülenmeye sahip olmaları gösterilmektedir (Köning, 1991).

Anadilindeki yetkinlik, çocuğun ilköğretimden başlayarak, tüm eğitim basamaklarındaki ve daha sonra da bir yetişkin olarak sürdüreceği yaşamındaki başarısında temel belirleyicilerden bir tanesidir (Bloom, 1998). Yabancı dil öğretimi, ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir. Yabancı dil öğretilmesinde başvurulan çeşitli yöntem ve teknikler mevcuttur. Sınıf içi yabancı dil öğretiminin başarısı büyük oranda uygulanan ilke, yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır (Aslanargun ve Süngü, 2006). Yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeler şu şekilde belirtilmektedir (Demirel, 1990, s. 23-26):

1. Dört temel beceriyi geliştirmek,
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan biri, öğretilen yabancı dili sadece kelime ve dil bilgisi kurallarından ibaret sanmaktır. Bu kültürel ortam ve günlük yaşam kısmının ihmal edilmesi anlamına gelmektedir. Oysa dil kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının rastgele bir araya gelmesinden oluşmaz. Kelimelere ve yapılara anlam katan, onların kullanıldığı ortam ve yaşam alanlarıdır (Widdowson, 1990, 194). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde öncelik, dil becerisi gelişimine verilir. Dil öğreniminde süreklilik kazanma, yeti ve beceri dönüşümü gerçekleştiği takdirde olur. Bu ise aktif öğrenme ile gerçekleşebilir (Karakaya, 2007). Dil öğretiminde, dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) kazandırılması hedeflenir.

Bunlardan ikisi olan okuma ve dinleme, dilde üretilen sesli ve yazılı mesajların anlamlı hale getirilmesiyle kazanılmaktadır.

MEB, yabancı dil öğretim programında, “ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim düzeyinde resmî ve özel her derece ve türdeki okul ve kurumlarda yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, eğitim ve öğretim yapılan yabancı dil ile fertlerin;

a) Konuşulanı anlayabilmelerini,

b) Okuyup anlayabilmelerini,

c) Duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmelerini sağlamaktır” şeklinde tanımlanmaktadır.

Günümüzde dil öğretimi dil bilgisi odaklı olmaktan uzaklaşıp, temel becerilerin iç içe gelişimini destekleyen yöntemlerle gerçekleşmektedir.

2.2. TEMEL DİL BECERİLERİ

Kısa bir süre öncesine kadar, Amerikalı yapısalci dilbilimcilerin ve davranışçı psikologların etkisiyle, yabancı dil öğretimi dört dil becerisi olarak sınıflandırılmaktaydı (Celce-Murcia, 2001). Bu yaklaşımda konuşma ve yazma aktif, dinleme ve okuma da pasif beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bu sınıflama, öğretim metodu kitaplarının yazılmasında, öğretim program ve materyallerinin geliştirilmesinde ve öğretmen eğitim programlarının hazırlanmasında kolaylıklar sağlıyor gibi görünmekteydi. Bu sınıflandırmanın yetersizliğinin anlaşılmasından sonra, aktif beceriler, üretme becerileri ve pasif beceriler de alma becerileri olarak isim değişikliğine uğramıştır (Savignon, 2001; Harmer, 2001). Günümüzde ise dil öğrenmede becerilerin birbirinden kesin çizgilerle ayrılamayacağı, dil öğrenmenin

karmaşık, birbiriyle iç içe geçmiş, her biri aktif pek çok beceriyi kapsayan bir tür yaşantı olduğu gerçeğinden hareketle Communicative Language Teaching, Integrated Skills gibi daha kapsamlı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Celce-Murcia 2001; Richards & Renandya, 2002; Nunan, 1999).

Demirel(1990) yabancı dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkelerde “Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte öğretilmesi gerektiğini” ifade etmektedir. Diğer birçok araştırmacının da belirttiği okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleri bir bütünlük arz eder. Her etkinlik tek başına son derece önemlidir; ama becerilerin kazandırılması sırasında birbirleriyle ilişkilendirilerek hedefler gerçekleştirilebilir (Yücel, Akar & Batur, 2005).

Okullardaki dil eğitiminin temel amacı öğrencilere okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu, dinlediğini, düşündüğünü, tasarladığını yazılı ve sözlü olarak anlatma becerisini kazandırabilmektir. Buna göre kaliteli bir dil eğitimi programının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek üzere düzenlenmesi gerekir. Anlama, dil edinimi sürecinde alıcı beceriler olarak adlandırılan okuma ve dinleme etkinliklerini; anlatma da verici dil becerileri olan konuşma ve yazma etkinliklerini içermektedir (Temizkan, 2009).

Tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde standart haline getirilen Avrupa Dil pasaportu, öğrencinin bildiği dilleri, bu dillerin ve dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yeterlik düzeylerini göstermektedir. Dil düzeyleri başlangıç (A1, A2), orta (B1, B2), ileri (C1, C2) olarak ayrılırken dil becerileri dört boyutta ele alınmaktadır(Saatçı, 2008). Bunlar şöyle sıralanır:

- Dinlediğini anlama
- Okuduğunu anlama
- Konuşma (karşılıklı konuşma, sözlü anlatım)
- Yazma (yazılı anlatım),

Görüldüğü gibi dil yeterlik alanları, dil öğrenmede dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Dil gelişim dosyası uygulamasıyla kendini değerlendirme (self-assessment), öğrenen özerkliği (learner autonomy) öğrenmeyi öğrenme (learning to learn) kavramları gündeme gelmektedir. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesiyle birlikte yıllardır uygulanmakta olan dilin kurallarını öğretmekten çok dil becerilerinin öğretimine ağırlık veren yaklaşım daha da önem kazanmaktadır (Demirel, 2008).

Dil her şeyden önce bir iletişim aracıdır. Bir dili öğrenebilmek için o dilin iletişimsel yetisini kazanarak o dilde iletişim kurulabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde iletişimsel yetiyi oluşturan tüm becerilerin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. “Bu becerileri kazanmak ana dili öğrenmede ne denli ön koşul ise, herhangi bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön koşuldur” (Aktaş, 2004).

2.2.1. OKUMA (OKUDUĞUNU ANLAMA) BECERİSİ

Okumak yazılı metni anlamaktır. Okuma algılamayı ve düşünmeyi gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuma, kelime tanıma ve anlamlandırma olarak iki süreci içerir. Kelime tanıma yazılı sembollerin konuşma dilindeki karşılığında tanımlanmasıdır. Anlamlandırma ise kelimelere, cümlelere, metnin tamamına anlam

verme sürecidir. Okuyucu metni anlamak için genellikle kelime, dilbilgisi, ön bilgisini ve metinle ilgili olarak geçmiş yaşantısını kullanır (Pang, Muaka, Bernhardt ve Kamil, 2003 akt. Saatçı, 2008).

Okuma basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması gibi işlemlerden oluşan bir eylem; yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organları ile birlikte yaptığı fiziksel ve zihinsel bir etkinliktir. Diğer bir deyişle sözcükleri tanıma, bunları anlamları ile algılama, anlamı kavrama gibi süreçler okuma eylemini oluşturmaktadır. Demirel (1999) okumayı içsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması sonucunda yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tanımlamaktadır. Bamberger'e göre (1990) okuma, aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli bir zihinsel işlemdir. Bamberger, okuma kavramının çeşitli açılardan tanımlanabileceğini belirtmekte ve her tanımın vurguladığı ortak noktanın okumanın zihinsel bir işlem olduğu görüşünü savunmaktadır. Okuma, basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp bunları anlamlandırıp yorumlama işidir (Gürses, 1996).

Dil eğitimi sürecinde düzenlenen dinleme ve okuma etkinliklerinin temel amacı anlama yeteneğini geliştirmektir. Buna göre anlama ile sonuçlanmayan okuma ve dinleme etkinlikleri, gerçek amacına ulaşamamış demektir (Temizkan, 2009).

Dört temel beceriden biri olan okuma, “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2006, s. 29). Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü yüksek, motorik yanı düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında,

göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Okuma son derece karmaşık zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir etkinliktir (Calp, 2007, s. 89). Okuma öğrenilen bir beceridir ve insanın kişiliğini geliştiren, düşünce donanımını zenginleştiren etkili bir araçtır. Özdemir'e göre (1983: 9) okuma; "Yaşam çevremizi genişletir, bizi içinde yaşadığımız gerçek dünyanın dışına çıkarır." Gerçeklerden kaçmak değil ama o gerçekleri değişik bir gözle görmektir. Aynı zamanda okumak, kuşaklar arasında bir bağ oluşturur; bir öncekinden bir sonrakine aktarım yapar." Böylece düşünceler, duygular, deneyimler, nesilden nesile geçer, yayılır, büyür ve gelişir. Bunların hepsi okuma becerisi ile gerçekleşebilir. Akyol (2006, s. 26)'a göre okuma "yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir". Okunan parçanın içeriği, dilbilgisi öğeleri, sözcük bilgileri, kültürel ve sosyolojik mesajları önemli olabilir. Okunan parçanın bu özellikleri kadar, parçadan çıkarılacak anlam da önemlidir. Okumak hem ufukumuzu açabilir, hem de sözcük dağarcığımızı geliştirmemizi sağlayabilir. Okumanın insan yaşamındaki yeri çok önemlidir. İyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış bir kimse, öğrenimi sırasında başarılı olur; iş ve mesleğinde rahatça ilerler; boş zamanlarını değerlendirmesini bilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s. 52).

2.2.2. DİNLEME (DİNLEDİĞİNİ ANLAMA) BECERİSİ

İkinci temel beceri olan dinlediğini anlama becerisinin, kazanılması zor bir beceri olduğu söylenebilir. Dinlediğini anlama sürecinde, dinleyenin durumundan çok, aktaranınki daha etkilidir. Dinleme doğal bir beceridir ve aynı zamanda geliştirilebilecek bir beceridir. Dinleme öğretimindeki amaç, öğrencilerin normal hızla konuşulduğunda, gelen mesajı genel olarak anlamalarını ve o dilde ki sesleri tanımalarını bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu

anlam değişikliklerini fark etmelerini sağlamaktır (Demirel 2004, s. 52). Dinleme, bilgi birikimi elde etme, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanma yollarından biridir. Dinleme, işitenlerin ön bilgilerle karşılaştırılarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırılmasıdır (Calp, 2007, s. 151).

Sever'e (2000: 9) göre dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, "kaynak" tarafından iletilenlerin "alıcı" tarafından paylaşılması gerekir. Alıcının, iletilenlerden hareketle, yeni yaşantılar kazanabilmesi ise, dinleme becerisindeki birikimiyle yakından ilgilidir. Kaynak tarafından söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir.

Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığı edinmiş olmamız gerekir. Radyo, teyp ve televizyon gibi işitsel ve görsel araçların ortaya çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha artırmıştır. Bu durumda çocukların artık okuma bakımından olduğu kadar izleme ve dinleme bakımından da yetiştirilmesi gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s. 46).

"Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanıması, vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır" (Demirel, 1998).

2.2.3. KONUŞMA BECERİSİ

Konuşma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, beyinde şekillenip dile getirilmesidir (Sever, 1995). Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma; zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 2000, s. 19). Konuşmanın bir diğer adı da sözlü anlatımdır. Konuşma kişinin duyu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Konuşması yeterli düzeyde olan öğrenciler genellikle her derste başarılı olur. Konuşmasını bilen öğrenci, soru soran, düşünen, düşündürülen ve etkin olan öğrencidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997, s. 58).

İnsanın sosyal bir varlık oluşunun en önemli yönünü konuşma oluşturur. Çevremizle iletişim kurmamızı sağlayan, bizi iyi-kötü, başarılı-başarısız yapan, dışa yansıyan en önemli özellik konuşmadır. İnsanlar ile ilişkilerimizi yazıdan çok söz ile sürdürünüz. Bu bakımdan konuşmanın gerek günlük hayatta gerekse iş dünyasında büyük önemi vardır (Calp, 2007, s. 181).

Demirel'e (2002, s. 88) göre, konuşmanın dört niteliği vardır:

1. Konuşmanın fiziksel niteliği
2. Konuşmanın fizyolojik niteliği
3. Konuşmanın psikolojik niteliği
4. Konuşmanın toplumsal niteliğidir.

Konuşma, bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir (Akyol, 2006, s. 20).

2.2.4. YAZMA BECERİSİ

Dil, hem yazılı hem de sözlüdür. Çocuklar tarafından öncelikle konuşma dili öğrenilir. Yazı dili ile konuşma dili arasında önemli farklar vardır. Yazı dilinin biçimi gelenekler ve dilbilimciler tarafından konuşma diline oranla çok daha dikkatli bir şekilde düzenlenmiştir (Morgan, 1989, s. 167). Konuşma ve dinleme becerileri, okuma ve yazma becerilerinden daha önce oluşmaktadır. Yazı dili ise, sözel dilden tamamen farklı bir uğraşdır. Vygostky, yazmanın ve okumanın ikinci derecede soyutlamalar olduğunu ileri sürmektedir (Bruner, 1991, s. 90). Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak görülmektedir (Demirel, 1998). Yazma becerisinin gelişimi, dilin diğer becerilerinin gelişimine göre daha uzun sürmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi ve öğretiminin nasıl yapılması gerektiği önem kazanmaktadır.

Yazma becerisi için araştırmacılar ve dilbilimciler çoğu birbirine benzer tanımlar yapmışlardır. Sever (1995)'e göre yazma, elin ya da parmakların motorize bir şekilde sembollerini kağıda dökmesidir ve düşünsel yönü ön planda olduğu zaman bireysel birikimle farklılık kazanmaktadır. Isaacson, vd. (1990) 'a göre ise yazılı anlatım, düşüncelerin uygun seçilen sözcüklerle, etkin cümleler ve paragraflarla bir araya getirildiği, düzenlendiği, geliştirildiği süreçtir. Aytan (2010), duygu, düşünce, hayal ve isteklerin yazıya dökülmesi olarak tarif edilen yazma etkinliğinin sadece öğrencilik hayatında değil yaşamın her aşamasında kendini gösterdiğini belirtmiştir. Diğer taraftan Ungan (2007), yazmayı, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir olarak tanımlamıştır. Yazma becerisinin, günlük hayatımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıktığını belirten Özbay (2007),

yazmayı insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dillenen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistem, sözün resimleştirilmiş biçimidir şeklinde tanımlamıştır. Calp (2007) ise yazmayı, duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve/veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılması şeklinde tanımlamıştır. Ur (1992)'a göre yazma okuyucuya fikirlerin, mesajın ifade edilmesidir. Dil öğrenen kişiye yazma becerisinin kazandırılmaya çalışılmasının nedeni eğitim görmüş bir kişinin kendi ana dilinde yazılı olarak üretebildiği şeyleri yabancı dilde de üretebilmesidir (Ur, 1992). Bir diğer tanıma göre yazma (dinleme, okuma, konuşma) beceri ile iç içe; noktalama işaretleri, anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, güzel el yazısı, kelime seçimi ve kullanımı, sıfat, dilbilgisi ve bağlaçların doğru kullanımı, kâğıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşünceyi destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi parametrelerini kapsayan bir süreçtir (İnal, 2006).

Yazma, öğrenmenin temelini oluşturan bir süreçtir. Bu sürecin temelinde kişisel bilgi ve bu bilginin etkili bir dille anlatılması vardır. Bu nedenle, yazma diğer beceriler gibi öğretilmesi ve sürekli çalışılması gereken bir beceridir. İyi ve etkili bir metin yazmak uzun bir süreçtir. Henüz bütün becerileri edinmemiş öğrenciler için ise yazma zordur ve çaba gerektirir (Flowers & Hayes, 1980). İyi bir kompozisyon yazmak ise daha da zordur ve iyi bir başlangıç gerektirir; bu da öğretmenin öğrenciyi yazmak için gerçek nedenler bulması ve ilk düşünceleri oluşturmada ona yardım etmesini içermektedir. Bu nedenle yazma sürecine başlamak için her zaman öğretmene gerek duyulmaktadır (İnal, 2006).

Yazma becerisi, yabancı dil öğreniminde öğrenene öğrenme açısından birçok katkı sağlamaktadır. Raimes (1983)'da bu görüşü savunmuş, yazmanın öğrencilere yabancı dil öğrenmede yardımcı olduğuna inanmış ve nedenlerini şöyle listelemiştir:

1. Yazma dilbilgisi yapılarını, deyimleri ve sözcükleri pekiştirir.
2. Öğrenciler yazdıklarında dili öğrendiklerinin ötesinde kullanabilme ve risk alma şansına sahip olurlar.
3. Yazdıklarında yeni öğrendikleri dil yapılarıyla ilgilenirler; fikirlerini ifade etmek için gözün, elin ve beynin bir arada kullanımını eşsiz bir öğrenmeyi pekiştirme yoludur.

İnal (2006)'da yazmanın önemli bir dil becerisi olduğunu savunmaktadır. Yeni yöntemler dilin her becerisini kapsayacak biçimde oluşturulmakta ve bunun için yeni stratejiler geliştirilmektedir. Ancak İnal (2006)'a göre yazma becerisi dilin diğer becerilerinden daha çok üzerinde durulması gereken, hemen öğrenilemeyen ama öğrenildiğinde daha kalıcı, daha etkili olan bir beceridir. Yine Yazılı Anlatım içinde dört birleşik beceri (four-integrated-skills) içinde yer alan (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yazma bu becerilerle adeta örgensel (organik) bir bağla bağlıdır; bu da Yazılı Anlatım dersini önemli hale getirmektedir.

Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırma yapmayı gerekli kılmaktadır (Demirel, 2003). Ancak yazma becerisinin gelişmesi için gereken yapıldığında birey yazılı anlatımda iyi bir düzeye ulaşmaktadır. Sever (2000)'e göre duygu ve düşüncelerini yazılı olarak iyi anlatabilen bir kişinin, şu becerilere sahip olması beklenmektedir:

1. Sözcük düzeyinde:

- a. Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli,
- b. Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli

2. Cümle düzeyinde

- a. Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli
- b. Cümleleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli

3. Paragraf düzeyinde

- a. Cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli
- b. Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli

Sınıf içi veya sınıf dışında öğrencilerin yazmalarını gerektirecek birçok sebep vardır (Harmer, 2007). Elektronik-posta, telefon mesajları, başvuru formu, not alma, şikâyet mektubu, alışveriş listesi ve günlük tutma gibi günlük hayatta herkesin yaptığı bu tür etkinlikler bunlardan bazılarıdır (Harmer, 2004). Bunları yaparken kişinin soru sormak, bilgi almak, bilgi vermek, bir şey istemek, düşünceleri ifade etmek, bir süreci takip etmek, unutmamak vb gibi çok çeşitli amacı vardır. Dolayısıyla bunları yazarken de bir hedef kitlenin yani bir okuyucunun olması kaçınılmazdır. Yazıda kime neyin, nasıl ve ne zaman yazılacağını bilmesi gerekir. Metnin düzenlenmesi ve yazıda kullanılacak kelimelerin seçilmesi, alıcıya mesajın doğru ulaşması açısından önem taşımaktadır. Resmi durumlara göre düzenlenen bir metinle resmi olmayan ortamlara yönelik hazırlanan bir metnin dili, formatı ve

yöntemi elbette farklıdır. Bütün bu süreçte temel olarak üç bölüm yer almaktadır (Hedge,1988).

a. Hazırlık (preparation): Bu dönemde hedef kitle, yani okuyucu göz önünde bulundurulur ve ona göre içerik ve uygun yöntem belirlenir.

b. Taslak (drafting): Yazılmak istenilen düşünceler taslak halde verilir. Burada listeleme ve beyin fırtınası gibi teknikler kullanılarak genel bir taslak (outline) belirlenir.

c. Yazma ve gözden geçirme (editing and rewriting): Metin birkaç defa yazılır; gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılır, gerekirse başkasına okutulur ve son hali verilir.

Tribble, “yazma öğretiminin, diğer üç temel dil becerisinde olduğu gibi; yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası etkinlikleri olmak üzere üç işlem basamağından oluştuğı”nu belirtmiştir (Akt: Genç İltter, 2002). Yazma öncesi aşamasında önemli bir nokta; nelerin yazılacağı, yazıya nasıl başlanacağı ve yazının nasıl gelişeceğinin düşünülmesidir. Bunun için öğrenciye gereken zaman tanınmalıdır (Mueller ve Reynolds, 1992; Oral, 2003).

Yazma becerisinin kazandırılması için yapılan etkinliklerin dil öğrenme ve öğretme sürecinde pek çok faydası olduğu bilinmektedir. Akpınar’ın yaptığı araştırmada belirtildiğı gibi öğrencilerin eksik yönlerinin ortaya çıkarılması ve bu konuda yönlendirilmeleri açısından yazma becerisi oldukça önemlidir. Genel olarak ele alındığında yabancı dil öğretmenleri açısından etkili bir yazma dersinin veya herhangi bir yazma etkinliğinin birçok sonuçlarının olduğunu belirtmek mümkündür.

Kısaca, yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Çakır, 2010):

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.

Yabancı dil eğitimini dört temel dil becerilerinden olan okuma(okuduğunu anlama), dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile sürdürür. Öğrenci yabancı dil eğitiminde de anadili ediniminde olduğu gibi bir süreç izler. Öğretim etkinliğinin başında belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını veya hangi ölçüde ulaşıldığını anlamaya yarayan değerlendirme süreci, dil öğretiminde özellikle konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde endişe kaynağı olabilmektedir (Aslanargun ve Söngü, 2006). Çünkü yazma becerisi, bu dört temel dil becerisi içinde öğrenciye oldukça zor

gelen becerilerden biridir. Genellikle, öğrenci sadece yabancı dilde değil kendi ana dilinde de yazmaktan kaçınır (Genç İter,2003).

Birçok araştırmacı yazma becerisinin, öğrencilerin genellikle en zorlandıkları dil becerisi olduğunu savunmaktadır. Bryn (1988)'e göre bu durum, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Her çocuğun kişiliğinde doğal anlatım yetisi olduğu gibi doğal yazma yetisi de bulunmaktadır. Her iki yeti de çocuğun kendini ifade edebilmesi için gereklidir. Ancak, eğitim sistemleri; düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren ve baskıcı yapılar sergilediğinde, bu yapılar bastırılır ve çocuk artık sözlü ve yazılı anlatım yetisinin kendisine ait bir özellik olduğunu hatırlamaz. Çünkü ondan beklenen; yazılı anlatımla kendi duygu ve düşüncelerini, gözlemlerini ve deneyimlerini anlatması değil; içselleştiremediği, basmakalıp, yapay düşünceleri aktarmasıdır (Eruz, 1994).

Anadilde yazma ile ilgili yapılan araştırmalarda da istenilen hedeflere ulaşılmadığı görülmektedir (Yücel, Akar & Batur, 2005). Dört dil becerisinin ana dilde ve de ikinci dilde geliştirilemeyişinin en önemli nedenlerinden biri, ilköğretim çağından başlayarak, çocuklarda dil sevgisi, dil bilinci ve duyarlılığının oluşmasına hizmet edecek, dilin tüm olanaklarını, söz değerlerini yansıtan yazınsal metinlere ana dil eğitim ortamında dahi yeterince yer verilmeyişidir (Aslan, 2007).

Lapp ve Flood (1983) de yazma becerisinin yetersizliğinin okuldaki erken yaşta yazma eğitiminin kısıtlı olmasından kaynaklandığını, bu nedenle çağdaş yazma kuramları ve akımları, anaokulundan itibaren yazma etkinliklerine başlanması gerektiğini savunmaktadır. Özellikle 11 – 12 yaşlarından sonra soyut işlemler dönemine geçen birey daha çok edebiyat, roman, şiir, anısal ürünler ve öykü gibi

yazınsal ürünlere daha çok ilgi duyar (Demirci, 2000). Bu yüzden, ilköğretimde yabancı dil öğretimi yapılırken 4. sınıflardan başlayarak öğrenci; yazma becerisine ısındırılır.

Richards (2000), yazı yazmanın isteksiz yapılan bir iş olduğunu belirterek, bunun nedenlerini sıkılganlık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenememesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi olarak sıralamaktadır. Yazma öncesi hazırlık aşamasının göz ardı edilmesi, yazma öğretimindeki başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilmektedir. Araştırmalar, kompozisyonda ön hazırlığın bu alandaki soruna önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Durukafa, 1992; Wheeler, 2002; Rico, 1993, 1976, 2000). Göğüş (1978) de anlatıma özen göstermek, tam ve doğru bildirmek, biçim ve düzende yanlış yapmamak gibi zorunlulukların, yazıya, konuşmaya göre daha güç bir beceri niteliği kazandırdığı fikrini benimsemiştir.

Kavcar (1999, s. 152-160), dil eğitiminin amacını, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi; dille iletişimin bir yönünün anlama diğer yönünün ise anlatma olduğunu vurgulamıştır. Bir anlatma becerisi olan yazmada başarıya ulaşılması için gerekenleri; istek ve çaba, cümle bilgisi, noktalama ve yazım kuralları, okuma, plan yapma ve kontrol etme olarak özetlemiştir.

İnal (2006, s. 12-14), araştırmalardan ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara dayanarak, ülkemizde ve dünyada yazma ile ilgili sorunları ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak, yazma ile ilgili sorunlar şöyle sıralanmaktadır:

1. *Eğitim Öğretim Sürecindeki Sorunlar:*

- Yazma derslerinin hep aynı yöntemde verilmesi,
- Öğrencilerin ezberci yazmaya yönlendirilmeleri,
- Öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönlendirilmemeleri,
- Yazmada ve diğer derslerde daha çok beynin sol tarafına yönelik etkinliklerin getirilmesi,
- Yazmaya başlamadan önce bir ön hazırlığın yapılmaması,
- Yazma öncesi aşamaların göz ardı edilmesi,
- Kompozisyon ders saatlerinin sınırlı olması,
- Kompozisyon kağıtlarının değerlendirme biçimi (bir ölçme aracı olarak görülmesi),
- Sınıfların kalabalık olması ve bu nedenle kağıtların değerlendirilmesinin zorluğu,
- Eğitimin öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli olması,
- Sınıfta yazılan kompozisyon konularının soyut olması öğrenci yaşantısı ile ilişkilendirilmemesi,
- Kompozisyon yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi, kompozisyonun anlam boyutunun geri planda kalması,
- Yazmanın karmaşık sürecinin gözardı edilmesi ve bu sürece göre bir yazma eğitiminin verilmemesi, duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alana hitap etmeyen bir yazma eğitiminin verilmesi.

2. *Duyuşsal ve Bilişsel Alandaki Sorunlar:*

- Öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenmemesi,
- Öğrencinin yazılı anlatım dersine karşı olumsuz duygular beslemesi,

- Öğrencinin bu derse karşı olan olumsuz tutumunu sınıf ortamına taşıması,
- Yazma eğitiminde bireysel özelliklerin gözardı edilmesi,
- Yazmanın psikolojik boyutunun gözardı edilmesi,
- Beyin işlevleri ve algılama sürecinin kompozisyon yazma sürecine transfer edilmemesi,
- Ruhsal ve fiziksel gelişim aşamalarının dikkate alınmaması.

3. Sosyal Alandaki Sorunlar:

- Yetersiz okuma alışkanlığı,
- Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma,
- Ders dışında bu konuda yardım alamama.

Yazı yazma süreci iki ana yaklaşımla incelenmektedir. Bu yaklaşımlardan birinci ürünü temel almakta, ikincisi ise sürece odaklanmaktadır (Oral, 2003).

Ürün Odaklı Yazma

1970'li yıllardan önce yazma öğretimi, kurallara ve talimatlara dayalı, ürün merkezli, doğru kullanım ve yazım şeklini vurgulayan, yazımın geleneksel türlerini içeren bir yapı sergilemektedir. Ürün odaklı yazma geleneksel bir yaklaşım olarak tanımlanmakta ve genellikle öğrencilerden daha önceden üzerinde çalışılmış bir metni taklit etmeleri istenmektedir (Steel, 2004). Ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır; daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenir. Öğretmen, öğrencinin yazısının dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik

ölçütlere göre değerlendiren konumundadır (Maltepe, 2006). Geleneksel yöntem olarak da bilinen üretim odaklı yazma modeli farklı kompozisyon türleri üzerine odaklaşır ve bunların farklı örneklerini adapte ederek yazmayı içerir. Hatalar kesinlikle göz ardı edilmez, öğrencilerin yazılmış örneklere bakarak yazması istenir veya öğrenci, öğretmen kontrolünde kompozisyon yazar (İnal, 2006).

Süreç Odaklı Yazma

Yazma öğretiminde 1970 ve 1980'li yıllar süreç yaklaşımının başlangıcı olmuştur. Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etme ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Süreç yaklaşımında yazma, öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edebilen ve belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir (Smith, 2000; Oral, 2003).

Yazma becerisi çok karmaşık bir süreçtir ve gelişimi için doğru dilbilgisi kullanımı ve bir dizi kelimeyi bilmekten çok daha fazlası gerekir. Yazma becerisi yalnızca ikinci dilde değil, ana dilde yazarken de zordur (Gabrielatos, 2002, s. 12). Bu nedenle süreç odaklı yazma, yazma beceri gelişimi için daha uygundur.

Bayraktar (2009), süreç odaklı yazma yaklaşımında yazma işleminin bir sosyal etkinlik olarak görüldüğünü, yazarın yazma sürecinde bağımsız ve yazmada aktif bir katılımcı olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte öğrencilerin bireysel ve grup olarak çalışmaları ile yaratıcı düşüncelerini kullanabilmeleri yazma becerisinin geliştirilmesinde etkin olabilmektedir (Genç İltar, 2007). Burada amaç öğrencinin yazma becerisine katkı sağlayacak etkinliklere ağırlık vererek yazmaya yönlendirmede motivasyonunu artırmak olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde de artık uygulanmaya başlanan ve olumlu sonuçlar alan bu yaklaşım için White ve Arntd (1991), öğrencilerin dil yanlışları veya gramatik doğruluklarından ziyade yazmadaki akıcılıklarının önemli olduğunu ifade etmektedirler. White ve Arntd'a göre iyi bir süreçli yazmada aşağıdaki aşamalar takip edilir:

- Yazılacak konu ile ilgili bilgi toplamak,
- Düşüncelerin düzenlenmesi,
- İlk taslak,
- Anlam bütünlüğü yönünden gözden geçirmek,
- İkinci taslak,
- Dil ve noktalama yönünden gözden geçirmek,
- Son taslak

Mingming (2005) ise süreci yazma öncesi, taslak ve yeniden yazma şeklinde üç aşamaya ayırmış ve yazma öncesini bireylerin yazacakları konu hakkında

düşündükleri, konuştukları, tartıştıkları, fikirleri organize edip gözden geçirdikleri aşama olarak tanımlamıştır.

Bu yaklaşım, yazma becerisini düşünme olarak kabul etmektedir. Bu düşünceye paralel olarak Flower ve Hayes, bu kuramın yazılı anlatımda kullanılması ve geliştirilmesi için bir model çalışmışlardır (İnal, 2006). Flower ve Hayes, yazmayı oldukça karmaşık, amaca yönelik ve yinelemeli bir etkinlik olarak kabul etmektedirler. Onlara göre yazma becerisi zamanla benmerkezci ve yazara dayalı metinden (yazarın konu hakkında okuyucu ögesini hiç düşünmeden yazması) okuyucu-odaklı metne (okuyucunun bilmesi gerekenleri göz önünde tutarak yazma) doğru bir gelişim olmalıdır. Flower ve Hayes'ın geliştirdiği, anadil ile ikinci dilde yazma üzerinde önemli bir etkisi olan bu model, belirsiz ve çok genel olduğu için eleştiri almaktadır (Furneaux, 1998).

Allen (2003), orta dereceli okullardaki öğrencilerin yazma dersinde karşılaştıkları sorunlar üzerine yaptığı bir çalışmada, sürece dayalı yazma yaklaşımında açıkça verilen kuralların yararlı olduğu ve bu yaklaşımda ayrıntılara daha çok yer verildiği için öğrencinin yazma becerilerinin geliştiğini saptamıştır.

Bu yaklaşımda yazma süreci birbirine ekli süreçlerden oluşur. Yazma süreci birbirine ekli altı aşamayı içerir:

- Yazma öncesi hazırlık
- Planlama (Metnin içerik ve yapısını düzenlemeyi içerir.)

Planlama bölümü üç aşamayı kapsamaktadır.

- a) Düşünceleri üretme, (generating ideas)

b) düşünceleri düzene koyma, (organizing) (Düzenleme aşamasında; düşünceler anlamlı bir şekilde planlanır.)

c) Amaç belirleme, (goal-setting), (Amaç belirlemede düzenlenen düşünceler hedef doğrultusunda geliştirilir.)

- Taslak oluşturma (Drafting). (Kompozisyonun ilk müsveddesidir.)
- Metni kabaca oluşturma (yazma)
- Gözden geçirme (Revising). (İlave, çıkarma ve düzenleme yaparak tüm metni tekrar gözden geçirmeyi ve gerekli değişiklikleri yapmayı içerir.
- Son okuma denetleme ve hataları belirleme, ilgili bilgi verme (Editing & proofreading) (Hataları gözden geçirme ve metni hazır hale getirme)

Yazma kendi içinde oldukça karmaşık bir eylemdir. Raimes (1983, s. 6)'e göre düşüncelerin açık, akıcı ve etkili biçimde yazılı olarak iletilebilmesi ve bir yazının üretilmesi için, yazma sürecinin bileşenleri şunlardır:

- 1.Söz dizim (tümce yapısı, tümcelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler, vb.)
2. İçerik (tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.)
3. Dilbilgisi (özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar)
4. Metin düzeni (paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık)
5. Sözcük seçimi (sözcükler, deyimler)
6. Amaç (yazma amacı)

7. Hedef kitle (okuyucular)

8. Yazarın yazma süreci (yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslakları oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb.)

Dolayısıyla yazma öğretimini hedefleyen her program, yukarıda belirtilen bileşenleri kapsamak durumundadır. Yazma öğretiminde süreç yaklaşımı, iyi bir yazarın yazma sürecinde dikkate aldığı yukarıdaki bileşenleri, yazma öğretimi sürecinde sistemli olarak sınıf ortamına taşır. Süreç yaklaşımı, ürüne ağırlık veren yazma yaklaşımlarının tersine, sürece ağırlık verir. Yaklaşımda ağırlık noktasını şu görüş oluşturur: Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler, iyi bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılarından geçirilirlirse, kısacası ürüne ağırlık vermek yerine sürece ağırlık verilirse, ortaya çıkan ürünün niteliği de artacaktır. Öğretmen, öğrencinin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemlmek ve değerlendirmek durumundadır. Kısacası süreç yaklaşımı, ürünün ortaya çıkmasını sağlayan süreçlerin (öğrenme yaşantılarının) sınıf ortamına taşınmasını olanaklı kılar (White ve Arndt, 1991). Ancak Harmer (2007) 'ın da belirttiği üzere süreç odaklı yazma oldukça vakit almakta, oysa öğretmenler sınıf ortamında program gereği yazmaya az vakit ayırabilmektedirler.

Yazma becerilerinin oldukça ağır geliştiğini ve ancak çeşitli alıştırmalarla kazanılabileceğini söyleyen Demirel (2003, s. 102-108), yazma çalışmalarının; kontrollü, güdümlü ve serbest olmak üzere üçe ayrıldığını belirtmektedir:

Kontrollü yazma çalışmasında öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını olduğu gibi ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazmada; yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun bir kompozisyon

yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma ve tamamlama alıştırmaları yoluyla öğrencilere sözcükleri ve diğer yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir. Yazmanın çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulayan Segev ve Miller (2004), okul temelli yazma ödevlerinde öğrencilerin kaynak metni okuduklarını ve bu metni kendi yazılı metinlerinde temel aldıklarını belirtmişlerdir.

Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. Güdümlü yazma çalışmalarında; dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, öz yazma, ana hatları belirleme, özetleme alıştırmalarından yararlanılır.

Serbest yazma çalışmalarında ise; kompozisyon yazma, mektup yazma; duyuru, haber ve tutanaklar yazma; okunanlarla ilgili yazma; gözlenen ve yaşanan olaylarla ilgili yazma; resimlere bakarak yazma ve rüyaları yazma gibi alıştırmalarla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir.

2.3. ÖĞRENME TİPLERİ

Bireylerin bir bilgi veya beceriyi edinirken farklı yollar kullanması 1940'lı yıllarda öğrenme tipi araştırmalarının yapılmaya başlamasına neden olmuş ve öğrenme tipleri özellikle 1960'lardan itibaren yaygın bir şekilde araştırılmıştır. Öğrenme tipleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıllardan beri de üzerinde sürekli çalışılmış ve çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların amacı, tip kavramını merkeze alarak insanların

birbirlerinden farklı biçimde bilgiyi aldıklarını, işlediklerini, depoladıklarını, geri getirdiklerini ve öğrendiklerini ortaya koymaktır (Otrar, 2006). Bu konu 1960'lardan çok sonraları okullara girmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Boydak, 2001). 1980'li yıllardan sonra öğrenme tipleri üzerinde yapılan araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından oldukça artmıştır. Öğrenme tiplerinin belirlenmesinde amaç öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir (Babadoğan, 1994, s. 1058).

Öğrenme süreci tüm bireyler için aynı değildir. Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yollar her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır. Her öğrenci öğrenirken ya da hatırlamaya çalışırken kendine ait bir yol izler, öğrenme esnasında takip ettiği bu yola öğrenme tipi denir. Dewey'e göre öğrenme tipleri değişmez kişilik özellikleri değil, sadece kalıcı durumlar olarak düşünülmektedir. Bu durumların kalıcı ve dayanıklı olması ne bir takım genetik faktörlerden ne de çevre etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu kalıcı kişilik özellikleri kişi ve çevresinin etkileşiminin bir ürünüdür (Demirel, 2003).

Öğrenme tipi, algılama, bilgiyi zihne yerleştirme, geçmiş yaşantılar, çevre etkisi, kalıtsal özellikler gibi konularla ilgili çok boyutlu bir kavramdır. Farklı boyutlara odaklanmak suretiyle öğrenme tiplerine çeşitli bakış açılarıyla yaklaşılmaktadır (Gencel, 2009).

Bireysel farklılıkları eğitim ortamında ifade eden öğrenme tipleri; bireylerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarını, nasıl etkileşime girdiklerini ve bu ortamlarda nasıl tepkide bulduklarını gösteren bilişsel, duyuşsal ve psikolojik

davranışlar şeklinde tanımlanmaktadır (Keefe, 1982; akt: Tuna, 2008, 253). Dunn'un (1993) Kişiyeye Özgü Öğrenme Modelinde ise şu şekilde açıklanmaktadır: "Öğrenmenin ve öğretmenin çok çeşitli yolları vardır. Herkes öğrenebilir ama aynı şekilde öğrenemez. Bütün çocuklara uyan bir öğrenme tipi yoktur. Herkesin en iyi öğrendiği yolu bulup o yolu açmalı ve orada ilerlemeyi kolaylaştırmalı. Bir öğrencinin öğrenme tipini belirleyip, ona göre gerekli düzenlemeleri yapmak öğrencinin başarısını artırır." Her öğrencinin kendine özgü bilgiyi edinme ve işleme tarzı olması, bunun bir diğer öğrencinin tarzıyla birebir örtüşmemesi nedeniyle tipin bir imza gibi olduğu, bu nedenle değişmez bir özellik içerdiği ileri sürülmektedir (Babadoğan, 2000). Bir öğrencinin öğrenme tipi belirlenebilmesi öğrenmeye karşı olumlu bir davranış geliştirilmesi ve böylece de düşünme becerilerinde, akademik başarıda ve yaratıcılıkta ilerleme sağlanmasına yol açabilmektedir (Irvine & York, 1995, s. 484).

Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve eğitim teknolojisinin tüm öğrencilerde olumlu gelişme oluşturmaması, öğrenme tipleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow, 2002).

Literatür incelendiğinde; özellikle 1980'li yıllardan sonra eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin bireysel yeteneklerinin eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde etkili olması gerektiği vurgulanarak, bu konuya ilişkin yeni kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramlardan biri de Öğrenme Tipine Dayalı Eğitim-Öğretim kavramıdır (Yenilmez & Çakır, 2005). Öğrenme Tipine Dayalı Eğitim-Öğretim, "eğer bireyin öğrenme tipi özelliklerine uygun öğrenme ortamları sağlanırsa tüm bireyler her şeyi öğrenebilir" ilkesini benimseyen bir

kavramdır. Bu kapsamda pek çok öğrenme tipi modelleri geliştirilmiştir (Ekici, 2003).

Diğer bir anlatımla, öğrenme tipi kavramının kaynağı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalardır (More, 1987, s. 17-29). Öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğrenme tipleri öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (Ekici, 2003, s. 10; Guastello, 1998, s. 18; O'Banion, 1997, s. 13-19).

Hein ve Bundy (1999) öğrenme tiplerine yönelik geliştirdikleri öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını tanıttıkları çalışmalarında, öğrencilerin bireysel öğrenme tiplerinin belirlenmesinin, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirlemişlerdir. Öğrenme tiplerinin belirlenmesinin ve öğrencilere öğretilmesinin, hem öğretmen hem de öğrenci için yarar sağlayacağını ileri sürmüşlerdir.

1940'lı yıllardan bu yana pek çok öğrenme tipi modeli tanımlanmıştır. Alan bağımlı-alan bağımsız tipler, Gregorc öğrenme tipi modeli, Dunn öğrenme tipi modeli, Kolb öğrenme tipi modeli vb. Bu öğrenme tipi modellerinin her biri bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere farklı bir boyutu vurgulamaktadır. Bilişsel boyutu vurgulayan öğrenme tipi modelleri; bilgiyi algılama, işleme, depolama ile ilgilendir, duyuşsal boyutu vurgulayan öğrenme tipi modelleri; güdü, dikkat, denetim odağı, ilgi, risk almaya isteklilik gibi konulardaki kişisel özelliklerle ilgilendir. Fizyolojik boyutu vurgulayan öğrenme tipi modelleri ise; duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum

öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimi gibi özelliklerle ilgilenir (Cornet, 1983: Akt: Başbüyük, 2004, s. 163).

Bilişsel tip kavramı genel anlamda “nasıl” sorusunun karşılığı olarak bilgiyi işleme yolları üzerine yapılandırılmıştır. İkinci dönem 1970’lerde başlamış ve etkinlik merkezli öğrenme tipi kuramları yoğunluk kazanmıştır (Rayner ve Riding, 1997).

Kişiliğe dayanan (personality-centred) yaklaşım bireylerin kişilik özelliklerine dayalı tip açıklamalarını içerir. Bu alanda en belirgin kuramsal açıklama Myers-Briggs’in açıklamalarıdır. Genel olarak kişilik gelişimine bağlı olarak tipler de farklılaşır. Kişilik merkezli yaklaşımın tip kavramına ilişkin teorik açıklamaların genel gelişimini etkilemiş olabileceğine dair çok az kanıt vardır (Rayner ve Riding, 1997).

Etkinlik merkezli yaklaşımlar (activity-centred) öğrenme-merkezli yaklaşımlar (learning-centred) olarak da adlandırılmış ve bu geleneği paylaşan araştırmacılar tarafından eğitimsel bakış açısının önemi vurgulanmıştır. Bu yaklaşım bireyin sergilediği aktivitelere, öğrenmenin gerçekleştiği ortama ve diğer çevresel koşullara bağlı olarak tip kavramı açıklanmaya çalışılmaktadır. Araştırmacılar öncelikle eğitimsel perspektife önem vermişler ve yeni bir kavram geliştirmişlerdir: “öğrenme tipi”. Öğrenme tipi kavramı da farklı araştırmacılarla farklı açılardan açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Kolb, Entwistle ve Briggs süreç merkezli olarak, Prince, Dunn ve Riechman-Grasha tercih merkezli olarak, Rienert, Letteri ve Keefe de bilişsel-beceri merkezli olmak üzere öğrenme tiplerini açıklamaya çalışmışlardır (Rayner ve Riding, 1997).

Guild'e göre ise yaygın olarak kullanılan üç farklı öğrenme tipi yaklaşımı vardır. Bunlardan birincisi diğer bütün öğrenme tipi kuramlarında da dile getirilen kişisel farkında olma görüşüdür. Bu görüş özellikle Gregoric gibi bazı eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. İkincisi ise özellikle Kolb, Mc Carthy ve Butler gibi araştırmacılar tarafından benimsenen çok yönlü eğitim modelinin desteklediği müfredat tasarımı ve öğrenme tiplerinin öğretim süreçlerine uygulanması görüşüdür. Üçüncü yaklaşım ise tanrısal bakıştır. Bireylerin anahtar denilebilecek öğrenme tiplerinin tespit edilmesinin ardından, bu öğeler bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanacak öğretim ve materyalle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn ve Mario Carbo gösterilebilir (Peker, 2003).

Öğrenme tiplerinin her biri farklı bir boyut üzerine odaklanmıştır. Bu farklı odaklanmanın nedeni öğrenme tiplerinin de çok farklı boyutlarının olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farklı boyutlar, öğrenme tiplerini belirleyen ölçeklerde de açıkça görülmektedir. Guild ve Garger (1984) genel anlamda öğrenme tiplerinin aşağıdaki boyutlardan herhangi birisi içinde sınıflandırılabilceğini belirtir:

- a. Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi,
- b. Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi kişilik ve heyecan özellikleri,
- c. Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma

sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde uygun değer öğrenmenin gerçekleştiği zaman dilimi

Öğrenme tiplerinin nasıl belirleneceği ile bu amaçla kullanılacak araç ve yöntemlere ilişkin de, farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar genellikle "öğrenme modeli", "öğrenme tipleri modeli" ya da "öğrenme tipleri sınıflaması" olarak bilinmektedir (Karakış, 2006). Öğrenme tipleri birçok araştırmacı tarafından çalışılmış ve farklı sınıflamalar yapılmıştır. Erginer (2002) Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma isimli doktora çalışmasında öğrenme tipleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Öğretimsel Modeller

- Canfield (Manuel Öğrenme Tipi Envanteri)
- Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Modeli
- Friedman ve Stritter, Goldberg, Hill ve Nunnery, Renzulli ve Smith, Rezler ve Rezmovic'in Öğrenme Tipi envanterleri

Sosyal Etkileşim Modelleri

- Reichman ve Grasha, Mann, Perry Belenky ve Arkadaşları, Baxter Magolda'nın Öğrenme Tipi Envanterleri

Bilgiyi İşleme Modelleri

- Brigg'in Çalışma Süreçleri Anketi
- Entwistle ve Ramsden'in Çalışma Yaklaşımları

- Felder'in Öğrenme Tipi Sayfası
- Gardner'ın Yedi Öğrenme Tipi
- Gregoric Zeka Tipleri
- Hunt'ın Paragraf Tamamlama Yöntemi
- Kolb'un Deneysel Öğrenme Modeli
- Pask Model
- Schmek ve Ramaih Öğrenme Süreçleri Envanteri
- Schroder'in Paragraf Tamamlama Testi

Kişilik Modelleri

- Kagan'ın Benzer Figürleri Eşleme Testi
- Katz ve Henry'nin Bütün Kişilik Envanteri
- Myers-Briggs'in Tip Göstergesi
- Keirsey'in Mizaç ve Karakterler Modeli
- Witkin Yerleştirilmiş Figürler Testi

Gürgen (2010), İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ile içinde bulunduğu sınıfın öğrenme tipinin karşılaştırılması isimli araştırmasında, Erginer(2002) ve Curry (1983)'den yararlanarak öğrenme tipleri sınıflamasını yukarıdaki gibi yapmıştır.

2.3.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Tipleri Modeli

Bu model, uyarıcılar adı verilen beş temel kategoriden oluşur. Bu beş temel kategori içinde öğrenmeye etki eden yirmi bir farklı bileşen vardır. Bunlar;

1. Çevresel: Işık, ses, sıcaklık, odanın dizaynı
2. Duygusal: Yapılandırma, motivasyon, sorumluluk, sebat
3. Sosyolojik: Çiftler, akranlar, yetişkinler, bireyler, grup, tür
4. Fiziksel: Hareketlilik
5. Psikolojik: Evrensel, analitik, yansıtıcı, sağ-sol beyin baskınlığı, tepkisel eklindedir.

Dunn etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretme-öğrenme sürecinde tüm bu etmenlerin dikkate alınması gerektiğini ileri sürmektedir (Ekici, 2002).

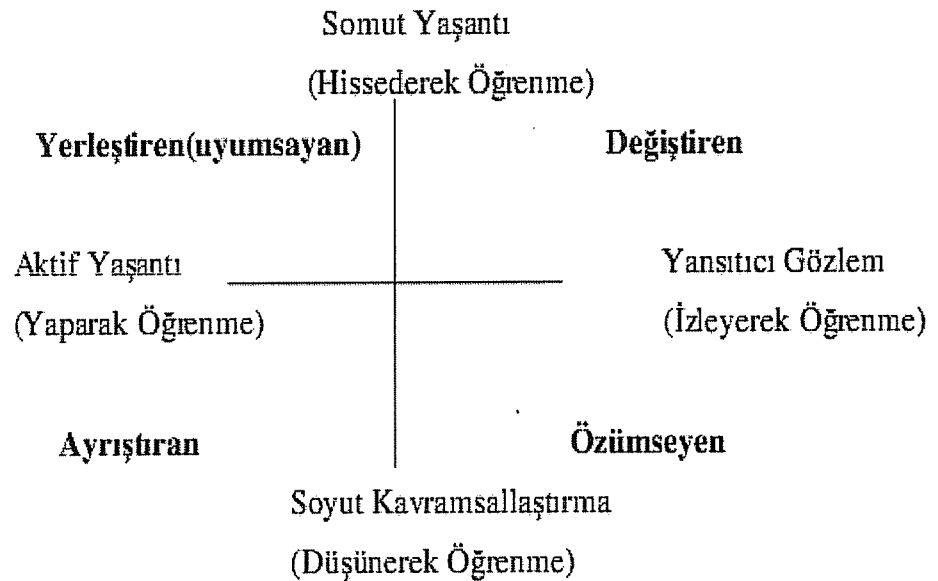
2.3.2. Kolb Öğrenme Tipi Modeli

Öğrenmeyi, “bilginin deneyimler yoluyla oluşması süreci” olarak tanımlayan Kolb (1984), ileri sürdüğü fikirler ile eğitim bilimcileri etkileyen önemli eğitim bilimcilerdendir. Geliştirdiği “deneyimsel öğrenme kuramı”nın bir uzantısı olarak ortaya koyduğu öğrenme tipleri sınıflaması, eğitim bilimleri alan yazınında önemli bir yere sahiptir (Ergür, 1998, s. 14; Healy ve Jenkins, 2000, s. 185; Loo, 2002, s. 252).

Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacı ile Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Tipi Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiştir. Ancak daha sonra aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1984 yılında yeniden

düzenlenip geliştirilen envanter, bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenme sürecindeki yeteneklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Kolb tarafından geliştirilen öğrenme tipi modeli deneyimsel öğrenme modeline dayanmaktadır. Kolb'un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme tipleri bir döngü şeklindedir. Bir bireyin bu döngünün neresinde yer aldığını belirlemek için "Öğrenme Tipleri Envanteri"nden yararlanılır. Deneyimsel öğrenme modeli ile Dewey, Lewin ve Piaget'in öğrenme modelleri arasında büyük benzerlikler vardır. Her üç öğrenme modelinde de Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinde olduğu gibi öğrenme bir süreç olarak tanımlanmakta ve kavramların deneyimler sonucunda sürekli değişimler gösterdiği açıklanmaktadır (Kolb, 1984, s. 26).



Kaynak: Aşkar ve Akkoyunlu (1993).

Kolb'un modeli Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantıdan oluşan dört süreci kapsamaktadır. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için

“hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Öğrenme Biçimleri: Kolb’un yaşantısal öğrenme modelinde yer alan süreçler şunlardır;

- a. Somut Yaşantı,
- b. Yansıtıcı Gözlem,
- c. Soyut Kavramsallaştırma,
- d. Aktif Yaşantı.

Öğrenme Tipleri: Kolb’un tanımladığı dört temel öğrenme biçiminin bileşenleri şunlardır;

- a. Somut Yaşantı + Aktif Yaşantı = Yerleştiren,
- b. Somut Yaşantı + Yansıtıcı Gözlem = Değiştiren,
- c. Yansıtıcı Gözlem + Soyut Kavramsallaştırma = Özümseyen,
- d. Soyut Kavramsallaştırma + Aktif Yaşantı = Ayrıştıran.

Öğrenme Yolları: David A. Kolb tarafından tanımlanan dört öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları,

- a. Somut Yaşantı için “hissederek”,
- b. Yansıtıcı Gözlem için “izleyerek ve dinleyerek”,

c. Soyut Kavramsallaştırma için “Düşünerek”,

d. Aktif Yaşantı için “Yaparak” öğrenmeyi ifade etmektedir.

1. Değiştiren Öğrenme Tipi:

Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme şekillerini kapsar. En önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Bu bireyler, öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar. Bir eylemde bulunmaktan kaçınırlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar. Değiştiren öğrenme tipinin güçlü yönleri hayal gücü, kişileri algılama, problemleri tanıma ve farklı görüş açılarını değerlendirme, kişilerin hislerine karşı duyarlılık, değerlere karşı duyarlılık, ön yargısız dinleme, bilgi toplama ve olayların sonuçlarını hayal etme gibi becerileri kapsayan yönlerdir (Kolb, 1984, s. 93-95).

2. Özümseyen Öğrenme Tipi

Bu tip soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme şekillerini kapsar. Kavramsal modelleri oluşturma en önemli özelliklerinden biridir. En kuvvetli yönleri planlama yapma, modeller oluşturma, problemleri tanımlama ve kuramlar geliştirme, bilgileri organize etme, deneyler planlama ve niteliksel verileri analiz etmeyi kapsayan düşünme yönleridir (Kolb, 1984, s. 93-95).

3. Ayırıştırıcı Öğrenme Tipi

Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme şekillerini kapsar. Bu öğrenme tipindeki insanlar fikir ve teorilere pratik kullanımlar bulmada en iyilerdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmadır.

Bireyler problem çözerken sistemli olarak plânlama yaparlar ve yaparak öğrenirler(Kolb, 1984, s. 93-95).

4.Yerleştiren (Uyumsayan) Öğrenme Tipi

Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme şekillerini kapsar. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belirgin özellikleridir. Öğrenme sürecinde bireyler açık fikirlidirler ve değişimlere kolay uyum sağlarlar. Bireylerin iş bitirici olmaları, liderlik ve risk almaları, kendini hedeflere adama, yeni fırsatlar arama ve değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım ve diğer bireylerle ilgilenme gibi harekete yönelik beceriler olarak tanımlanabilecek güçlü yönleri vardır (Kolb, 1984, s. 93-95).

2.3.3. Gregorc'un Öğrenme Tipleri Sınıflaması

Gregorc (1995)'un öğrenme modeli, öğrenmenin bilişsel boyutunu vurgulayan bir modeldir. Bu modele göre bireyler algılama yeteneklerine göre somut ve soyut algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık (sıralı-düzenli) ve random (rastgele-gelişigüzel) düzenleyenler olmak üzere yine ikiye ayrılırlar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme tiplerini oluşturur. Buna göre Gregorc'un öğrenme tipleri modelinde toplam dört öğrenme tipi bulunmaktadır. Bunlar;

- Somut Ardışık Öğrenme Tipi
- Soyut Ardışık Öğrenme Tipi
- Somut rastgele Öğrenme Tipi

• Soyut rastgele Öğrenme Tipi

1) Somut Ardışık Öğrenme Tipi

Somut ardışık öğrenme tipine sahip bireyler kendileri için bir zaman planlaması yaparlar ve kendilerine özgü metotlar kullanarak program tabanlı çalışırlar. Düşüncelerini pratiğe aktarmayı amaçlarlar, yaparak, yaşayarak öğrenmeyi severler, olgu ve olaylar üzerinde dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırabilirler ve belirledikleri hiyerarşik amaçların gerektirdiği sıralamaya uygun olarak basamak basamak çalışırlar; soyut olanların somuta indirgenmesi onlar için önemlidir; Analiz ederek yaklaşımda bulunurlar bu nedenle ayrıntılar belirgin şekilde ele alınır. Bireysel olarak çalışmayı grupla çalışmaya tercih ederler.

2) Soyut Ardışık Öğrenme Tipi

Soyut ardışık öğrenme tipine sahip bireyler, herhangi bir konuya ilişkin olarak konunun altında yatan genel ilkeleri, kuralları belirler, düşünceleri analitik bir bakışla irdeler, inceler ve hiyerarşik bir sıralamaya dönüştürür. Onlar için gözlemlemek suretiyle öğrenmek yaparak öğrenmeye nazaran daha fazla tercih edilir. Netlik kazanmış, detaylı bir şekilde incelenip irdelenmiş bilgileri, mantıklı bir şekilde muhakeme etmeyi yeğlerler. Herhangi bir konuda uzun süreli çalışmayı ve tekrarlamalı işlemleri olan konuları sevmezler. Hipotezleri belirlemek, en uygun olanına ulaşmak onlar için son derece önemlidir.

3) Somut Rastgele Öğrenme Tipi

Somut rastgele öğrenenler empatiktirler, karşılarındaki kişilere karşı duyarlıdırlar; onları dikkat ve ilgiyle dinler, düşünce ve duygularını anlamaya

yoğunlaşırlar. Gruba uyma ile ilgili bir sıkıntı yaşamazlar; Öğrenmeyi bireyselleştirir, geniş, genel ilkelere odaklanırlar. Duygusal merkezli hareket ederler; kararlarının çoğunu duygusal olarak alırlar. Kolaylıkla arkadaşlık ilişkisi kurabilirler. Öğrendikleri konuya konsantre olmada zorluk yaşayabilirler, genellikle eleştiriye de kapalıdırlar.

4) Soyut Rastgele Öğrenme Tipi

Soyut rastgele öğrenenler, problem çözme sürecinde içgörü ve içgüdüleri kullanmaları karakteristik özellikleridir. Problemlerinin çözümüne yönelik alternatifleri olduğunda seri olarak düşünüp, yeni alternatifler üretebilirler. Tekrarlamalı ve ayrıntılı işlerle uğraşmaktan pek hoşlanmazlar (Butler, 1984; Gregorc, 1985 akt: Otrar, 2006).

2.3.4. Canfield Öğrenme Tipi Modeli

Canfield modeli, Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi ve McClelland'ın başarı motivasyonu teorilerinin öğelerine dayanan öğretimsel tercih yaklaşımıdır (Claxton & Murrell, 1987 akt: Otrar,2006)

Canfield sosyal, bağımsız, uygulamalı, kavramsal, sosyal/uygulamalı, sosyal/kavramsal, bağımsız/uygulamalı, bağımsız/kavramsal ve nötr olmak üzere dokuz öğrenme tipi tanımlamıştır (Aşkın, 2006: 70-72; Gürgen, 2010:14-16).

1- Sosyal Öğrenme Tipi: Bu tip öğrenme tipini benimsemiş akranları ve öğretmenleri ile etkileşimde kapsamlı olanakları tercih ederler. Uygulamalı ve kavramsal yaklaşımları pek tercih etmezler, öğretimde küçük grup ya da grup çalışmalarına katılmaktan hoşlanırlar.

2- Bağımsız Öğrenme Tipi: Kişisel hedeflerine ulaşmak için bireysel çalışmayı ve örnek olay çalışmalarını tercih ederler. Yalnız çalışmanın kendilerine daha çok kazanç sağlayacağını düşünürler. Uygulamalı ve kavramsal yaklaşımları kabul etmeyen, örnek olay çalışmaları ya da kendi seçtiği programların yürütülmesini içeren öğretim tekniklerini tercih ederler.

3- Uygulamalı Öğretim Tipi: Gerçek hayatla doğrudan ilgili etkinliklere katılmayı tercih etmezler. Çevre gezileri yerine laboratuarda grup çalışmalarına katılmayı tercih ederler. Ayrıca sosyal ve bağımsız yaklaşımlardan hoşlanmazlar.

4- Kavramsal Öğrenme Tipi: Bu tipe sahip bireyler öğretimde okuma ve düz anlatım tekniklerini benimseyip, oldukça iyi düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya severler. Ancak sosyal ve bağımsız yaklaşımları tercih etmezler.

5- Sosyal/Uygulamalı Öğrenme Tipi: Öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimde gerçek yaşama yakın etkinliklerde yer almayı tercih eden, öğretimde rol yapma, grupla problem çözme ve gözetimli alıştırmaları seçen kişilerdir.

6- Sosyal/Kavramsal Öğrenme Tipi: Öğrenci ve öğretmenlerle etkileşimde yüksek düzeyde sözel düzenlenmiş materyalleri tercih eden, düz anlatım ve tartışma tekniklerinin dengeli olarak kullanıldığı bir öğretim sürecini seçen kişilerdir.

7- Bağımsız/Uygulamalı Öğretim Tipi: Gerçek yaşamla yakından ilgili yaşantılarda yer alırken, kişisel hedefini gerçekleştirmede yalnız çalışmayı tercih eden, laboratuarda yalnız çalışma ya da gözetimsiz teknik alıştırmaların tercih edildiği öğretim ortamını seçen kişilerdir.

8- Bağımsız/Kavramsal Öğrenme Tipi: Kişisel hedeflerine ulaşmada yüksek düzeyde sözel materyalleri ve yalnız çalışmayı tercih eden, bağımsız okuma ve literatür araştırmalarına olanak tanıyan kişilerdir.

9- Nötr Öğrenme Tipi: Herhangi bir alanda öğrenme tercihleri olmayan ve zaman zaman tam olarak konsantre olmakta güçlük çeken kişilerdir (Aşkın, 2006, s. 70-72; Gürgeç, 2010, s. 14-16).

2.3.5. Felder-Silverman Öğrenme Biçimleri Modeli

Felder-Silverman modeli, öğrenme ve öğretme üzerine paralel olarak kurulmuş bir modeldir. Modelin ana hatları ilk olarak 1987'de Kimya Mühendisliği profesörü Richard M. Felder ve Eğitim Psikoloğu Linda K.Silverman'ın ortak çalışmasıyla, Silverman'ın Eğitim Psikolojisi alanındaki uzmanlığıyla Felder'in Mühendislik Eğitimi alanındaki tecrübelerini birleştirerek Mühendislik profesörlerine bu alandaki eğitim, öğretim konusunda yardımcı olmak amacıyla çizilmiştir.

Bu model öğrencileri öğrenme tipleri açısından beş grupta sınıflandırır:

1. Algısal – Sezgisel
2. Görsel – Sözel
3. Tümevarımsal – Tümdengelsel
4. Aktif – Yansıtıcı
5. Ardışık (Sequential) – Bütüncül

Bir öğrencinin öğrenme tipi şu beş soruya verilen cevaba göre tanımlanabilir:

- 1) Öğrencilerin tercih ettiği bilgi tip nedir?
 - a) Algısal: Görüntüler, sesler, fiziksel olaylar
 - b) Sezgisel: Anılar, fikirler, kavramlar
- 2) Bilgi edinirken en etkili hangi duyu kanalları kullanılır?
 - a) Görsel: Resimler, şekiller, grafikler, gösteriler
 - b) Sözel: Sesler, sözler, kelimeler ve formüller
- 3) Öğrenmek için en uygun bilgi organizasyonu hangisidir?
 - a) Tümevarım: Gözleme ve olaylara düşkün, ilkelerin altında
 - b) Tümdengelim: İlkelere düşkün, sonuç ve uygulamalardan yola çıkma
- 4) Öğrencilerin bilgiyi işleme tercihleri nasıldır?
 - a) Aktif: Tartışmalara ve fiziksel aktivitelere katılma
 - b) Yansıtıcı: İç gözlem yapma
- 5) Öğrenciler nasıl anlarlar?
 - a) Ardışık (Sıralı): Adım adım aşamalı olarak ilerleme
 - b) Bütüncül: Büyük adımlarla, bütün olarak bakma.

1. Algısal ve Sezgisel (Sensing/İntutive) Öğrenenler: Algısal öğrenciler gerçekleri öğrenmeye eğilimlidirler, çoğu zaman problemleri, iyi hazırlanmış metotlarla çözmeyi severler, daha dikkatli ve pratiktirler. Sezgisel öğrenciler

ise sürekli olasılıkları ve ilişkileri keşfetmeyi tercih ederler, yeniliği severler, tekrarı sevmezler.

2. Görsel ve Sözel (Visual/Verbal) Öğrenenler: Görsel öğrenciler gördüklerini (resimler, şemalar, haritalar, filmler ve gösteriler) çok iyi hatırlarlar. İşitsel öğrenciler daha çok kelime ortaya çıkartırlar, yazılı ve sözlü açıklamalarla daha iyi öğrenirler.
3. Aktif (Yaparak) ve Yansıtıcı (Düşünerek) (Active/Reflective) Öğrenenler: Aktif öğrenciler aktif olarak, tartışarak, dikkatini vererek ya da diğerlerine açıklayarak bilgiyi en iyi öğrenirler. Yansıtıcı öğrenciler sessiz bir şekilde düşünmeyi ve yalnız çalışmayı tercih ederler.
4. Sıralı (Ardışık, Aşamalı) ve Bütünsel (Sequential/Global) Öğrenciler: Sıralı öğrenciler, mantıklı yollarla bilgiyi kavramaya çalışır. Bütünsel öğrenciler geniş adımlarla, bağlantıları görmeden neredeyse gelişigüzel bir şekilde materyali özümseyerek ve daha sonra aniden anlayarak öğrenirler.
5. Tümevarımsal ve Tümdengelimsel Öğrenciler: Tümevarımsal muhakemede kişi belli bir sayıda özel örneği depolar ve bütün bu örnekleri yöneten veya sınıflandıran genel bir kural veya kaideyi ortaya çıkarır. Tümdengelimsel muhakeme ise genelden özel örneklere, olaylara doğru bir harekettir (Felder, 2005).

2.3.6. Grasha-Reichmann'ın Öğrenci Öğrenme Tipleri

Grasha-Reichmann lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanılmıştır.

Grasha ve Reichman, öğrenme tiplerini üç kişilik boyutu üzerine kurulmuştur. Bu modellerle tanımlanan altı öğrenme tipi şunlardır (Diaz & Cartnal, 1999, Jonnassen & Grobowski, 1999, s. 281 - 282).

- Bağımsızlık: bağımsız -bağımlı
- Paylaşım: rekabetçi- paylaşımçı
- Katılım: çekingen katılımcı

Bağımsız - bağımlı öğrenme tipi, öğrenme çevresi ve bunun kontrol altına alınması ya da öğrenenin özgür hareket etmesi ile ilgili tiplerdir.

Paylaşımçı - rekabetçi öğrenme tipi öğrenenlerin güdülenmesini kapsar. Paylaşımçı öğrenme tipinde olan öğrenciler, paylaşımı, işbirliğini ve grup çalışmasını tercih ederken, rekabetçi öğrenenler yarışmayı ve kazanmayı gerektiren oyunları yeğlerler.

Katılımcı - çekingen öğrenme tipinde, öğrenenlerin sınıftaki kişisel istekleri, tepkileri ve tutumları belirlenmiştir. Katılımcı öğrenenler ders içeriği ile ilgili bilgi ister, öğrenmeye isteklidir. Çekingen öğrenciler ise, diğerlerinin aksine öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi istemez, sınıftan hoşlanmaz ve öğrenmeyi istemezler.

2.3.7. Herrman'ın Dominant Beyin Bölgeleri Modeli (Dört çeyrek daireli beyin modeli)

Hermann, bireylerin beyin yapılarını baskınlıklarına göre dört bölgeye ayırarak öğrenme tiplerini sınıflandırmıştır. Bunlar (Özden, 1999):

1. Sol Serebral Bölge Baskın: (mantıksal, olgusal, eleştirel, teknik, analitik, nicel).
2. Sol Limbik Bölge Baskın : (muhafazakar, yapısal, ardışıkçı, planlı, organize, ayrıntıcı).
3. Sağ Serebral Bölge Baskın: (görsel, kutsal, sezgisel, yenilikçi, kavramsal, imgesel).
4. Sağ Limbik Bölge Baskın: (ilişkisel, kinestetik, duygusal, duyuşsal, spritüel, hisli).

2.3.8.Fleming'in Öğrenme Tipleri Modeli

Neil Fleming tarafından Yeni Zelanda Lincoln Üniversitesi'nde, 1987 yılında, geliştirilen VARK Öğrenme Tercihleri Anketi'nin amacı, bireylerin bilgi alışverişlerini nasıl yaptıklarını ve bilgiyi işleme tercihlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. VARK Anketi 13 farklı soru ve 13 senaryodan oluşup birden fazla seçeneği işaretlenebilir ya da seçeneklerden hiçbirini uygun bulunmuyorsa soru boş bırakılabilir. Bu anket ile bireyin yalnızca görerek, duyarak, okuyup yazarak ya da yaparak öğrenen olduğu ya da bu öğelerin ikili, üçlü ya da çok modelli kombinasyonlarıyla öğrenen olduğu sonucuna da varılabilmektedir (Ateş ve Altun, 2008). Neil Fleming Kolb'un öğrenme tipleri kuramından hareketle temel olarak dört ayrı tip tanımlamıştır (Otrar, 2006). Bunlar:

- görsel (visual)
- işitsel
- okuma/yazma (read-writer)
- kinestetik (kinesthetics)'tir.

Bu tanımlara göre öğrenme tarzı *görsel* olan kişiler şemalar, diagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğleyen grup *oku/yaz* grubudur. *Kinestetik* öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla tipi birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denmiştir (Akman ve Muğan, 2004).

2.3.9. Swassing ve Barbe'm Duyusal Öğrenme Tipi Modeli

Swassing, Barbe ve Milone tarafından geliştirilen bu modelde (Barbe ve Swassing, 1995) öğrenciler üç tipte tanımlanmaktadır. Görseller (visual), işitseller (auditory) ve kinestetikler (devinduyusallar) (Wilson, 1998 akt: Çağlayan, 2007).

Görsel Öğrenciler

Sprenger (2008), görsel öğrenenler için öğrenmenin ancak gördüklerinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu tür öğrenenler daha çok kartlar, haritalar, grafikler, alan gezileri, filmler ve okumaktan hoşlanacakları çıktılarla daha kolay öğrenirler. Görsel öğrenme tercihi olanlar bir daha dönmeyecek olsalar dahi ders esnasında dinlerken not alırlar. Görsel açıdan yetersizlik olduğunda, öğrenmeleri oldukça zorlaşır (Oxford, 2001).

Görsel Öğrencilerin Özellikleri

1. Doğal olduğu yerler: İyi giyinir, ayrıntıları ve renkleri hatırlar, okuma, yazma ve yazılanları düzeltmede başarılıdır, insanların yüzünün hatırlar ama adlarını unuttur, yazılarda görülen isimleri hatırlar, zihinsel (görsel) imgeler yaratabilir.
2. Problem çözme yolları: Talimatları okuma, problemleri listeleme, düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama, program çizelgeleri kullanma, kağıt üzerinde grafiksel çalışmaları görme ve akıl gözünde canlandırma.
3. Değerlendirilme ve test edilme şekilleri: Görsel / yazılı testler, araştırma raporları yazılı raporlar, grafiksel gösterimler.
4. En iyi öğrenme yolları: Not alma, liste yapma, öğrenilecek bilgileri okuma, kitaplar, video filmleri, basılı malzemelerle öğrenme, gösteri izleme.
5. Okuma/çalışma özellikleri: Eğlenme ve dinlenme için okuma, uzun süre çalışabilme, çalışma sırasında sessiz ortam, hızlı okuma, kelimelerin sesinden ziyade yazılı şeklini hatırlama.
6. Okuldaki güçlükleri: Ne yapılacağını görmeden hareket etme, gürültülü ve hareketli bir çevrede çalışma, ses akort etme, görsel resim ve malzeme olmadan öğretmeni dinleme, öğretmenin hoş olmayan görüntüsü ile ilgilenme, sıkıcı ve süslenmemiş sınıfta çalışma, konsantrasyonu bozan flüoresan ışığı altında çalışma

İşitsel Öğrenciler

İşitseller dinlemeyi sevdikleri kadar konuşmayı da severler (Sprenger, 2008). Sprenger işitselleri “sese duyarlı” olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar sadece dinleyerek öğrenseler de, hoşlanmadıkları sesler de kolayca dikkatlerini dağıtabilir.

Konferans ve konuşma dinlemeyi, grup tartışmalarını çok severler (Oxford, 2008; Sprenger, 2001).

İşitsel Öğrencilerin Özellikleri:

1. Doğal olduğu yerler: Doğaçlama konuşma- ayaküstü düşünme, karşılaştığı kişilerin yüzlerini unutma ama adlarını hatırlama, kelimelerle ve dille çalışma, hafif sesli ortamlar.
2. Problem çözme yolları: Lehte-aleyhte konuşma, seçenekler hakkında konuşma, bir durumda ne yapılacağını o durumu yaşayanlara sorma, hedefi sözle ifade etme, sözlü tekrarlama.
3. Değerlendirilme ve test edilme şekilleri: Yazılıdan ziyade sözlü, projelerini sözlü olarak sunma, proje olarak şiir okuma, şarkı söyleme, ne öğrendiğinin birileri tarafından sorulması.
4. En iyi öğrenme yolları: Yüksek sesle konuşma, öğretmeni dinleme küçük veya büyük grup tartışması yapma, çalışma ortamında fon olarak sözsüz müzik dinleme.
5. Okuma/çalışma özellikleri: Diyalog ve oyunları okuma, karşılaştırma için içten ve dıştan seslendirme, okurken okudukları hakkında kendiyle ve başkalarıyla konuşma, yeni kelimeleri seslendirmede başarı.
6. Okuldaki güçlükleri: Hızlı okuma; görsel öğrencilerden daha yavaş okuma, uzun sürede sessizce okuma, resimleri umursamama, okunması ve yazılması gereken zamana bağlı testler isteme, sessizleştirilmiş ortamda yaşama, anlamlı ayrıntıları görme

Kinestetik Öğrenciler

Kinestetikler oldukça hareketli olur. Sınıfta yerlerinde duramazlar. Sürekli hareket halindedirler. Tahtayı silmek, pencereyi açmak, kapıyı örtmek, tebeşir getirmek hep onların görevi olsun isterler. Uzun müddet oturmaya zorlanırlarsa derste ne olup bittiğini anlamaz hale gelebilirler.

Kinestetik Öğrencilerin Özellikleri:

1. Doğal olduğu yerler: Spor-dans, macera, yarışma, mücadele, koşma, zıplama, sıçrama, yuvarlanma, büyük motor kaslarını kullanan hareketler.
2. Problem çözme yolları: Önce harekete geçme, sonra plan yapma, problemlere fiziksel olarak çözüm bulma, problemleri kendi başına veya küçük gruplarla çözmeye çalışma, deneme, yanılma ve keşfetme yöntemlerini kullanma.
3. Değerlendirilme ve test edilme şekilleri: Performans temelli, proje tabanlı, öğrenileni gösterme veya temsil etme, uygulama.
4. En iyi öğrenme yolları: Manipülasyon, simülasyon vs. yöntemler kullanarak öğrenme, öğrenmeye fiziksel olarak katılma, bilgi edinmek için alan gezileri yapma, küçük tartışma grupları içinde öğrenme.
5. Okuma/çalışma özellikleri: Eğlenmekten ziyade anlama veya bilgiyi kullanma amacıyla okuma, “nasıl yapılır?” kitapları okuma, hareket tabanlı kitap veya tiyatro oyunları okuma, kısa kitaplar okuma, sürekli hareket hali içinde kısa süren çalışmalar, yerde ve yatakta uzanarak çalışma.

6. Okuldaki güçlükleri: Kişiler arası iyi ilişkiler kurma, okunaklı el yazısı, hareketsiz oturma, dersleri dört dakikadan fazla dinleyebilme, yazma, görülen veya duyulanları hatırlama, fiziksel hareket olmadan duyguları ifade edebilme, herhangi bir etkinliği uzun süre yapabilme

Lsaley ve Matczynski (1997. akt. Erginer, 2002) bu gruptaki öğrencilere dokunsal grubu da ekleyerek incelemiştir.

Dokunsal Öğrenciler

Yapılan araştırmalarda dokunsalsallar ve kinestetiklerin aynı grupta incelendikleri görülmüştür.

Dokunsal Öğrencilerin Özellikleri:

1. Doğal olduğu yerler: Kişiler arası ilişkiler, başkalarının duygularını kestirebilme, sözel olmayan iletişimi anlayabilme, usta hareket becerileri, grafikler, el sanatları, güzel yazı ve sanatsal yazı teknikleri, sıcak, soğuk, koku gibi çevresel değişimleri fark etme.
2. Problem çözme yolları: “Eğer şu şöyle olursa, bu nasıl hissedilir?” şeklinde düşünme, sorun ve çözümü hakkında duyguları paylaşmak amacıyla insanlarla konuşma, doğru olduğunu hissettiği takdirde o çözüm yolunu uygulama, kendi temposunda ilerleme.
3. Değerlendirilme ve test edilme şekilleri: Kendini rahat ve hazır hissettiği zaman test edilme, kişisel olarak görüşlerinin sorulduğu (makale yazma, vs.) alanlarda sınanma, kitap açık, baskının az olduğu ortamlarda test edilme, çevrenin güvenli olmadığını düşündüğünde sınav fobisi geliştirme.

4. En iyi öğrenme yolları: Öğretmeni sevip, sayma, hoş, konforlu ve güvenli bir sınıf ortamına sahip olma, eline alabildiği şeylerle çalışma, kendi hızı ile ilerleme, sınıfta aldığı notları evde yeniden yazma.
5. Okuma/çalışma özellikleri: Zevk için veya duygulanma için okuma, kendi hızında okuma ve okuyacağı şeyi seçme, tarihi veya romantik romanlar ya da biyografiler okumayı tercih etme, hoş ortamlarda daha verimli çalışma.
6. Okuldaki güçlükleri: uDyguların incindiğini öğrenme, öğretmenin onayı ve beğenisi olmadan başarma, sıcak bir ortamda dekore edilmemiş bir sınıfta çalışma, kendisini sevmeyen insanlarla çalışma, kişiler arası ilişkileri zayıf bir öğretmenle çalışma, eşyalara dokunma, hissetme, değiştirme ihtiyacı (Güven, 2007; Westga, 2010)

2.3.10. McCarthy Öğrenme Tipi Modeli (4mat Öğretim Sistemi)

4 MAT öğrenme tiplerinde bilginin algılanması ve işlenmesinde kullanılan yetenekler Kolb öğrenme tipi modelindeki öğrenme yeteneklerine benzemektedir.

McCarthy'nin altı yıllık bir deneysel çalışma sonucunda sınıflandırmış olduğu öğrenme tipleri diğer araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merril, Hunt, Kolb) bulguları ile benzerlik göstermektedir (McCarthy, 1987; Akt: Başıbüyük, 2004, s. 163). McCarthy yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrenme tiplerini üzere dört kategoride toplamıştır (Mccarthy, 1982; 1985; 1987; 1990; 1997; 2000; Morris ve McCarthy, 1990; Akt: Başıbüyük. 2004, s. 163).

- a) Birinci tip öğrenenler (imgesel öğrenenler),
- b) İkinci tip öğrenenler (analitik öğrenenler),

c) Üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu öğrenenler),

d) Dördüncü tip öğrenenler (dinamik öğrenenler)

Birinci Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler): Girişimcidirler, işbirlikçidirler, sosyal etkileşimi dikkate alır ve otoriteye saygı duyarlar.

İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler): Sabırlı, düşünceli, gerçeklere dayanarak karar verirler ve otoriteye uymayı kabul etmezler.

Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler): İstedikleri şeyleri yapmayı tercih ederler. Pratik ve açık sözlüdürler. Otoriteyi gerekli görür fakat bağımsız çalışırlar.

Dördüncü Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler): Olaylara cesurca yaklaşırlar, hararetli ve meydan okuyucudurlar. Otoriteyi çok dikkate almazlar (Bedir, 2007).

2.3.11. Carbo Okuma Tipleri Programı (Carbo Reading Styles Programme)

Carbo Okuma tipleri programı, öğrenme tipleri kavramını okumaya uyarlayan kapsamlı bir okuma programıdır. Araştırma, Marie Carbo tarafından yürütülmüş ve araştırmadaki bir grup eğitimci, öğrencilerle farklı okuma stratejileri kullanarak daha kolay öğrenmelerini sağlayan farklı okuma tiplerine sahip olduklarını görmüşlerdir. Program bütün konu alanlarında, öğrencilerin performansını artırmak için temalar, etkinlikler ve edebiyatı kullanmaktadır. Öğretmenler okuma öğretimi için çeşitli etkili stratejilerle öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmektedirler.

Okuma tipleri Marie Carbo tarafından 1975 yılında geliştirilmiş ve çocuk gelişimi, hızlandırılmış öğrenme, öğrenme tipleri ve beyin davranışı çalışmalarının temeli olmuştur. Program ülke çapında 250 okulda uygulanmıştır.

Carbo okuma tipleri programının ana hedefi, kısa sürede öğrencileri kolay ve eğlenceli bir şekilde okutarak kendine güvenen, motive olmuş, akıcı okuyan birey haline getirip, öğrencilerin okuryazarlığını artırmaktır. Programın öncelikli amacı, özellikle alt sınıflardaki öğrencilere hızlı okuma kazanımları sağlamaktır. Program tek bir okuma tipinin her çocuk için en iyi olmayacağı temeli üzerine kuruludur. Her çocuğun kendine özel bir okuma tipi vardır.

Carbo Okuma Tipi'nin temel unsurları şunlardır:

- *Öğretim Stratejileri:* Bunlar öğrencilerin güçlü yönlerini düzenlemek, ayrıştırmak için kaydedilmiş okuma, konuya göre öğretim ve çeşitli metotları içermektedir.
- *Personel ve Zamanlama stratejileri:* Bunlar bina düzenini, koçluk modellerinin kullanımını, heterojen grupları ve sınıf düzeyinde planlama için blok zaman planlamasını içermektedirler.
- *Heterojen Gruplama:* Öğrenciler heterojen şekilde gruplandırılır ve bireysel ya da grup olarak günde bir ya da iki saat okurlar.
- *Ebeveyn katılımı:* Anne babalar çocuklarının güçlü yönlerini öğrenerek, onlara okuma ya da onları dinleme gibi çeşitli yollarla evde nasıl daha iyi çalışacaklarını hakkında bilgi sahibi olurlar.
- *Carbo'nun Kaydedilmiş Kitap Yöntemi:* Çocukların yüksek düzeyde ilgisini çeken materyaller özet bölümler şeklinde kaydedilir. Önce çocuklar materyali birçok kez dinlerler ve ardından yüksek sesle öğretmene okurlar (Carbo, 1999).

2.3.12.VESTER'in Bellek Tipleri Modeli

Vester tarafından geliştirilen Bellek Tipleri Modeli bellek ve algı kanallarına (okuma, işitme, görme, dokunma, kombine) dayanmaktadır. Bu modele göre öğrenme olayının ve hafızada saklamanın gerçekleşebilmesi için gelen bilgiyle kişinin hafıza içeriği arasında bir benzerlik olması gerekmektedir (Akt: Yalçın İncik, 2009).

Bireylerde bebeklik döneminde çevreyle etkileşim sonucunda nöron bağlantıları ve farklı beyin ağı kuruluşları oluşmaktadır. Çevreyle etkileşim sonucunda öğrenilenlerin kaydedilmesi kodlanmış protein moleküllerinin beynin ana çatısı üzerinde yerlerini almaları ile oluşur. Daha sonra elde edilen bilgiler ve izlenimler kurulan bu ilk modele göre değerlendirilmekte ve yerlerine ona göre yerleştirilip saklanmaktadır. İlk model bebeklikte oluşturulduktan sonra çevreden herhangi bir şekilde elde edilen algılar, beyne yeni birer veri gibi kaydedilip saklanmaya başlanır ve önceki bilgilerle ilişkilendirilir. Çevreye verilen her tepki önceki deneyimlerden elde edilen bilgiler temel alınarak gerçekleştirilmekte ve eski ve yeni bilgiler arasında ortaya çıkan karşılıklı etkileşim bireylerin davranışlarını belirlemektedir. Davranışın oluşması sırasında gerçekleşen tecrübelerle dayalı eski bilgi ve yeni bilgi arasındaki karşılıklı reaksiyon ve etki-tepki sürecinin sayısız kez yenilenmesi ise düşünme, öğrenme ve unutma olayının temelidir (Vester, 1991 akt: Yalçın İncik, 2009).

Vester bebeklikte kurulan beyin ana çatısının ve beyin ağlarının her bireyde farklı olmasının algı kanallarının da farklılaşmasına neden olduğunu savunmuştur. Her bireyde algı kanallarının farklı olması da öğrenme eğilimlerinin farklı olmasına

neden olmaktadır. Değişik kültürlerde ve sosyal sınıflarda rastlanan farklı dünya görüşleri de yine öğrenme eğilimindeki farklılığa sebep olan bebeklik döneminde elde edilen nöron bağlantıları ve farklı beyin ağı kuruluşlarıdır (Akt: Yalçın İncik, 2009).

Vester, öğrenme sürecinde öğrenme materyalinin mümkün olduğunca çok fazla giriş kanalı üzerinden beyne alındığını ve işlendiğini belirterek, beyinde ne kadar çok algı kanalı işleve katılacak olursa konunun öğrenen birey tarafından o kadar anlaşılabilirliğini ve bireyin daha çok çağrışım olanağı bulacağını savunmuştur. Sağlanan bu çağrışım olanakları da o kadar çok dikkat ve öğrenme motivasyonu oluşturacak, hatta ihtiyaç duyulduğunda öğrenilmiş bilgilerin çok daha önce tekrar çağırılabilmesini sağlayacaktır (Akt: Yalçın İncik, 2009).

Vester'e göre her öğrenme materyali belli aralıklarla tekrar tekrar kayıt edilir. Bir bilgi ultra zaman belleği üzerinden kayıt edilecek olursa bu bilgi mevcut bellek içerikleri ile birlikte çağrıştırılabilir. Vester, "Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak (Denken, Lernen, Vergessen)" isimli eserinde duyu organlarının öğrenme üzerindeki etkilerini ele alarak belleğe yönelik beş temel öğrenme (okuma belleği, işitsel bellek, görsel bellek, dokunma belleği ve kombine bellek) belirlemiştir. Bu öğrenme tiplerini belirlemek için "Bellek Tipleri Testi"ni, öğrencilerin tercih ettiği çalışma biçimlerini saptamaya yönelik olarak da "Öğrenme Tipleri Anketi"ni geliştirmiştir (Akt: Yalçın İncik, 2009).

Bellek Tipleri Testi

"Bellek Tipleri Testi" teste tabi tutulan kişinin hafızasındaki bilgi giriş kanallarından (okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine) hangisi üzerinden en

iyi şekilde girip, nasıl saklandığını belirlemeye yönelik bir testtir ve okuma belleği, görme belleği, işitme belleği, dokunma duyusu ile ilgili bellek ve kombine belleğin sınanması için beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya tabi tutulanlara bireysel olarak uygulanmak zorunda olan testte uygulama yapılan kişinin ultra zaman belleği süresi içerisinde öğrendiği kavramları tekrar etmesini önlemek için bir ek işlevler bölümüne ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle hazırlanan basit sorulardan oluşan bir “Hesap Kutusu” da bu test içinde kullanılmaktadır. Testin uygulanma süresi yaklaşık 30 dakikadır. Testin her bir boyutuna ilişkin yapılması gereken uygulamalar şöyledir:

1. Okuma belleğinin sınanması için test uygulanacak öğrenciye birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini hatırlatacak nitelikte olmayan 10 sözcük öğrencinin okuması için gelişimine uygun büyüklükteki kitap harfleri kullanılarak bir A4 kâğıdında verilir. Her sözcüğe 2 saniye bakma hakkı verilir. Test uygulanacak öğrenci verilen sözcükleri okuduktan sonra 30 saniye boyunca hesap kutusundan akıldan yapılabilecek problemler sorulur. Bu işlem bittikten sonra öğrenciye okumuş olduğu sözcükleri hatırlaması için 20 saniye süre verilir ve öğrenci tarafından hatırlanan her sözcük sayısı değerlendirme kutusunda 1. kutucuğa yazılır. Testin bu boyutunun uygulama süresi ortalama 2 dakikadır.
2. İşitme belleğinin sınanması için test uygulanacak öğrenciye birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini hatırlatacak nitelikte olmayan 10 sözcük yüksek sesle 2’şer saniyede okunur. Her bir sözcük okunduktan sonra öğrenciye 30 saniye boyunca hesap kutusundan akıldan yapılabilecek problemler sorulur. Bu işlem bittikten sonra kendisine okunan sözcükleri hatırlaması için öğrenciye 20 saniye süre verilir ve

öğrenci tarafından hatırlanan her sözcük sayısı değerlendirme kutusunda 2. kutucuğa yazılır. Testin bu boyutunun uygulama süresi ortalama 2 dakikadır.

3. Görme belleğinin sınanması için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini hatırlatacak nitelikte olmayan 10 nesne bir tepsi içinde test uygulanacak öğrencinin önüne 2'şer saniye süre ile bakması için teker teker konulur. Her bir madde konulduktan sonra öğrenciye 30 saniye boyunca hesap kutusundan akıldan yapılabilecek problemler sorulur. Bu işlem bittikten sonra öğrenciye kendisine gösterilen nesnelere hatırlaması için 20 saniye süre verilir ve öğrenci tarafından hatırlanan her nesne sayısı değerlendirme kutusunda 3. kutucuğa yazılır. Testin bu boyutunun uygulama süresi ortalama 7 dakikadır.

4. Dokunma belleğinin sınanması için birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini hatırlatacak nitelikte olmayan 10 nesne opak bir çantada bulundurulur. Her bir nesne öğrencinin eline 2'şer saniye süre ile verilir. Öğrenci her bir nesneye dokunduktan sonra öğrenciye 30 saniye boyunca hesap kutusundan akıldan yapılabilecek problemler sorulur. Bu işlem bittikten sonra öğrenciye dokunduğu nesnelere hatırlaması için 20 saniye süre verilir ve öğrenci tarafından hatırlanan her nesne sayısı değerlendirme kutusunda 4. kutucuğa yazılır. Testin bu boyutunun uygulama süresi ortalama 7 dakikadır.

5. Kombine belleğin sınanması sürecinde teste tabi tutulan her bir öğrencinin farklı nesnelere görmeleri, isimlerini işitmeleri, kendi kendilerine

okumaları ve dokunmaları gerekmektedir. Bu nedenle birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini hatırlatacak nitelikte olmayan 10 nesnenin isimleri öğrencinin okuması için, gelişimine uygun büyüklükteki kitap harfleri kullanılarak bir A4 kâğıdında yazılı olarak, aynı 10 nesnenin isimleri öğrenciye okunmak üzere bir A4 kâğıdında yazılı olarak, aynı 10 nesnenin resimleri öğrencinin görmesi için bir A4 kâğıdında basılı olarak ve yine aynı 10 nesnenin kendisi öğrencinin dokunması için opak bir çantada yer alır. Teste tabi tutulan öğrencinin nesnenin ismini okuması, işitmesi, nesnenin kendisini görmesi ve nesneye dokunması sağlanır. Bu işlemlerden sonra öğrenciye 30 saniye boyunca hesap kutusundan akıldan yapılabilecek problemler sorulur. Bu işlem bittikten sonra öğrencilere kendilerine okunan sözcükleri hatırlamaları için 20 saniye süre verilir ve öğrenci tarafından hatırlanan her sözcük sayısı değerlendirme kutusunda 5. kutucuğa yazılır. Testin bu boyutunun uygulama süresi ortalama 7 dakikadır.

Birçok giriş kanalının kullanımı sırasında belleğin ne kadar iyi olduğunu öğrenmek için 5. kutucuktaki sayı öğrenme hacminin dört hattı üzerine işaretlenir ve uçta yer alan kareyle ilişkili noktalar birleştirilir. Birinci dörtgenle (okuma, görme, işitme ve dokunma testlerinde öğrenci tarafından hatırlanan sayıların haç üzerine yerleştirilip birleştirilmesiyle oluşan dörtgen) olan bu farklılıktan öğrencinin öğrenme işlemi sırasında daha fazla sayıdaki kanalı kullanması durumunda belleğini ne kadar kullanabileceği ve hangi kanalların bu duruma uygun olduğu çıkarılabilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dört Temel Dil Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Çakır'ın (2010), "Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?" çalışmasında, öğrencilerin yazma becerisi konusunda neler düşündüklerini, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilere etkili yazma becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma derslerinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, yazım dosyası tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise II. sınıf Türk öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkilerini nicelik ve nitelik açılarından araştırmıştır. Araştırma sonucu, yazım dosyasının yazma becerilerini geliştirmedeki manidar etkinliğini istatistiksel olarak göstermiştir. Bu niceliksel sonuca ek olarak, katılımcılar da yazım dosyasının dili kullanma, kelime bilgisi, bağlaç bilgisi ve fikirleri organize etme gibi yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yazım dosyası, katılımcıların İngilizce yazı yazma farkındalığını artırmalarını sağlamış ve katılımcıların çoğu yazım dosyası tekniğinin, İngilizce yazı yazma becerilerini geliştirmek için kullanılmasına dair pozitif görüşler bildirmişlerdir.

Karim (2010), yazma öncesi tartışma aktivitelerinde anadil ve yabancı dil kullanımının, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin anadilde yapılan tartışma aktivitelerine kıyasla, yabancı dilde yapılan yazma öncesi tartışma aktivitelerinden sonra daha iyi deneme yazıları yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bulgular, ayrıca

öğrencilerin yazma öncesi tartışma aktivitelerinin, yazma dersinde etkili bir yöntem olduğu yönünde olumlu tutumları olduğunu fakat öğrencilerin yazma öncesi tartışma aktivitelerinde dil tercihi konusunda farklı görüşleri olduğunu göstermiştir.

Ülper ve Uzun (2009) bilişsel süreç modelinin, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine bir etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin açıklayıcı metin üretimi, içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler temelinde incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programı, geleneksel yaklaşıma göre, öğrencilerin daha nitelikli yazılı metinler üretebilmelerini sağlamaktadır.

Bozkır (2009), farklı geribildirim çeşitleriyle eğitilen ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kompozisyonlarını karşılaştırarak, kompozisyon türlerinin öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar üzerindeki olası etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen geribildirimi alan gruptaki tüm öğrenciler aldıkları geribildirim türü ile ilgili olumlu düşünceler belirtirken, öğrenci geribildirimi alan gruptaki bazı öğrenciler akran geri bildirim ile ilgili çekincelerini belirtmişlerdir. Öğrenci geribildirimi alan sınıf daha çok listeleme kompozisyon türünde ilerlediklerini belirtirken, öğretmen geri bildirim alan grup daha çok fikir yazısı kompozisyonu türünde ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir.

Güreş (2008), kubaşık okuma, yazma, dinleme ve anlama tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak, dilbilgisi başarı testinden elde edilen sınav puanları ve İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği puanları açısından

deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuduğunu ve dinlediğini anlama testlerinden elde edilen puanlar açısından deney ve kontrol grupları arasında birinci deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deneme (2008), “Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi” isimli araştırmasında,yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları özet yazma tekniğinin öğretiminin, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Erice (2008), elektronik portfolyonun İngilizce dil becerileri orta düzey seviyesinde olan öğrencilerin, yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testlerden edilen verilere dayanarak, elektronik portfolyo grubundaki öğrencilerin dosya olarak portfolyo tutan öğrencilerden yazma becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Taslacı (2007), İngilizce hazırlık öğrencilerinin karma yazma becerileri dersine ilişkin algılarını saptamak için, Anadolu Üniversitesi Hazırlık Okulu İngilizce orta düzeyde iki ayrı sınıftan öğrencilerle çalışmıştır. Kullanılan verilerde öğrencilerin üç farklı aşamada yazdıkları yansılardan elde edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları ilk yansımalar birinci dönemdeki yazma becerileri dersine ilişkin görüşleri ile ilgili olup, sorun tespitinde kullanılmıştır. İkinci aşamada yazılan yansımalar ise karma yazma uygulamaları esnasında düzenli olarak kullanılan web ortamında yazılmıştır. Son yansımalar ise çalışmanın tamamlanmasından hemen sonra yazılmıştır. Yazılan yansımaları öğrenciler, karma yazma ortamına, yazma uygulamalarına, günlük yazma uygulamalarına, ödevlere ve görsel malzeme

kullanımına yönelik açık uçlu soruları yanıtlayarak hazırlamışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yazdıkları ilk yansımalarında yazma dersiyle ilgili olumsuz görüş bildirmiş olmalarına rağmen blog uygulamasından sonra yazılan ikinci ve üçüncü yansımalarındaki yorumlar büyük bir çoğunlukla olumlu yönde olmuştur. Yapılan bu araştırmanın sonucu öğrencilere sunulan yeni ortam İnternet'in karma yazma dersi uygulamalarında önemli bir destek olabileceğini göstermiştir. İkinci yansımalarından elde edilen yargıların % 94'ü, üçüncü yansımalarından elde edilen yargıların % 99'u karma yazma dersine ilişkin olumlu yargılar içermektedir.

Coşkun (2007), İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce yazma derslerinde verilen geri bildirim tercihlerini araştırmak amacıyla, Abant İzzet Baysal ve Hacettepe Üniversitesi son sınıf öğrencilerine anket uygulamıştır. Anket, öğrencilerin farklı geribildirim teknikleriyle ilgili tercihleri ve kompozisyondaki farklı hata çeşitleriyle ilgili maddeler içermiştir. Çalışmanın sonucunda, iki üniversite arasında geribildirim teknikleri ve hataların geri bildirimini ile ilgili tercihler açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca cinsiyetle hata düzeltme tercihleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı kanıtlanmıştır.

Telçeker (2007), eğitim dili İngilizce olan ve yazıya süreç olarak bakan yaklaşımın kullanıldığı orta düzey öncesi öğrencilerin bulunduğu bir kompozisyon sınıfında, öğrencilerin yazılarını yeniden yazma becerileri üzerine odaklanmakla birlikte öğretmenin sözlü ve yazılı geri dönütünün de etkisini araştırmıştır. Sözlü ve yazılı geri dönütler sonrasında birden fazla müsvedde yazmanın kompozisyonun bütününe gelişmesini sağladığı görülmüştür.

Ay'ın (2006), yabancı dil öğretiminde ortak günce kullanımına dair çalışmasında, öğrencilerin günce yazmaktan hoşlandıkları ve bunun yazma becerilerinde olumlu yönde gelişmeler sağladığı görülmüştür.

Akay (2005), "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi " isimli araştırmasında, oluşturmacılık yaklaşımına dayalı sosyal etkileşim modelinin, öğrencilere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna varmıştır.

Yücel, Akar ve Batur (2005), konuşma ve yazma hedeflerinin algılanan önemi ve öğrencilerin bu hedefleri kazanma düzeyleri çalışmalarında, yazma becerileri ile ilgili hedeflerin yeterli ölçüde kazanılmadığını saptamışlardır.

Erkan (2004), elektronik posta yolu ile ululararası mektuplaşmanın öğrencilerin özyeterkinliklerine, yazma becerisine ve yazma dersine karşı tutumlarına katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen veriler sonucunda ululararası yazışmanın, öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazmaya ve yazma derslerine karşı tutumlarını geliştirdiği ortaya çıkmış, ancak öğrencilerin yazma becerisine herhangi bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Genç İter (2003), bilgisayarın yabancı dil öğretim sınıflarında yazma becerisi gelişimine katkılarını araştırmış ve öğrencilerin yabancı dil öğretimi sınıflarında aldığı yazma becerisine yönelik kurallar ve kavramları edindikten sonra bilgisayar yoluyla edindiklerini doğal ortamlara taşıyarak uygulama yapabilirlerse, öğrenme sürecinin daha hızlı ve sürekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tümkaya ve Seferoğlu (2003), ğrencilerin İngilizce kompozisyonlarındaki yapısal hatalarına (dilbilgisi, kelime, yazım ve imla) verilen iki farklı geribildirim yöntemini (tüm hataları kodlama ile seçilmiş hatalara genel yorumlar yazma) karşılaştırmışlardır. Test sonuçlarından elde edilen veriler, iki grubun ortalamaları arasında belirgin bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Böylece, uygulanan iki farklı geribildirim yönteminin, öğrencinin doğru dil kullanımını geliştirmede bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Wang ve Wen (2002) yabancı dil öğrenen öğrencilerin anadilde ve yabancı dilde kompozisyonlarını nasıl oluşturdıklarını ve anadilin ikinci dildeki yeterlilikten ve yazma ödevlerinden nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Analizler sonucu, ğrencilerin İngilizce yazarken kompozisyon düzenlemesini her iki dilde yaptıkları ama yazma süreci, fikir üretme ve düşünceleri düzenleme aştamasında daha çok anadilde düşündükleri buna karşılık kompozisyonu değerlendirirken ikinci dilde düşündükleri saptanmıştır.

Genç İter'in (2002) "Olşturmacı Yaklaşımınla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin ğrenci Başarısına Etkisi" konulu araştırmaları deneysel yönteme dayalı olarak tasarlanmış ve deney ve kontrol gruplarına onların duyuştal özelliklerini ölçmek üzere tutum ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları; olşturmacı yaklaşımın öğrencileri yaratıcı düşünmeye yöneltmesi, n öğrenmelerini kullanmasını ve yenileriyle btnleştirmesini sağlaması, bireysel ve grup çalıştırmalarına olanak tanınması nedeniyle yazma becerilerini geliştirmede etkin olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Subaşı (2002), yazılı akran dönütü eğitiminin öğrencilerin yazmış oldukları ilk kompozisyon taslakları ve birbirlerine verdikleri yazılı dönütler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz dili Eğitimi Bölümü birinci sınıftan 36 öğrenci grubu seçilerek deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubundaki 18 öğrenciye nasıl akran dönütü verecekleri konusunda eğitim verilirken, kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Sonrasında her iki gruba da üç farklı türde yazma çalışması yaptırılıp, geri dönüt verdirilmiştir. Eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin daha kontrol grubuna göre akran dönütü aldıktan sonra daha iyi yazdıkları görülmüştür.

Kızıldağ (2002) tarafından yapılan “Yabancı Dil Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Rubric Kullanımı” konulu araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirme amaç edinilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan temel sonuç puanlama yönergesi (rubric) kullanımının öğrenci grubunun kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiği yönündedir.

Öner (2000), Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin görüşlerinin karşılaştırarak, İngilizce yazım dersindeki sorunları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında çok fazla görüş ayrılığı olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve öğrenciler ön yazım çalışmalarının önemini ve bir yazım aşaması sürecinin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bahçe (1999), İngilizce yabancı dil öğrencilerinin üstlendiği rolleri, değişik rollerdeki okuyucuların kullandığı işlev ve içerik kategorilerini, onların akran

dönütüne karşı tutumlarını ve okuyucunun benimsediği rol ile yazar tutumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda Türk öğrencilerin yazara ve metne karşı dört değişik rol üstlendikleri görülmüştür. Bunlar “otoriter”, “yorumlayıcı”, “araştırmacı” ve “paylaşımıcıdır.” Benimsenen rollerde kullanılan içerik ve işlev kategorileri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Deneklerin ayrıca akran akran dönütüne “negatif”, “pozitif”, “karmaşık” ve “öğretmen dönütünü tercih etme” şeklinde dört farklı şekilde yaklaşmışlardır. Okuyucunun benimsediği rol ile yazarın akran dönütüne karşı tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise, belirgin bir ilişki saptanamamıştır.

Öğrenme Tipleri ile İlgili Araştırmalar

Gürgen (2010), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bireysel öğrenme tipleri ile sınıfın öğrenme tipini belirlemek ve bunları karşılaştırmak amacıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrenme tiplerini belirlemek için “Öğrenme Tipleri Testi” kullanılmıştır. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan Öğrenme Tipleri Testi ilk olarak Vester (1997) tarafından geliştirilmiştir. Aynı modelleme ile test araştırmacı tarafından yeniden geliştirilmiş, testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler okuduklarının % 43’ünü, işittiklerinin % 32’sini, gördüklerinin % 59’unu, dokunduklarının % 58’ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp ve hem de dokunduklarının % 67’sini akılda tutmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin okuma becerileri, işitme becerileri, görme becerileri, dokunma becerileri ve kombine becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin bireysel öğrenme tipleri ile sınıfın ortalama öğrenme tipi karşılaştırılarak Sınıfın Öğrenme Tipi Nabızı bulunmuştur. Buna göre sınıflarda

işitsel ve okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin sayıca az, görsel ve dokunsal öğrencilerin sayıca fazla oldukları gözlenmiştir.

Şeyihoğlu'nun (2010) sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı baskın öğrenme stilleri araştırmasının sonucunda Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme tiplerinin değiştiğini olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme tipleri cinsiyet ve öğretim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Yalçın İncik (2009), Vester Bellek Tipleri Testi'nin ilköğretim 6-7 ve 8.sınıflar açısından güvenilirliğini, cinsiyetler arası farkı, öğrenme tipleri arası farkı ve ortalamalar arası farkı istatistiksel olarak belirlemek için yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda, testin okuma boyutu güvenilirliği 0,44; işitme boyutu güvenilirliği 0,45; görme boyutu güvenilirliği 0,26; dokunma boyutu güvenilirliği 0,30 ve kombine boyut güvenilirliği de 0,51 bulunmuştur. Sonuçta 6. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin dokunma becerileri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin öğrenme becerisi tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tukey HSD testi sonucunda özel okulda öğrenim gören 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalama dokunma puanları istatistik açıdan farklı bulunmuştur ($p<0,05$). Göç almayan resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalama kombine puanları istatistik açıdan farklı bulunmuştur ($p<0,05$). Göç alan resmi ilköğretim okulunda öğrenim gören 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin becerileri arasında Tukey HSD testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gencil ve Saracaloğlu (2009), öğrencilerin öğrenme tipleri ile sosyal bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Araştırmalarının sonucunda, örnekleme yer alan öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme tipinin özümseme olduğu, öğrencilerin öğrenme tiplerinin onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeylerinin onların cinsiyetleri ile ilişkili olmadığı, Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim puanlarının onların öğrenme tiplerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Bedir (2007), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin öğrenme tiplerinin (görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler, dokunarak öğrenenler ve okuyarak öğrenenler) belirlemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında, kendisi tarafından geliştirilen “Öğrenme Tipleri Testi” ni kullanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerin en yüksek puanı dokunma belleğinden aldıkları belirlenmiştir. 2. sırada görme belleği, 3. sırada okuma belleği ve 4. sırada işitme belleği yer almıştır. Araştırmaya katılan deneklerin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Ateş ve Altun'un (2008) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Tercihleri isimli çalışmalarının sonucuna göre, Kolb'un Öğrenme Tipi Modeli'ne göre, BÖTE öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin, %63,8'inin “Ayrıştırıcı”, %25,8'inin “Özümseyen”, %6,2'sinin “Yerleştiren” ve %4,2'sinin “Değiştiren” öğrenme biçimine sahip oldukları saptanmıştır. Teknik ilgi alanları olan ayrıştırıcıların, sayısal bilimlerde uzmanlaşabildikleri düşünülmektedir. Buna göre, BÖTE bölümü öğrencilerinin neden özellikle ayrıştırıcı oldukları açıklanabilmektedir. VARK'a göre, tek baskın öğrenme tercihli %28,8, çift

öğrenme tercihliiler %12,3, üç öğrenme tercihliiler %18,1 ve çok modelli öğrenme tercihliiler ise %40,8'dir. VARK tercihleri açısından BÖTE öğrencileri çok modelli öğrenme tercihinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin tek baskın öğrenme tercihlerinin olup olmama durumları cinsiyete göre farklılaşmakta, sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Son olarak, VARK modeline göre çok modelli öğrenme tercihliilerin %66'sı; devinimsel öğrenme tercihliilerin ise % 66,7'si Kolb'ün modeline göre ayırıştırılan öğrenme biçimine sahiptir. Araştırma sonucuna göre VARK modeline göre görsel, işitsel, okur-yazar ve devinimsel/yaparak şeklinde belirlenen öğrenme tercihleri, Kolb'ün Modeli'nde belirtilen öğrenme yolları (hissederek, izleyerek, düşünerek, yaparak) kapsamında ele alınabileceği önerilmiştir.

Yenilmez ve Çakır (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme tiplerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik karne notuna göre, matematik öğrenme tiplerinin seçiminde farklılıklar olduğu ortaya çıkarken; okul öncesi eğitimi alma durumu ve anne-baba eğitimi durumlarına göre matematik öğrenme tiplerinin seçiminde farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Felder ve Brent (2005), mühendislik eğitiminde kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme tiplerine uyup uymadığını araştırmışlardır. Bu çalışmada mühendislik lisans öğrencilerine, Felder ve Silverman tarafından geliştirilmiş öğrenme tipleri anketi uygulanmış ve anket sonucunda % 63 öğrencinin aktif, % 67 öğrencinin duyuşsal, % 85 öğrencinin görsel ve % 58 öğrencinin sıralamacı olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlara dayanarak, öğrencilerin yüzde altmış yedisinin duyuşsal (sensor) öğrenciler olmalarına, yani duyu organları yoluyla

öğrenmeyi tercih etmelerine rağmen, deneysel ve uygulama ağırlıklı bir yaklaşımın ikinci plana atıldığı, teori ve matematiksel modellemenin baskın olduğu sezgisel öğrenme tipine hitap eden bir öğretim yöntemine maruz kaldıklarını saptamışlardır. Araştırma sonucunda geleneksel mühendislik eğitiminin bireysel farklılıkları dikkate almadığı tespit edilmiştir.

Reber (2005) tarafından Nottingham Üniversitesi İşletme Fakültesinde öğrencilerin öğrenme tiplerini belirleyerek, bu tiplere göre finans eğitiminde uygulanabilecek pratik önlemleri tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonunda öğrencilerin öğrenme tipleri arasında çok büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin öğrenme tipi olarak, aktif süreç izleme, dizgisel anlama, görsel girdi yükleme ve bilgiyi duyuşal yollarla algılama gibi yolları tercih ettiğini ortaya oyan araştırma sonuçlarına göre, kızlar sözel, erkekler ise görsel yolları tercih etmektedirler.

Arslan ve Babadoğan (2005) yaptıkları bir çalışmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme tiplerini, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiş; başarı ile öğrenme tipleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışma sonucunda, öğrenme tipleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ancak yaş ile Somut Yaşantı öğrenme biçimi ve bilgiyi işleme süreçlerine (soyut-somut) ilişkin birleştirilmiş puan arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre Matematik başarı ortalaması ile Somut Yaşantı (SY) öğrenme biçiminde anlamlı negatif bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde Türkçe ve Fen Bilgisi dersleri başarı düzeyleri ile Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ve Fen Bilgisi dersi başarı puanı ile Aktif Yaşantı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür.

Özsoy, Yağdıran ve Öztürk'ün (2004) onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme tipleri ve geometrik düşünme düzeyleri adlı araştırmalarında, öğrencilerin genelde ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme tipine sahip oldukları görülmektedir.

Güven'in (2004), öğrenme tipleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptığı araştırmanın amacı, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme tipleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada Kolb'un öğrenme tipi envanterini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun özümseyen, değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme tiplerine sahip oldukları bulunmuştur.

Loo (2004), Kolb'un öğrenme tipleri ile öğrenme tercihleri arasında bir bağlantı olup olmadığına ilişkin araştırma yapmıştır. Araştırmada sadece üç önemli bağ bulunmuştur. Öğrenme tercihlerindeki büyük bireysel farklılıklarla yine öğrenme tercihlerindeki küçük bireysel farklılıkların ortalama puanları, öğrenme tipleriyle tercihler arasında zayıf bir bağ olduğunu göstermiştir.

Bilkent Üniversitesi'nde Akman ve Muğan (2004), yönetim muhasebesi dersinde aktif ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrenme tarzlarının ve öğretim yöntemleri ile öğrenim tarzının etkileşiminin öğrencilerin sınav başarısına etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi olmadığı, ancak farklı öğrenme tiplerinin sınav başarısında etkili olduğu görülmüştür. Genellikle görsel öğrenim tiplerine sahip öğrencilerin, diğer tüm öğrenme tarzına sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında sayısal sorularda deney grubunda da kontrol grubunda da anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülürken, aktif öğretim yöntemi grubu içinde görsel öğrencilerin, hem sayısal hem

de kavramsal konularda diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca geleneksel yöntemlerle öğrenen işitsel öğrenciler, aktif yöntemlerle öğrenen işitsel öğrencilere göre sayısal sorularda daha başarılı olmuşlardır. Bu çalışmada kontrol grubundaki oku-yaz grubu öğrencilerinin kavramsal sorularda, işitsel ve kinestetik gruplardan daha başarılı olurken, aynı başarının aktif yöntem içinde görülmemesinin nedeni; bu gruptaki öğrencilerin gerekli okuma ve not tutma çalışması yapmamış olmalarına bağlanmıştır.

Başbüyük (2004), yapmış olduğu bir araştırmada, 187 matematik öğretmen adayının öğrenme tiplerini tespit etmek amacıyla McCarthy'nin öğrenme tipleri modeline göre bir envanter hazırlamış ve yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlasının analitik öğrenenler, üçte birinin ise sağduyulu öğrenenler olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaya katılan deneklerin çok azının ise imgesel ve dinamik öğrenenler olduğu görülmüştür.

Çağltay ve Tokdemir (2004), farklı öğrenme tiplerine sahip kişilerin mühendislik eğitimindeki başarı durumlarını incelemişlerdir. Araştırmalarında, başarılı olan öğrencilerin % 85'inin David Kolb tarafından mühendislik alanındaki başarıyı olumlu yönde etkilediği belirlenen iki öğrenme tipinden birine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Sınıfın genel başarısının % 43 olması, başarılı öğrencilerin ise çok büyük bir yüzdesinin mühendislik eğitimini olumlu etkileyen iki öğrenme tipinden birine sahip olması, araştırmacıları eğitim programlarında öğrenme tipleri göz önüne alınarak yeni düzenlemeler yapılmasının, öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etki yaratacağı sonucuna götürmüştür.

Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme tiplerinin başarıya etkisi incelenmiş ve ayrıca gezinme stratejisinin öğrenme tipi ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla tasarlanan internet ortamında öğrencilere uygulanan etkinlikler veri tabanında tutularak, daha sonra değerlendirilmeye alınmıştır. Bu çalışmada, başarının öğrencinin gezinme stratejisi, cinsiyet ve öğrenme tipine göre değişmediği, gezinme stratejisinin de öğrenme tipi ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Mutlu ve Aydoğdu'nun (2003) "Öğrenme Stillerine Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi" konulu araştırmalarında, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, 6. sınıfta öğrenme tiplerine uygun bir öğretimi hangi düzeyde uyguladığını tespit etmektir. Öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenmesinde Kolb (1985) tarafından belirtilen ÖSE normları dikkate alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme tiplerini çok fazla dikkate almadıkları ve araştırmaya katılan öğrencilerin en çok İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler) olduğu tespit edilmiştir.

Oral'ın (2003) ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesine yönelik araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme tiplerini belirlemek amaçlanmıştır. Veriler, Kolb tarafından geliştirilen "Öğrenme tipleri envanteri" ile toplanmıştır. Öğrenme biçimleri ve bileşenleri açısından yapılan analizde öğrencilerin alanlarına göre Soyut Kavramsallaştırma öğrenme biçimi ile Soyut Kavramsallaştırma – Somut Yaşantı (SK-SY) öğrenme bileşenine ilişkin ortalama puanları arasında gözlenen fark önemli bulunmuştur. Fen ve sosyal alanlardaki öğrencilerin soyut kavramsallaştırma, Türkçe-matematik ve mesleki alanlardaki

öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğrencilerin alanları ile öğrenme tipleri arasında önemli fark gözlenmemiştir. Ancak, öğrencilerin çoğunluğunun (%43.1) ayrıştırıcı öğrenme tipini benimsedikleri saptanmıştır.

Bilgin ve Durmuş (2003), “Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” isimli çalışmalarında, veri toplama aracı olarak Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğrenme tipleri ölçeğini kullanılmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim 2.kademe öğrencilerinin katılımcı ve bağımsız öğrenme tipleri ile başarıları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken, bağımlı öğrenme tipi ile başarıları arasında olumsuz bir ilişki vardır. Bağımlı öğrenme tipine sahip öğrencilerin başarıları düşük bulunmuştur.

Kılıç (2002) yaptığı çalışmada, baskın öğrenme stiline, öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin öğrenme tiplerini belirlemek için Kolb’un “Öğrenme Tipleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin en fazla özümseyen (% 43.2) ve ayrıştırıcı (%.22.0) öğrenme tipini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Erginer (2002), öğrenme tipleri envanterinin geliştirilmesine yönelik model araştırmasında, ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tiplerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen değişmeyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim birinci devre çocuklarının özellikle kinestetik ve görsel özellikler taşıdıkları, okuma ve işitme belleklerininse oldukça düşük olduğu

bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme tiplerinde yaşa göre belirgin bir değişme görülmezken, cinsiyete göre kız çocuklarının daha kinestetik özellikler taşıdıkları görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme tipi tercihleri incelendiğinde, genellikle bir oyuncak, araç gereç ya da resimli öğretim materyallerinin, bilgisayarla, kendisi bizzat yaparak, bir araç kullanarak, sinema ve film aracılığıyla, gezerken gördükleriyle, sınıfta söylenen şarkılar yoluyla ve öğretmenlerinin verdiği ödül gibi öğrenme araçlarını tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrenciler bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre öğrenme tipi tercihlerinde farklar olduğu, fakat bu farkların belirgin farklar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme tipi tercihi alanlarının birbiriyle olan ilişkileri incelendiğinde, öğrenme atmosferi tercihleri ile öğretmen ve otorite figürü tercihleri arasındaki ilişkinin manidar olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme tipleri ile öğrenme tipi tercihleri ilişkileri incelendiğinde ise, öğrenme tipleri ile duygusal öğrenme tipi tercihleri arasında manidar ilişkiler olduğu görülmüştür.

Ültanır ve Ültanır (2002) tarafından yapılan “İlköğretim Beşinci Sınıf Çocuklarının Öğrenme Tipleri” adlı çalışmada, öğrencilerin öğrenme tipleri ve bellek türleri araştırılmıştır. Bu araştırma için araştırmacılar tarafından öğrenme tipleri ve öğrenme tipi tercihleri olmak üzere iki test türü geliştirilmiştir. Öğrenme tipleri testine göre elde edilen bulgularda; öğrencilerin duyma belleği diğer bellek türlerine göre en düşük, görme belleği ise en yüksek bulunmuştur. Öğrenme tipi tercihleri testinin bulguları da; resimli hikâyeler, tahtaya çizilen şekillerle anlatılan dersler, televizyonda öğrenilen içerikler ve güncel hayatla ilişkilendirilen unutulma eğiliminin düşük olduğu şeklindedir. Bu bulgular, diğer bulgularla da desteklenmekte, görsel öğrenme eğilimi olan öğrenciler bu tip öğrenme ortamlarını

tercih etmektedirler. Ayrıca öğrenme tipi tercihleri arasında büyük farklar bulunmamaktadır.

Valenta, Therriault, Dieter ve Mrtek (2001), öğrencilerin tutum ve öğrenme tiplerinin uzaktan eğitimdeki yerini tespit etmek amacıyla Chicago Illinois Üniversitesinde, lisans öğrencisi ve lisans mezunlarına web temelli eğitim vermişlerdir. Daha önceden web temelli ders görmemiş olan bu öğrencilere uygulanan anket ve Canfield öğrenme tipleri envanterinin sonuçları değerlendirildiğinde, on-line eğitimin zaman ve mekan özgürlüğü kazandırdığı yönünde görüş beyan eden öğrencilerin çoğunun bağımsız öğrenme tipine sahip öğrenciler olduğu, bu öğrencilerin sosyal öğrenme ortamlarını tercih etmedikleri, bireysel çalışmaktan hoşlandıkları görülmüştür.

Ford ve Chen (2001), bilgisayar temelli ortamda, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme tiplerine sahip öğrencilerin, öğretmenlerinin dersi sunuş tiplerinden nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenme tipleriyle uyumlu öğretim tiplerine maruz kalan öğrencilerin, diğerlerinden anlamlı ölçüde yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Bu farklılık özellikle cinsiyet değişkeninde belirli olmuş, uyum ortamının öncelikle erkek öğrencileri etkilediği saptanmıştır.

Crowe (2000), “Öğrencilerin Öğrenme Tipini Öğrenme, Aktif Öğrenme Ve Düz Anlatım Arasındaki Kayıp” adlı araştırmasında, Kolb’un öğrenme tipi envanterini kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenmesinin ekonomi dersinde nasıl yarar sağlayacağı üzerinde durulmuştur. Bu amaçla önce öğrenme tipleri bulunmuş, sonra her bir öğrenme tiplerine sahip öğrenciler için farklı öğrenme

ortamları düzenlenmiştir. Sonra bu öğrenciler arasındaki farka bakılmıştır. Özümseyen öğrenme tipine sahip öğrenciler, en iyi öğrenen ekonomistler olarak bulunmuştur.

Babadoğan (2000) eğitsel hedeflerin net olarak belirlendiği ve bu hedeflere ulaşmak için materyallerin önceden seçilerek hazırlandığı, öğrencilerin ve öğretmenin öğrenme tiplerinin dikkate alındığı, öğretim tipi odaklı bir ders tasarımı savunmuştur. Günümüzde pek çok öğreticinin kendi öğretim tipini bilmeden öğretmenlik yaptığını, bilenlerin de bunu fark edene kadar yıllar harcadığını, bu nedenle öğretim sürecinde son derece verimli geçebilecek bir sürenin kaybedildiğini düşünen Babadoğan, çözüm yolu olarak hizmet içi eğitimlerde, öğreticilerin öğrenme tipleri konusunda bilgilendirilmelerini önermiştir.

Lawrence (1993), öğrenen tipleri on altı başlık altında toplamış ve her tipin en iyi nasıl öğrendiğini kategorileştirilerek ortaya koymuştur. Özellikle algısal ve sezgisel öğrenci tiplerinin öğrenmeye yaklaşımlarındaki farklar ortaya konmuş ve bu farkların öğrenme tipleri ile ilişkilendirilmeleri yapılmıştır. Bu araştırmaya göre algısal öğrenciler, gerçekler, deneyler veya veriler gibi somut ve yöntemsel yollarla öğrenirken, sezgisel tipler ilkeler, kavramlar ve teoriler gibi soyut ve imgesel yolları tercih etmektedirler.

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), yetişkinlerin öğrenme tipi tercihlerini belirlemek amacıyla Kolb'un öğrenme tipi envanterini uygulanmışlar ve örneklemin %65'inin özümseyen, %17'sinin özümseyen, %11'inin değiştiren ve %7'sinin ise yerleştiren öğrenme tipine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ehrman ve Oxford (1990), yaptıkları bir çalışmada, algısal ve sezgisel öğrenciler tarafından tercih edilen öğrenme stratejilerini ve öğretim yöntemlerini incelemişlerdir. Algısal öğrencilerin alıştırmaya ve resimli kartlar kullanarak yapılan pratiğe yönelik çeşitli ezberleme stratejilerini tercih ettiklerini ve iyi düzenlenmiş, net hedefleri olan ders ortamında daha iyi öğrendiklerini görmüşlerdir. Aynı çalışmada, sezgisel öğrencilerin ise karmaşıklık ve çeşitlilik içeren öğretim tekniklerini tercih ettikleri, ezbere dayalı alıştırmalardan sıkıldıkları ve öğretmenden bağımsız çalışmada algısal tiplerden daha iyi oldukları ortaya konmuştur.

Rita ve Kenneth Dunn (1987) yaptıkları çalışmada, öğrenme ortamındaki farklı gereksinimlerin önemine dikkat çekmişler ve çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik uyaranları listelemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ışık, ses, sıcaklık ve öğrenme ortamındaki oturma düzeni çevresel uyaranlar arasında yer alırken, motivasyon, sebat, sorumluluk ve disiplin anlayışı duygusal uyaranlar olarak belirlenmiş, öğrencilerin tek başına veya diğer kişilerle çalışmayı tercih etmeleri, bireysel, ikili veya grup çalışmalarına karşı tutumları ise sosyolojik etmenler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Dunn'lar öğrencilerin algılama sürecinde görsel, işitsel, dokunsal veya devinimsel tipleri tercih etmelerini, gün içi kavrama vakitlerini, öğrenme esnasında yeme-içme ve hareket etme alışkanlıklarını fizyolojik uyaranlar olarak belirlemişlerdir. Psikolojik unsurlar olarak da beynin sağ ve sol yarı kürelerinin işlevlerini, tepisel ve karşıtı izlemci ile bütüncü ve karşıtı analitik öğrenme tiplerini sıralamışlardır.

Reid (1987) yaptığı çalışmalarda bütün öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme tiplerine sahip olduklarını ve buna bağlı olarak da birbirlerinden farklı öğrenme zorlukları ve kolaylıkları yaşadıklarını ileri sürmüştür. Öğretim tipleri ile

öğrenme tipleri arasında uyumsuzluk olduğunda, öğrencilerde motivasyon kaybı, başarısızlık ve hayal kırıklığı olduğuna dikkat çekmiştir.

Stice (1987) bilginin farklı şekillerde sunulduğunda, öğrencinin daha iyi öğrendiği konusundaki araştırmasında öğrenciler okuduklarının %10' unu, duyduklarının %26'sını, gördüklerinin %30'unu, görüp duyduklarının %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve hem söyleyip hem de yaptıklarının %90'ı hatırladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme tipleri konusunda çok önemli çalışmalar yapmış olan Kolb, bilgi işleminin karmaşık zihinsel sürecini aktif yaşantı ve yansıtmacı gözlem olarak iki ana başlık altında toplamıştır. Kolb' a göre, aktif süreç tartışma, açıklama veya test etme gibi yollarla fiziksel olarak dış dünyayla etkileşim içinde olmayı gerektirirken, yansıtmacı süreç bilgiyi içsel olarak irdelemeyi ve işlemeyi gerektirmektedir. Kolb, araştırmalarında farklı öğrenme tipleri dikkate alınarak hazırlanan ders ortamında bilginin daha iyi öğrenildiğini ve daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur (Kolb, 1984)

Öğrenme Tipleri ve Dört Temel Dil Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Demirkol (2009) yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin en az ve en çok sıklıkla bahsettikleri dinleme problemlerini, bu problemlerinin seviye ve cinsiyet açısından gösterdiği değişiklikleri, Türk üniversite öğrencileri arasındaki yaygın algısal öğrenme tiplerini ve öğrencilerin algısal öğrenme tipleriyle dinleme problemleri arasındaki ilişkiyi bulmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye' deki İngilizce öğrencilerinin en sık karşılaştığı dinleme problemlerinin dinleyicilerin kendileriyle ilgili olduğunu, en az karşılaştıkları problemlerin de dinleme

etkinlikleriyle ilgili olduğunu göstermiştir İleri seviyedeki öğrencilerin diğer iki seviyedeki öğrencilerden daha fazla dinleme problemi rapor ettiği görülmüştür. Üstelik bayan öğrenciler ve erkek öğrenciler tarafından rapor edilen problemlerin farklı tiplerden olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, algısal öğrenme şekilleri için öğrencilerin tercihlerinin öncelikle görsel, daha sonra işitsel, daha sonra da hareketsel öğrenme tipleri için olduğunu göstermiştir. Öte yandan, ileri düzeydeki analizler öğrencilerin algısal öğrenme tercihlerinin cinsiyete ve dil seviyesine göre değiştiğini göstermiştir. Son olarak, görsel öğrenme tipini diğer iki öğrenme tipinden daha çok tercih eden öğrencilerin, dinleyici ve konuşmacıdan kaynaklı dinleme problemlerini daha fazla rapor ettiği bulunmuştur.

Cesur (2008), araştırmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme tipi tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü incelemiştir. Öğrencilerin öğrenme tipleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme tipleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında, kızlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer yandan öğrenme tiplerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığı bulunmuş ve kız öğrencilerin görsel öğrenme tipine daha yatkın olduğu, erkeklerin ise işitsel öğrenme tipini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme tipini tercih ettikleri, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme tipine yatkın oldukları belirlenmiştir. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme tipleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme tipinin yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bununla

birlikte işitsel öğrenme tipinin yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir. Sonuç olarak araştırmada geliştirilen modelin yabancı dil akademik başarısındaki varyansın yüzde 23'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Güven (2007) tarafından öğrenme tiplerine dayalı etkinlikler hazırlanarak, deney grubunda uygulanmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğretmen merkezli, ders kitabına odaklı, monoton sınıf ortamında yapılan İngilizce eğitiminde dinleme becerilerinin gelişiminin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrenme tiplerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hem erişileri, hem derse yönelik tutumları, hem de öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür.

Tabanlıoğlu (2003), orta düzey öncesi akademik amaçlarla İngilizce öğrenen öğrencilerin algısal öğrenme tipleri ve dil öğrenme stratejilerini saptamak, algısal öğrenme tipleri ve dil öğrenme strateji tercihleri bakımından kızlar ve erkekler arasında önemli farklar olup olmadığını belirlemek ve algısal öğrenme tipleri ile dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Anketlerin verileri incelendiğinde, öğrencilerin asıl öğrenme tiplerinin işitsel öğrenme ve bireysel öğrenme olduğu, en çok zihinsel öğrenme stratejisinin tercih edildiği, strateji tercihi bakımından kızlar ile erkekler arasında bir fark bulunmadığı görülmüştür. Öğrenme tipleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili olarak

ise, görsel öğrenme tipleri ve duyuşsal öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. İşitsel öğrenme tipleri ile zihinsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında ve bireysel öğrenme tipleri ile kompanse etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin saptandığı araştırmada, biliş ötesi stratejiler ile öğrenme tipleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Kabadayı'nın (2001), "Bilişsel Öğrenim Biçemleri ve Öğrenci Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi" adlı araştırmasında; öğrencilerin bilişsel öğrenim biçemleri, bu araştırma için yeniden düzenlenmiş olan "Briggs-Myers Tip Göstergesi (B.M.T.G.)" ölçeğiyle ölçülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyle ilgili tercihleri, bu araştırma için geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Metodu Tercih Ölçeği (YÖMTÖ) ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, yabancı dil öğretim yöntemleriyle ilgili "Oldukça Önemli" teknikler, seçmeli bir yabancı dil öğretim modeli düzenlemek için kullanılmıştır.

Oxford (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kendi başlarına bırakıldığında, kendi öğrenme tiplerini yansıtan öğrenme stratejileri kullandıklarını saptamıştır. Oxford, bir stratejinin uygulanan etkinlikle tutarlı olması, öğrencinin strateji kullanmada eğitilmesi ve bu stratejinin öğrencinin öğrenme tipine uyması durumunda, yabancı dil öğreniminin daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli ve yeni öğrenme ortamlarına daha kolay transfer edilebileceğini iddia etmiştir. Aynı zamanda öğrenme tipleri ile öğrenme stratejilerinin uyumlu olması durumunda, bağımsız ve yaşam boyu öğrenen öğrenciler ortaya çıkacağını savunmuştur.

Felder ve Henriques (1995), yabancı dil öğretiminde geleneksel metotların öğrencinin ihtiyacını karşılayamadığını vurgulayarak, öğrenme tiplerini ve bu tiplerin

gerekliliğini ortaya koyan ve bu yolda yapılacak diğer araştırmalara zemin oluşturan çalışmalar yapmışlardır. Buna göre algısal tipler, görsel, işitsel ve dokunsal yöntemleri tercih ederken, sezgisel tipler, anılar, fikirler, içsel yolculuklar gibi yöntemlerle bilgiye ulaşmaktadırlar.

1988 yılında Moody, Myers ve Brigs ğrenme tipleri envanterini, yabancı dil bölümünde okuyan 491 niversite öğrencisine uygulamış ve bu öğrencilerin %55'inin sezgisel olduğunu grmştir. 1985 yılında Myers ve Mc Coulley'in yaptıkları araştırma sonucunda, 18,592 niversite öğrencisinin %40'ının sezgisel olduğu bulgusundan hareketle, Moody sezgisel yabancı dil ğrencilerinin yüzdesinin, genel niversite ğrencilerinin yüzdesinden böylesine farklı olmasını, dilin doğası itibariyle sembolik olmasına, bu nedenle de sezgisel öğrencilere daha çekici gelmesine bağlamıştır (Moody, 1988).

Reid (1987) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, ait oldukları kültürden farklı öğrenme tiplerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Asya kültüründen gelen öğrenciler, özellikle Koreliler, görsel öğrenme tipini tercih ederken, İspanyol kökenli olanlar ise çoğunlukla işitsel öğrenme tipini benimsemektedirler. Reid ayrıca Japon ğrencilerin işitsel olmadıklarını, Çinli ğrencilerin ise daha çok dokunsal-devinimsel öğrenme tipini tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

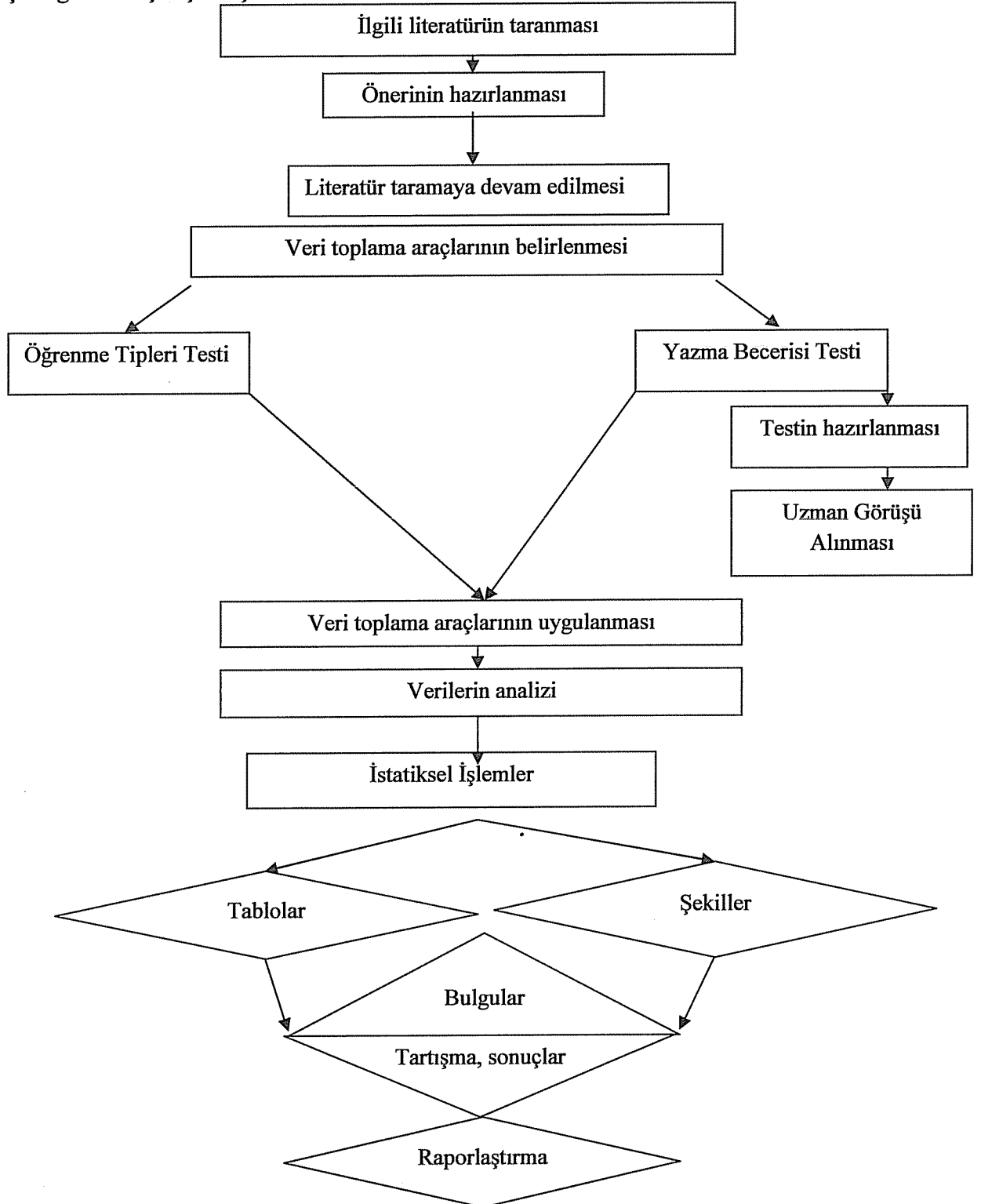
Dale tarafından yapılan bir araştırmada, dil sınıflarının düz anlatım yöntemine dayalı tahta, tebeşir, yazılı metin ya da işitsel materyallerle donatılmış olmasına rağmen, pek çok öğrencinin dil edinme sürecinde bilgiyi edinir ve saklarken görsel sunumları sözlü ve yazılı sunumlara tercih ettiği ortaya konulmuştur (Dale, 1969).

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışma işlemler seti, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi başlıkları sırasıyla verilmektedir.

Çizelge 3. 1.: Çalışma İşlemler Seti



3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1998, s. 81). Araştırmada ortaöğretime devam eden 9. sınıf öğrencilerinin yazma öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Tokat ili Zile ilçesi Anadolu liseleri 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubunu;

1. İlköğretim mezunu olmuş öğrenciler,
2. Bir sınav kazanarak başarıyı yakalamış öğrenciler,
3. 9. sınıfın Anadolu liseleri için hazırlık sınıfında ve ortak programın uygulandığı öğrenciler oluşturmuştur.

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmektedir:

Tablo 3.1. Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

S.N			<i>f</i>	%
		Anadolu Lisesi	28	28,3
		Anadolu Öğretmen Lisesi	44	44,4
		Anadolu Kız Meslek Lisesi	27	27,3
1	Okullar	Toplam	99	100
		Kız	76	76,8
2	Cinsiyet	Erkek	23	23,2
		Toplam	99	100

Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Lisesi, Anadolu Kız Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplamda 99 öğrencinin 28'i Anadolu Lisesinde, 27'si Anadolu Kız Meslek Lisesinde, 44'ü de Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 76 tanesi kız, 23 tanesi erkektir. Kız öğrenci sayının fazla olmasının neden Anadolu Kız Meslek Lisesinde yalnız kız öğrenci olması ve kız öğrencilerin daha çok sınav kazanması sonucu ilgili okullara devam etmesiyle açıklanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Öğrenme Tipleri Testi”, “Yazma Öncesi ve Yazma Beceri Testleri” kullanılmıştır. Yazma Öncesi ve Yazma Beceri Testi geliştirilirken aşağıdaki adımlar atılmıştır.

1. Yazma becerisine ilişkin ilgili alan yazın araştırılmıştır.
2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri program ve kaynak olarak kullandıkları materyaller incelenmiştir.
3. Öğrencilerin ilköğretimde İngilizce dersinde kazanmaları gereken yazma becerileri kazanımları incelenmiştir.
4. Programda yer alan yazma kazanımları belirlenmiştir.
5. Hazırlanan yazma beceri testi uygulamada bulunan 6 İngilizce öğretmenine gösterilerek eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır.
6. Hazırlanan Yazma Öncesi ve Yazma Becerisi Testi için alanında uzman 4 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

7. Uzman görüşü sonrasında hazırlanan test, 10 öğrenciye ön uygulama yapılarak süre, testin içeriği anlayıp anlamadıkları konuları test edilmiştir.

Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir:

3.3.1. Öğrenme Tipleri Testi (Ek. 6)

Çalışmada, öğrenme tiplerini belirlemek için “Öğrenme Tipleri Testi” kullanılmıştır. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan Öğrenme Tipleri Testi ilk olarak Vester (1997) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye’de ise ilk uyarlamalar Ültanır ve Ültanır (2002) ve Erginer (2002) tarafından yapılmıştır.

Erginer (2002) tarafından geliştirilen öğrenme tipleri testi duyu organlarına yönelik öğrenme tipleri modeli temel alınarak, bireyin işitme, görme, dokunma duyularına yönelik bilgiyi bellekte tutma becerileri ile okuma sonrası belleğinde kalanlarını ölçmeyi amaçlamıştır.

Okuma belleğinin sınanması için, birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 sözcük, öğrencinin okuması için 14 punto büyüklüğündeki kitap harfleri kullanılarak, bir A4 kağıtta yer almıştır.

İşitme belleğinin sınanması için, birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 sözcük, öğrenciye okunması için bir A4 kağıtta yer almıştır.

Dokunma belleğinin sınanması için, birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 nesne, öğrencinin dokunması için opak bir çantada bulunmuştur.

Kombine belleğin ölçülmesi için, birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan ve birbirini çağrıştırmayan 10 kavram, öğrencinin okuması için bir A4 kağıtta kitap puntolarıyla kavramların isimleri yazılı olarak, aynı 10 kavram öğrenciye okunmak üzere bir A4 kağıtta yazılı olarak, aynı 10 kavramın resimleri öğrencinin bakması için bir A4 kağıtta basılı olarak ve yine aynı 10 kavramın nesne olarak kendileri, öğrencinin dokunması için opak bir çantada yer almış ve bulunmuştur.

Öğrenme Tipleri Testinin Uygulanışı

Öğrenme tipleri testi öğrencilerle birebir görüşme yoluyla uygulanmıştır. Testin uygulandığı öğrenci ile uygulanacak öğrenci bir araya getirilmemiştir. Öğrencilerin diğer öğrencilerden ön bilgi alması önlenmiştir. Dolayısıyla testin uygulanacağı öğrenciler yapılacaklarla ilk defa karşılaşmışlardır.

Öğrencinin öğrenme tipi, okuma, işitme, görme, dokunma ve kombine belleğinin sınanması beş aşamada uygulanmıştır.

Okuma belleğinin sınanması için seçilen 10 sözcük, önce öğrenciye 20 saniyelik bir sürede okutulmuş, 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak okuduklarından aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan sözcük sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde okuma bölmesi üzerine işlenmiştir.

İşitme belleğinin sınanması için seçilen 10 sözcük, önce öğrenciye 20 saniyelik bir sürede okunmuş, 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak işittiklerinden aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan sözcük sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde işitme bölmesi üzerine işlenmiştir.

Görme belleğinin sınanması için seçilen 10 resim, önce öğrenciye 20 saniyelik bir sürede gösterilmiş, 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak gördüklerinden aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan resim sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde görme bölmesi üzerine işlenmiştir.

Dokunma belleğinin sınanması için seçilen 10 nesne, önce 20 saniyelik bir sürede öğrenciye bir çantada verilmiş ve nesnelere dokunması istenmiştir. Sonra 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak dokunduklarından aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan nesne sayısı, öğrenme koordinatı üzerinde dokunma bölmesi üzerine işlenmiştir.

Bu işlemlerden sonra koordinatta işlenen dört nokta birbiriyle birleştirilerek, öğrencinin temel öğrenme tipi düzlemi belirlenmiştir.

Kombine belleğin sınanması için seçilen 10 nesne sırayla öğrencinin eline verilirken, aynı zamanda nesnelere isimlerinin yazılı olduğu kağıt da okuması için öğrencinin önüne konmuş ve nesnelere isimleri yüksek sesle anlaşılır bir biçimde öğrenciye okunmuştur. Sonra 30 saniyelik bir sürede akıl işlemleri kutusundan öğrenciye sorular sorulmuştur. 20 saniye süre tanınarak öğrencinin aklında kalanları söylemesi istenmiştir. Daha sonra hatırlanan kavram sayısı öğrenme koordinatı üzerinde dört bölmenin de üzerine işlenmiştir. Öğrenme koordinatı üzerinde bu dört nokta da birleştirildikten sonra, öğrencinin temel öğrenme düzlemini kapsayıp kapsamadığı gözlenmiştir.

3.3.2. Yazma Öncesi ve Yazma Becerisi Testi (Ek: 2)

Yazma öncesi ve yazma beceri testi, öğrencilerin öğrenim gördükleri 9. sınıf programının hedef ve kazanımlarını içeren kullandıkları kaynak kitap ve MEB (2007) ortaöğretim programında 9. sınıf yazma kazanımları göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

MEB (2007) ortaöğretim programında 9. sınıf yazma kazanımları şu şekilde verilmiştir: “Kısa metinler yazar, yazılarında betimlemeler yapar, geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturur, hoşlanıp hoşlanmadıkları ile ilgili yazılar yazar, yazılarında karşılaştırmalar yapar, yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar, olayları oluş sırasına göre yazar, kelime ve kelime gruplarını basit bağlaçlarla bağlar, yazılarında ana fikre yer verir, sorular yazar, kısa raporlar yazar, günlük tutmaktan zevk alır, yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir, liste oluşturur, bilgi almak amacıyla kısa mektuplar yazar, formları yönergelerine uygun doldurur, kısa öz geçmişini yazar, not alır, kart yazar, günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır, yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır, yazılarında yazım kurallarını uygular, anlamlı ve kurallı cümleler yazar, kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır, konu dışına çıkmadan yazar, mantıksal bütünlük içinde yazar, yazısına uygun başlık belirler” (Yazma becerisi testi belirtke tablosu ve değerlendirme kriterleri (bkz. Ek: 3, 4, 5).

Yazma öncesi testi altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerden karışık halde verilen kelimeleri kurallı bir cümle yapmaları istenmiştir. İkinci bölümde, hiçbir imla kuralı işlenmemiş bir metin üzerinde noktalama, büyük

küçük harf, paragraf girişi gibi düzeltmeler yapmaları ve verilen bağlaçlar arasından uygununu seçerek cümleleri bağlamaları istenmiştir. Bunlara ek olarak aynı metne uygun bir başlık yazmaları da istenmiştir. Üçüncü bölümde cümle sırası karıştırılmış bir metni doğru sıraya koymaları ve bu metne uygun bir başlık yazmaları istenmiştir. Dördüncü bölümde başlığı, gelişme ve sonuç cümleleri yazılmış bir metne ana cümle yazmaları istenmiştir. Beşinci bölümde başlığı, ana cümlesi ve sonuç cümlesi yazılmış bir metne gelişme (destekleyici) cümleler yazılması istenmiştir. Altıncı bölümde, başlığı, ana cümlesi ve gelişme cümleleri verilen bir metne sonuç cümlesi yazılması istenmiştir. Kastedilen metinler program gereği paragraf boyutundadır. Yazma Becerisi testi için bir olayı anlatan resim çizilmiştir (Ek: 2). Öğrencilerden resme bakarak kendilerine resimdeki çocuk Mike'ın yerine koymaları ve Mike'ın ağzından olayı yazılı anlatmaları istenmiştir. Bunu yaparken yazacakları paragrafın en az 100 kelimedenden oluşması, yazacakları paragrafta giriş, gelişme ve sonuç kuralına dikkat etmeleri istenmiştir. Giriş bölümünde olay hakkında zaman, yer gibi bilgileri vermeleri, gelişme bölümünde olayı gidişatına uygun anlatmaları ve sonuç bölümünde hikaye hakkında genel bir fikir vermeleri istenmiştir. Bu üç bölümü yazarken öğrencilere kağıt düzenine, paragraf yapısına, kelime ve dil bilgisi yapılarının kullanımına ve imla kuralarının kullanımına dikkat etmeleri ve yukarıdaki uyarılar konusunda resimden önce yönerge verilmiştir.

Yazma Öncesi ve Yazma Becerisi Testinin Uygulanışı

Hazırlanan test, araştırmacının görev yaptığı okulda araştırmanın çalışma grubunda yer almayan 10 kişilik farklı bir gruba uygulanmıştır. Uygulama esnasında sürenin yetip yetmediği, öğrencilerin soruları anlayıp anlamadıkları konuları test edilmiştir. Yazma öncesi ve yazma becerisi testi, öğrencilerin öğrenim gördükleri

okullarındaki sınıflarında uygulanmıştır. Hazırlanan testler önceden kodlanmıştır. Anadolu Lisesi A, Öğretmen lisesi Ö ve Anadolu kız meslek lisesi de K olarak kodlanmış, öğrencide şubesi ve sınıf listesindeki sırası dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Örneğin Anadolu Lisesi A şubesi, listede 1. sırada olan öğrenci AA1 şeklinde test üzerine kodlanmış, öğrencilerin isim yazmaları istenmemiştir. Teste geçmeden önce testin yapılış amacı ve önemi açıklanmış ve öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bunda amaç, öğrencilerde oluşacak sınav kaygısını önlemek ve testi ciddiye almalarını sağlamaktır. Birbirlerinden etkilenmemeleri için, tekli oturmaları istenmiştir. Test için öğrencilere bir ders saati, 40 dakika, süre verilmiştir.

Yazma Öncesi ve Yazma Becerisi Testinin Değerlendirilmesi

Yazma öncesi ve yazma becerisi testi üç ayrı İngilizce öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin seçiminde KPDS (Kamu Personel Dil Sınavı) başarı puanları en az 80 olma durumu dikkate alınmıştır. Üç ayrı İngilizce öğretmenin verdiği puanların ortalamaları, öğrencilerin yazma öncesi ve yazma becerisi başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Verilen puanlar arasında fazla fark olan 4 öğrenci araştırma çalışma grubu kapsamından çıkarılmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğrenme Tipleri Testi geçerlik ve güvenirlik çalışmasında. test-tekrartest ilişki katsayısı r , ilişkinin yordayıcılık gücü r^2 , maksimum geçerlik katsayısı \sqrt{r} ve manidarlık düzeyi p olarak ifade edilmiştir. Aşağıda Tablo 3.2.'de bu hesaplara ilişkin veriler yer almaktadır (Erginer. 2002):

Tablo 3. 2. Öğrenme Tipleri Testi Geçerlik ve Güvenirlik Hesapları ($n=60$)

Öğrenme Tipleri	r	\sqrt{r}	r^2	p
Görsel Öğrenme Tipi	.89*	.95	.81	.00
İşitsel Öğrenme Tipi	.85*	.92	.73	.00
Kinestetik Öğrenme Tipi	.84*	.92	.71	.00
Okuma Öğrenme Tipi	.87*	.93	.75	.00
Kombine Öğrenme Tipi	.90*	.95	.81	.00

* $p < .01$

Yazma Becerisi Testi için geçerlik kanıtları uzman görüşü alınarak, kapsam geçerliği ile sağlanmıştır. Yazma Becerisi Testi güvenirlilik çalışmasında uygulanan ölçme araçları için, iç tutarlık anlamında güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Yazma becerileri testinin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .73 olarak bulunmuştur. Buna göre uygulanan her iki ölçme aracının da güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öğrenme tipleri testi beceri puanları için (f) ve (%) değerleri alınmış, ayrıca her bir becerinin aritmetik ortalaması (\bar{x}) bulunmuştur. Bireysel farkları görüp görmediği standart sapma (s) puanlarıyla belirlenmiştir. Beceriler arası ilişkiler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (r) hesaplanmıştır.

Öğrenme tipi tercihlerinin birbiriyle olan ilişkileri, öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasındaki ilişkileri, ön yazma ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi,

hesaplamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Yazma becerisinin diğer değişkenleri yordamasına ilişkin Regresyon analizi yapılmıştır.

Veriler .05 manidarlık düzeyinde sınanmış, duyarlı verilerde .01 manidarlık düzeyi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu başlık üç bölüm halinde ele alınmaktadır. Birinci bölümde ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri, ikinci bölümde ortaöğretim öğrencilerinin yazma becerileri, üçüncü bölümde ise ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin öğrenme tipleri

4.1.1. Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri

Öğrencilerin okuma, işitme, görme, dokunma, kombine öğrenme tipleri puanları Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanlarının Dağılımı

Puanlar	Öğrenme Tipleri									
	Okuma		İşitme		Görme		Dokunma		Kombine	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
0			7	7.1						
1	2	2	9	9.1						
2	8	8.1	22	22.2					1	1
3	17	17.2	27	27.3					1	1
4	36	36.4	24	24.2	3	3	2	2	3	3
5	24	24.2	6	6.1	13	13.1	11	11.1	8	8.1
6	5	5.1	4	4.0	21	21.2	17	17.2	21	21.2
7	4	4			31	31.3	29	29.3	21	21.2
8	3	3			20	20.2	26	26.3	28	28.3
9					9	9.1	11	11.1	13	13.1
10					2	2	3	3	3	3
Toplam	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin okuma puanları 1 ile 8 arasında, işitme puanlarının 0 ile 6 arasında, görme, dokunma, kombine puanlarının 4 ile 10 arasında oldukları görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, en az öğrenme işitme yoluyla gerçekleşmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında öğrencilerin 7 tanesi yani % 7,1’i işittiği hiçbir şeyi hatırlamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmesinde diğer etkisiz tip okuma tipidir. Okuma tipinin puanları incelendiğinde yığılmanın 3,4,5 te olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin okuduğunu da zor hatırladığını göstermektedir. Diğer öğrenme tipleri olan görme, dokunma, kombine puanları birbirine yakın oldukları özellikle dokunma ve kombine öğrenme tipinin ortaöğretime devam eden öğrencilerce bilginin hatırlanması noktasında diğerlerinden daha etkili olduğu görülmektedir. Kombine öğrenme tipi puanlarının en geniş alana yayıldığı görülmektedir. Bu durum, öğrenme tipinin diğer öğrenme tiplerini de kapsamıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrenme tiplerinin puanları aralarındaki farklar Tablo 4.2’de verilmektedir:

4.1.2. Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanları Arasındaki Farklar

Ortaöğretime devam eden öğrencilerin okuma, işitme, görme, dokunma, kombine öğrenme tipleri puanları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2. Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Okuma, İşitme, Görme, Dokunma, Kombine Öğrenme Tipleri Puanları Arasındaki Farklar

	π	\bar{x}	s	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	x^2	p
Okuma	99	4.20	1.39	1.00	8.00	85.16	.00*
İşitme	99	2.85	1.44	.00	6.00	40.36	.00*
Görme	99	6.87	1.32	4.00	10.00	47.01	.00*
Dokunma	99	7.12	1.33	4.00	10.00	46.73	.00*
Kombine	99	7.08	1.52	2.00	10.00	75.50	.00*

*P<.05

Ortaöğretim öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme tipleri puanları arasındaki farklar incelendiğinde şu bulgulara ulaşıldığı görülmektedir:

Okuma öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=85.16$, $p<.05$). Öğrencilerin okuma öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 1, maksimum 8 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.1) 3, 4 ve 5 puanlarının sıklıkla alındığı ve puanların % 77,8'ini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre okuma öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 4/10, diğer bir deyişle % 40 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

İşitme öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2= 40.36$, $p<.05$). Öğrencilerin işitme öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 0, maksimum 6 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.1) 2, 3 ve 4 puanlarının sıklıkla

alındığı ve puanların % 73.7'sini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre işitme öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 3/10, diğer bir deyişle % 30 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Görme öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=47.01$, $p<.05$). Öğrencilerin görme öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 4, maksimum 10 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.1) 6, 7 ve 8 puanlarının sıklıkla alındığı ve puanların % 72.6'sını oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre görme öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 7/10, diğer bir deyişle % 70 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Dokunma öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=46.71$, $p<.05$). Öğrencilerin dokunma öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 4, maksimum 10 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.1) 6, 7 ve 8 puanlarının sıklıkla alındığı ve puanların % 74.8'ini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre dokunma öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 7/10, diğer bir deyişle % 70 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kombine öğrenme tipine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların x^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermektedir ($x^2=75.50$, $p<.05$). Öğrencilerin kombine öğrenme tipi tercihlerinin puanları minimum 2, maksimum 10 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.1) 6, 7, 8 ve

9 puanlarının sıklıkla alındığı ve puanların % 83.8'ini oluşturduğu görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puan 10 olduğuna göre dokunma öğrenme tipi öğrencilerin öğrenmesinde ortalama 7/10, diğer bir deyişle % 70 etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Puanların ortalamaları dikkate alındığında öğrenciler sırasıyla; dokunma ($\bar{x}=7.12$), kombine ($\bar{x}=7.08$), görme ($\bar{x}=6.87$), okuma ($\bar{x}=4.20$) ve işitme ($\bar{x}=2.85$) öğrenme tiplerini tercih ettikleri görülmektedir. Ortalamalar yüzdelik ifade edildiğinde, öğrenciler dokunduklarının % 71'ini, gördüklerinin % 68'ini, okuduklarının % 41'ini, işittiklerinin de % 28'ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp, hem de dokunduklarının % 70'ini aklında tutmaktadırlar. Bu araştırmanın bulguları, Gürgen'in (2010) araştırması ile paralellik göstermektedir. Gürgen'in (2010) araştırmanın bulgularına göre öğrenciler okuduklarının % 43'ünü, işittiklerinin % 32'sini, gördüklerinin % 59'unu, dokunduklarının % 58'ini, hem okuyup, hem işitip, hem görüp ve hem de dokunduklarının % 67'sini akılda tutmaktadır.

4.2. Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Yazma Becerileri

4.2.1. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerisi Puan Dağılımı

Tablo 4.3. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerisi Puan Dağılımı

Puan	Yazma Becerisi			
	Ön yazma		Yazma	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
0-9	-	-	1	1
10-19	2	2	-	-
20-29	4	4	5	5
30-39	4	4	5	5
40-49	6	6	26	26.3
50-59	18	18	19	19
60-69	34	34.2	17	17
70-79	21	21	16	16
80-89	6	6	6	6
90-100	4	4	4	4
Toplam	99	100	99	100

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere öğrencilerin İngilizce yazma beceri puanları 0-100 arasında 10'luk dilimler kategorilendirilerek verilmektedir. Puanların kategorileri dikkate alındığında ortaöğretime devam eden öğrencilerin önyazma puanları 10 ile 100 arasında yazma puanları da 0 ile 100 arasında olduğu görülmektedir. Puanların dağılımına bakıldığında normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisine ilişkin almış oldukları puanlar önyazma becerilerinde ilk 50 puana kadar frekansları düşükken, yazma becerilerinde

40 puana kadar frekansları düşük görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi puanları 80'den sonra da düştüğü görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinden almış oldukları puanların anlamlı olup olmadığını anlamak üzere puanları χ^2 değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerlere ilişkin bulgular Tablo 4.5'de verilmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerileri Arasındaki Farklar

Tablo 4.4. Öğrencilerin Önyazma ve Yazma Becerileri Arasındaki Farklar

Yazma	π	\bar{x}	s	Min.	Max.	χ^2	p
Önyazma	99	62.26	16.59	1.1	9.6	44.57	.49
Yazma	99	57.14	17.33	.00	9.8	42.91	.71

Ortaöğretime devam eden öğrencilerinin önyazma ve yazma becerileri puanları arasındaki farklar incelendiğinde şu bulgulara ulaşıldığı görülmektedir:

Önyazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların χ^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermemektedir ($\chi^2=44.57$, $p>.05$). Öğrencilerin önyazma beceri puanları minimum 11, maksimum 96 arasında değişmektedir. Puanların dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.6) 50-59, 60-69, 70-79 arası puanlarının sıklıkla alındığı ve puanların % 73.2' ini oluşturduğu görülmektedir.

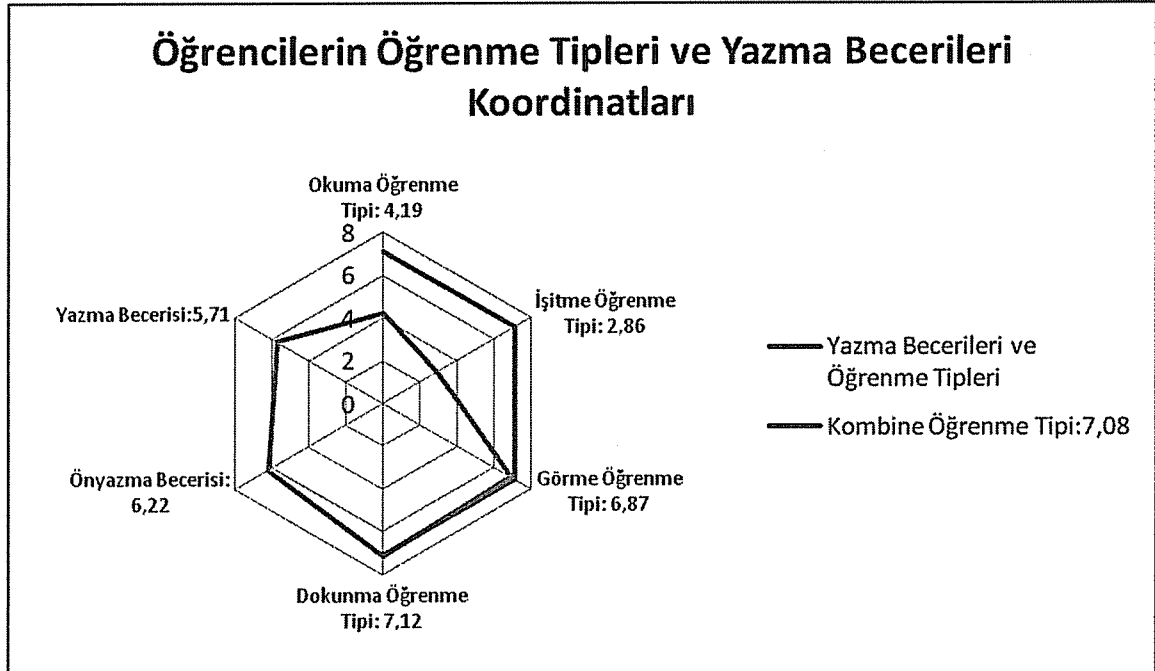
Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanların χ^2 değerleri .05 düzeyinde anlamlı farklar göstermemektedir ($\chi^2=42.91$, $p>.05$). Öğrencilerin yazma beceri puanları minimum 00, maksimum 98 arasında değişmektedir. Puanların

dağılımı dikkate alındığında (Tablo 4.4) 40-49, 50-59, 60-69, 70-79 puanlarının sıklıkla alındığı ve puanların % 76.3' üni oluşturduğu görülmektedir.

Her iki beceri türünün ortalamaları dikkate alındığında; öğrencilerin ön yazma becerisi puan ortalamaları ($\bar{x} = 62.26$), yazma becerisi puan ortalamalarına ($\bar{x} = 57.14$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrenciler önyazmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunu önyazma becerilerinin ayrıntılı olarak ve konu başlıklarının parça parça ele alınmasıyla yazma becerisinin ise bir bütün olarak görülmesi ve öğrencilerden yazmaya ilişkin bildikleri veya bilmesi gereken tüm konuların istenmesiyle açıklanabilir. Ancak öğrencilerin yazma becerilerinin puanları ortalamalarının % 60 civarında kaldığı görülmektedir. Bu durum yazma becerisine ilişkin yeterli duyarlılığın artmamasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin öğrenme tipleri ve yazma becerileri puan ortalamaları dikkate alındığında aşağıdaki koordinatlar ortaya çıkmaktadır:

Şekil. 4. 1. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve Yazma Becerileri Koordinatları



4.2.3. En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanı ve Yazma Becerisi

Öğrencilerin en geniş ve en dar öğrenme alanlarına ilişkin veriler Tablo 4.5'te verilmektedir:

Tablo 4.5. Öğrencilerin En Geniş ve En Dar Öğrenme Alanları

	Okuma	İşitme	Görme	Dokunma	Kombine	Önyazma	Yazma
\bar{x}	4.19	2.86	6.87	7.12	7.08	6.22	5.71
s	1.39	1.44	1.32	1.33	1.52	1.65	1.73
$\bar{x} + 1s$	5.58	4.30	8.20	8.45	8.60	7.88	7.44
$\bar{x} - 1s$	2.8	1.42	5.55	5.78	5.55	4.56	4.00

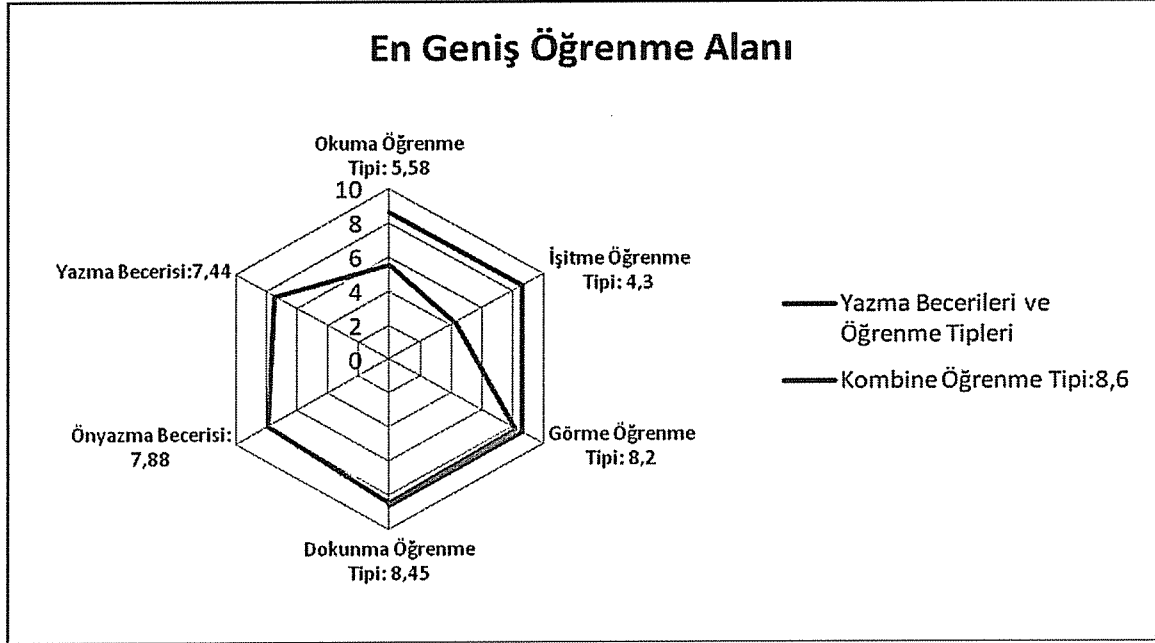
Tüm öğrencilerin öğrenme tipleri puanlarına göre hesaplanan ortalama değerler ve standart sapmalar incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek ortalamalarının dokunma ($\bar{x}=7.12$) ve en düşük ortalamalarının işitme ($\bar{x}=2.86$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görme öğrenme tipi puanları okuma tipi puanlarına göre daha yüksektir. Buna göre ortaöğretime devam eden öğrencilerin dokunsal ve görsel özellikler taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme tipleri ortalamalarının alabileceği en yüksek değeri kestirebilmek için 1 standart sapma eklendiğinde en yüksek değer dokunma ($\bar{x}= 8.45$) ve en düşük değerin işitme ($\bar{x} = 4.30$), standart sapma çıkarıldığında da sonucun değişmediği görülmektedir.

Araştırmanın bu bulguları Ültanır ve Ültanır (2002)'in İlköğretim öğrencilerinin daha çok görsel, en az işitsel özellikler taşıdığı" bulgusunu büyük ölçüde desteklerken, Erginer (2002)'in araştırma bulgusunu tam olarak desteklediği görülmektedir. Ayrıca, Bedir (2007) 'in, araştırmasında katılan deneklerin daha çok dokunsal ve görsel öğrenme eğilimi gösterdikleri bulgusu da araştırmayı desteklemektedir.

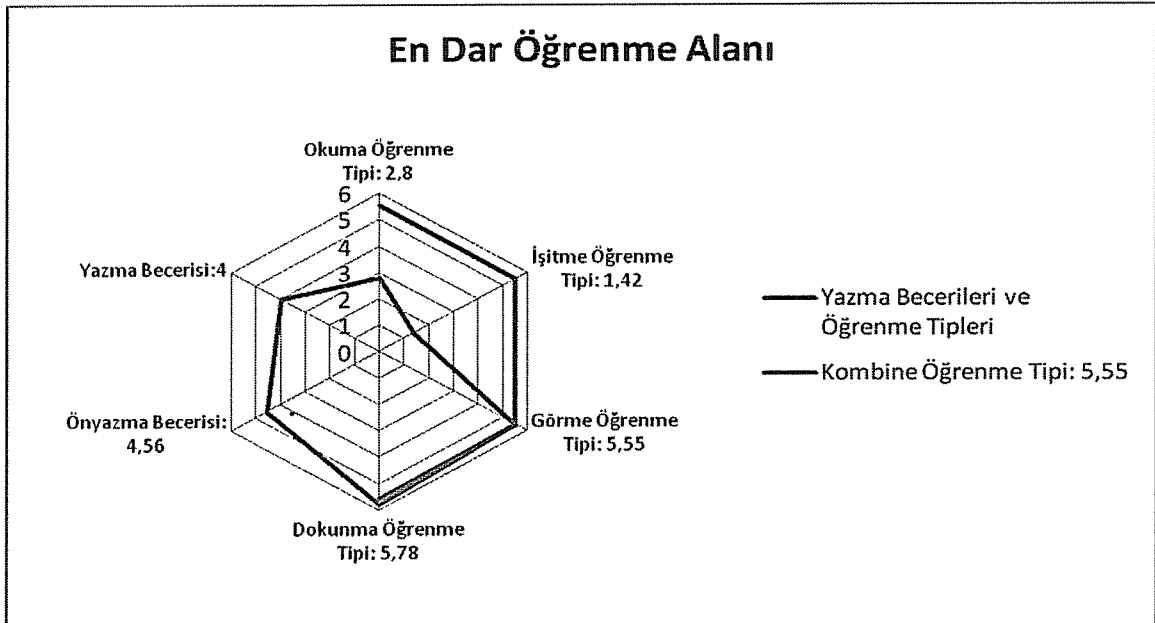
Öğrencilerin önyazma becerileri ortalamalarının alabileceği en yüksek değeri kestirebilmek için 1 standart sapma eklendiğinde en yüksek değerin ($\bar{x} = 7.88$) ve en düşük değerin ($\bar{x} = 4.55$) olduğu, yazma becerileri ortalamalarının alabileceği en yüksek değerin ($\bar{x} = 7.44$) en düşük değerin ($\bar{x} = 4.00$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin önyazma ve yazma becerinin geliştirilme ihtiyacı olduğu görülmektedir.

Aşağıda (Şekil 4.2, 4.3) öğrencilerin en geniş ve en dar öğrenme alanları ve yazma becerilerine göre koordinatları verilmektedir:

Şekil 4.2. Öğrencilerin En Geniş Öğrenme Alanları ve Yazma Becerilerine Göre Koordinatları



Şekil 4.3. Öğrencilerin En Dar Öğrenme Alanları ve Yazma Becerilerine Göre Koordinatları



4.3. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Önyazma, Yazma Becerileri Arasındaki İlişki

Tablo 4.6. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Önyazma Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	56.05	11.75	-	4.78	.00		
Okuma	-.99	1.27	-.08	-.78	.44	-.08	-.08
İşitme	1.80	1.20	.16	1.50	.140	.15	.15
Görme	-1.60	1.40	-.12	-1.14	.26	-.12	-.11
Dokunma	-0.08	1.40	-.006	-.06	.95	-.006	-.006
Kombine	2.33	1.22	.21	1.90	.060	.19	.19

R= 0.27 R²= .07
F_(6, 92)= 1.51 p=. 19

Önyazma becerisinin öğrenme tipleri değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin analiz sonuçları (Tablo 4.6) anlamlı ilişki vermemektedir (R= 0.27, R²= .075, p >.00). Öğrenme tipleri toplam varyansın % 7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin önyazma üzerindeki görece önem sırası; karma öğrenme tipi, işitme öğrenme tipi, dokunma öğrenme tipi, okuma öğrenme tipi, görme öğrenme tipidir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sabit değişkenin yazma üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenme tipleri önemli (anlamlı) bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin önyazma becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Önyazma} = 56.05 + 2.32 \text{ Kombine Öğrenme Tipi} + 1.80 \text{ İşitme Öğrenme Tipi} - 0.99 \text{ Okuma Öğrenme Tipi} - 1.60 \text{ Görme Öğrenme Tipi} - 0.08 \text{ Dokunma Öğrenme Tipi}$$

Tablo 4.7. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	62.09	12.10	-	5.13	.00		
Okuma	-.54	1.30	-.043	-.41	.68	-.04	-.04
İşitme	2.57	1.24	.21	2.08	.040	.21	.20
Görme	-1.94	1.40	-.15	-1.39	.17	-.14	-.14
Dokunma	-2.07	1.40	-.16	-1.48	.14	-.15	-.15
Kombine	2.54	1.26	.22	2.02	.046	.20	.20

R= 0.32 R²= .10
F_(5, 93)= 2.12 p=. 07

Yazma becerisinin öğrenme tipleri değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin analiz sonuçları (Tablo 4.7) anlamlı ilişki vermemektedir (R= 0.32, R²= .10, p >.00). Öğrenme tipleri toplam varyansın % 10'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin yazma üzerindeki görece önem sırası; karma öğrenme tipi, işitme öğrenme tipi, okuma öğrenme tipi, görme öğrenme tipi ve dokunma öğrenme tipidir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sabit değişkenin

yazma üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenme tipleri önemli (anlamlı) bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Yazma} = 62.09 + 2.58 \text{ İşitme Öğrenme Tipi} + 2.54 \text{ Kombine Öğrenme Tipi} - .54$$

$$\text{Okuma Öğrenme Tipi} - 1.93 \text{ Görme Öğrenme Tipi} - 2.07 \text{ Dokunma Öğrenme Tipi}$$

Öğrencilerin öğrenme tipleri ve İngilizce önyazma, yazma, arasındaki ilişkinin düzeyi Tablo 4. 8'de verilmektedir:

Tablo 4.8. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve İngilizce Önyazma, Yazma Arasındaki İlişkinin Düzeyi

		Okuma	İşitme	Görme	Dokunma	Kombine	Önyazma
İşitme	<i>r</i>	.15					
	<i>p</i>	.14					
Görme	<i>r</i>	.29**	.19				
	<i>p</i>	.003	.06				
Dokunma	<i>r</i>	.19	.21*	.23*			
	<i>p</i>	.06	.03	.02			
Kombine	<i>r</i>	.26**	.21*	.29**	.36**		
	<i>p</i>	.008	.03	.003	.00		
Önyazma	<i>r</i>	-.04	.16	-.06	.06	.18	
	<i>p</i>	.68	.10	.56	.55	.06	
Yazma	<i>r</i>	-.02	.19	-.09	-.07	.15	.57**
	<i>p</i>	.80	.06	.36	.46	.12	.00

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

Tablo 4. 8'de öğrenme tipleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki verilmektedir. Öğrencilerin öğrenme tipleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkiler (Tablo 4.8) incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

a) Öğrenme tipleri arasındaki ilişkiler:

- Öğrencilerin okuma öğrenme tipleriyle işitme ve dokunma öğrenme tipi arasındaki ilişki anlamlı görülmemektedir.
- Öğrencilerin okuma öğrenme tipiyle görme tipi arasında ($r = .29, p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin okuma becerileri ile görme becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .08$) % 8'ini, diğer bir deyişle varyansın % 8 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani çocukların okuma becerileri arttığında görme becerilerinin de artması, görme becerileri arttığında okuma becerilerinin de artması beklenmektedir.
- Öğrencilerin okuma öğrenme tipiyle kombine öğrenme tipi arasındaki ilişki ($r = .26, p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin okuma becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .07$) % 7'sini, diğer bir deyişle varyansın % 7 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin okuma becerileri arttığında kombine becerilerinin de artması, kombine becerileri arttığında okuma becerilerinin de artması beklenmektedir.
- Öğrencilerin işitme öğrenme tipiyle dokunma öğrenme tipi ($r = .21, p < .05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin işitme becerileri ile dokunma becerileri arasındaki toplam

varyansın ($r^2 = .04$) % 4'ünü, diğer bir deyişle varyansın % 4 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin işitme becerileri arttığında dokunma becerilerinin de artması, dokunma becerileri arttığında işitme becerilerinin de artması beklenmektedir.

- Öğrencilerin işitme öğrenme tipiyle kombine öğrenme tipi arasındaki ilişki ($r = .21$, $p < .05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin işitme becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .04$) % 4'ünü, diğer bir deyişle varyansın % 4 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin işitme becerileri arttığında kombine becerilerinin de artması, kombine becerileri arttığında işitme becerilerinin de artması beklenmektedir. Bu durum kombine öğrenme tipinde öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanmasıyla ilişkilendirilebilir.
- Öğrencilerin görme öğrenme tipiyle dokunma öğrenme tipi ($r = .23$, $p < .05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin görme becerileri ile dokunma becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .05$) % 5'sini, diğer bir deyişle varyansın % 5 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin görme becerileri arttığında kombine becerilerinin de artması, kombine becerileri arttığında görme becerilerinin de artması beklenmektedir.
- Öğrencilerin görme öğrenme tipiyle kombine öğrenme tipi arasındaki ilişki ($r = .29$, $p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin görme becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .08$) % 8'ini, diğer bir deyişle varyansın % 8 kadarının ortak

olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin görme becerileri arttığında kombine becerilerinin de artması, kombine becerileri arttığında görme becerilerinin de artması beklenmektedir.

- Öğrencilerin dokunma öğrenme tipiyle kombine öğrenme tipi arasındaki ilişki ($r = .36$, $p < .01$) pozitif yönde düşük düzeyde ancak diğerlerine göre daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin dokunma becerileri ile kombine becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .13$) % 13'ünü, diğer bir deyişle varyansın % 13 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin dokunma becerileri arttığında kombine becerilerinin de artması, kombine becerileri arttığında dokunma becerilerinin de artması beklenmektedir. Bu durum diğer öğrenme tiplerinde olduğu gibi kombine öğrenme tipinde öğrencilerin tüm duyu organlarını kullanmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmanın yukarıdaki bulgularını, Gürgeç'in (2010) araştırmasındaki "öğrencilerin okuma becerileri, işitme becerileri, görme becerileri, dokunma becerileri ve kombine becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur" bulgusu desteklemektedir.

b) Yazma becerileri arasındaki ilişki:

- Öğrencilerin önyazma becerileri ile yazma becerileri arasında ($r = .57$, $p < .01$) arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir. Bu ilişki, öğrencilerin önyazma becerileri ile yazma becerileri arasındaki toplam varyansın ($r^2 = .32$) % 32'ini, diğer bir deyişle varyansın % 32 kadarının ortak olduğunu açıklamaktadır. Yani öğrencilerin önyazma

becerileri arttığında yazma becerilerinin de artması, yazma becerileri arttığında önyazma becerilerinin de artması beklenmektedir. Bu durum beklenen bir durumdur. Bu bulguya dayalı olarak ortaöğretimde İngilizce yazma becerisinin gelişmesi önyazma becerilerinin gelişmesine bağlı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

c) Öğrencilerin öğrenme tipleri ile İngilizce yazma becerileri arasındaki ilişki:

- Öğrencilerin öğrenme tipleriyle (görme, okuma, işitme, dokunma, kombine) önyazma, yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bu bulguya dayalı olarak ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tipleri İngilizce önyazma, yazma üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlar yazılarak tartışılmıştır ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme tipleri, İngilizce yazma becerileri ve öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasındaki ilişkinin araştırıldığı mevcut araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve ilgili tartışma aşağıda verilmektedir:

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrenim açısından öğrenme tipleri araştırmalarının önemi görülmektedir. Ford ve Chen (2001), araştırmaları sonucunda, öğrenme tipleriyle uyumlu öğretim tiplerine maruz kalan öğrencilerin, diğerlerinden anlamlı ölçüde yüksek performans sergilediklerini saptamışlardır.

Mevcut araştırmada puanların ortalamaları dikkate alındığında öğrenciler sırasıyla; dokunma, kombine, görme, okuma ve işitme öğrenme tiplerini tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmayı, Erginer'in (2002), öğrenme tipleri envanterinin geliştirilmesine yönelik model araştırmasında ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme tipi ve öğrenme tipi tercihleri ile, öğrenme tipleri ile tercihleri arasındaki ilişkiler ve öğrenme tipi ve öğrenme tiplerinde cinsiyete ve yaşa göre görülen değişmeyi bulmayı amaçladığı araştırma bulguları desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre "Öğrenciler bilgiyi alırken özellikle dokunmayı tercih etmektedirler". Aynı araştırmada Erginer'in (2002) öğrencilerin okuma ve işitme

belleklerininse oldukça düşük olduğu bulgusu mevcut araştırmayı desteklemektedir. Tabanlıoğlu'nun (2003), araştırmasında “öğrencilerin asıl öğrenme tiplerinin işitsel öğrenme ve bireysel öğrenme olduğu, en çok zihinsel öğrenme stratejisinin tercih edildiği” bulgusu mevcut araştırmayı desteklememektedir.

Puanların dağılımı dikkate alındığında, kombine öğrenme tipi puanlarının en geniş alana yayıldığı görülmektedir. Bu durum, öğrenme tipinin diğer öğrenme tiplerini de kapsamıyla ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde Felder ve Brent (2005), 129 mühendislik lisans öğrencisine Felder ve Silverman tarafından geliştirilmiş öğrenme tipleri anketi uygulamış ve anket sonucunda % 63 öğrencinin aktif, % 67 öğrencinin duyusal, % 85 öğrencinin görsel ve % 58 öğrencinin sıralamacı olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlara dayanarak, öğrencilerin yüzde altmış yedisinin duyusal öğrenciler olmalarına, yani duyu organları yoluyla öğrenmeyi tercih etmelerine rağmen, deneysel ve uygulama ağırlıklı bir yaklaşımın ikinci plana atıldığı, teori ve matematiksel modellemenin baskın olduğu sezgisel öğrenme tipine hitap eden bir öğretim yöntemine maruz kaldıklarını saptamışlardır.

Araştırmanın öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme tiplerine ilişkin sonucu, Stice'in (1987) “bilginin farklı şekillerde sunulduğunda, öğrencinin daha iyi öğrendiği konusundaki araştırmasında öğrenciler okuduklarının %10'unu, duyduklarının %26'sını, gördüklerinin %30'unu, görüp duyduklarının %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve hem söyleyip hem de yaptıklarının % 90'ı hatırladıkları” sonucuyla ilişkilendirmek olanaklıdır.

Seferoğlu da (2006), sınıf ortamında öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi hatırlayabilmeleri için çoklu ortamların hazırlanması gerektiğini belirtmektedir.

Seferoğlu'nun (2006) verdiği araştırma sonuçlarına göre, bireyler okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, söylediklerinin %70'ini, görüp işittiklerinin %50'sini ve yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar.

Araştırma göstermektedir ki, öğrenciler dokunduklarını ve yaptıklarını daha iyi öğrenmekte ve tercih etmektedirler. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır: Özsoy, Yağdıran ve Öztürk (2004) onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme tipleri ve geometrik düşünme düzeyleri adlı araştırmasında elde edilen verilere göre öğrencilerin genelde ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme tipine sahip oldukları görülmektedir. Şeyihoğlu'nun (2010) sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: baskın öğrenme tipleri araştırmasının sonucunda Resim-İş öğretmeni adaylarının baskın öğrenme tiplerinin değiştiren olduğu ortaya çıkmıştır. Oral (2003), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi" araştırmasında Türkçe-matematik ve mesleki alanlardaki öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla tercih ettikleri saptamıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun (% 43.1) ayrıştırıcı öğrenme tipini benimsedikleri saptanmıştır. Kılıç (2002) yaptığı çalışmada, ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin en fazla özümseyen (% 43.2) ve ayrıştırıcı (%22.0) öğrenme tipini tercih ettikleri gözlenmiştir. Güven (2004) araştırmasında 880 ortaöğretim öğrencisinin büyük bir çoğunluğunun özümseyen, değiştiren ve ayrıştırıcı öğrenme tiplerine sahip oldukları bulunmuştur.

Reid'in (1987) araştırmasının sonucuna göre Asya kültüründen gelen öğrenciler, özellikle Koreliler, görsel öğrenme tipini tercih ederken, İspanyol kökenli olanlar ise çoğunlukla işitsel öğrenme tipini benimsemektedirler. Japon öğrencilerin işitsel olmadıklarını, Çinli öğrencilerin ise daha çok dokunsal-devinimsel öğrenme tipini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre doğuya gidildikçe

insanların daha çok dokunsal oldukları görülmektedir ve bu durum mevcut araştırmayı desteklemektedir.

Öğrencilerin öğrenme tiplerinden hareketle dokundukları, hissettikleri ve yaptıklarının daha kolay öğrendikleri görülmektedir. Lawrence (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenen tipleri on altı başlık altında toplanarak, her tipin en iyi nasıl öğrendiği kategorileştirilerek ortaya konmuştur. Özellikle algısal ve sezgisel öğrenci tiplerinin öğrenmeye yaklaşımlarındaki farklar ortaya konmuş ve bu farkların öğrenme tipleri ile ilişkilendirilmeleri yapılmıştır. Bu araştırmaya göre algısal öğrenciler, gerçekler, deneyler veya veriler gibi somut ve yöntemsel yollarla öğrenirken, sezgisel tipler ilkeler, kavramlar ve teoriler gibi soyut ve imgesel yolları tercih etmektedirler.

Akman ve Muğan (2004) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi olmadığı, ancak farklı öğrenme tiplerinin sınav başarısında etkili olduğu görülmüştür. Genellikle görsel öğrenim tiplerine sahip öğrencilerin diğer tüm öğrenme tarzına sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında sayısal sorularda deney grubunda da kontrol grubunda da anlamlı olarak daha başarılı oldukları görülürken, aktif öğretim yöntemi grubu içinde görsel öğrencilerin, hem sayısal hem de kavramsal konularda diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Bilgin ve Durmuş'un (2003), "Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma" çalışmalarının bulgularına göre ilköğretim 2.kademe öğrencilerinin katılımcı ve bağımsız öğrenme tipleri ile başarıları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken bağımlı

öğrenme tipi ile başarıları arasında olumsuz bir ilişki vardır. Bağımlı öğrenme tipine sahip öğrencilerin başarıları düşük bulunmuştur.

Crowe (2000), “Öğrencilerin öğrenme tipini öğrenme: aktif öğrenme ve düz anlatım arasındaki kayıp” adlı araştırmasında, Kolb’un 4 öğrenme tipini tanımlayan envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme tiplerinin belirlenmesinin ekonomi dersinde nasıl yarar sağlayacağı üzerinde durulmuştur. Bu amaçla önce öğrenme tipleri bulunmuş, sonra her bir öğrenme tiplerine sahip öğrenciler için farklı öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Sonra bu öğrenciler arasındaki farka bakılmıştır. Özümseyen öğrenme tipine sahip öğrenciler, en iyi öğrenen ekonomistler olarak bulunmuştur. Özümseyen öğrenme tipinin öğrenme yolu “düşünme” dir. Bu sonucuyla Crowe’un (2000), araştırma bulgusu mevcut araştırmayı desteklememiştir. Çünkü mevcut araştırmada öğrenciler dokunmak, hissetmek ve yapma öğrenme yollarını tercih etmişlerdir. Bu fark araştırmaların farklı öğrenci gruplarında yapılmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce yazma becerileri sonuçları aşağıda verilmektedir:

Önyazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanlar anlamlı farklar göstermemektedir. Öğrencilerin önyazma beceri puanları minimum 11, maksimum 96 arasında değişmektedir. Yazma becerisine ilişkin öğrencilerin almış oldukları puanlar anlamlı farklar göstermemektedir. Öğrencilerin yazma beceri puanları minimum 00, maksimum 98 arasında değişmektedir. Puanların dağılımına bakıldığında normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin önyazma becerisi puan ortalamalarının, yazma becerisi puan ortalamalarından daha yüksek

olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğrencilerin önyazmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Her iki beceri türünün ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin ön yazma ve yazma becerileri, 100 üzerinden ortalama 60 puanla orta derecede başarılı oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, Yücel, Akar ve Batur(2005) tarafından yapılan konuşma ve yazma hedeflerinin algılanan önemi ve öğrencilerin bu hedefleri kazanma düzeyleri çalışmalarında, yazma becerileri ile ilgili hedeflerin yeterli ölçüde kazanılmadığını saptamışlardır. Çakır'ın (2010), "yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?" çalışmasında, öğrencilerin yazma becerisi konusunda neler düşündüklerini, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak, öğrencilere etkili yazma becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma derslerinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öner (2000), Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin görüşlerinin karşılaştırarak, İngilizce yazım dersindeki sorunları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında çok fazla görüş ayrılığı olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve öğrenciler ön yazıma çalışmalarının önemini ve bir yazım aşaması sürecinin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırma ve yukarıda sözü geçen diğer araştırmalar göstermektedir ki, öğrencilerin İngilizce yazma becerileri yeterli düzeyde geliştirilememiştir.. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, Wang ve Wen (2002)'in araştırma sonucu ışık tutabilir: Wang ve Wen (2002) yabancı dil öğrenen öğrencilerin anadilde ve yabancı dilde kompozisyonlarını nasıl oluşturduklarını ve anadilin ikinci dildeki yeterlilikten ve yazma ödevlerinden nasıl etkilendiğini araştırmışlardır. Analizler sonucu,

öğrencilerin İngilizce yazarken kompozisyon düzenlemesini her iki dilde yaptıkları ama yazma süreci, fikir üretme ve düşünceleri düzenleme aşamasında daha çok anadilde düşündükleri, buna karşılık kompozisyonu değerlendirirken (kontrol) ikinci dilde düşündükleri saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirmek üzere yapılan araştırma sonuçları aşağıda verilmektedir:

İlter (2002)'in "Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu araştırma bulguları; oluşturmacı yaklaşımın öğrencileri yaratıcı düşünmeye yöneltmesi, ön öğrenmelerini kullanmasını ve yenileriyle bütünleştirmesini sağlaması, bireysel ve grup çalışmalarına olanak tanınması nedeniyle yazma becerilerini geliştirmede etkin olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Akay (2005), "Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında, oluşturmacılık yaklaşımına dayalı sosyal etkileşim modelinin öğrencilere İngilizce dersinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Deneme (2008), "Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi" isimli araştırmasında, yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları özet yazma tekniğinin öğretiminin, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ay'ın (2006), yabancı dil öğretiminde ortak günce kullanımına dair çalışmasında, öğrencilerin günce yazmaktan hoşlandıkları ve yazma becerilerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu görülmüştür. Kızıldağ (2002) tarafından yapılan "Yabancı Dil

Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Rubric Kullanımı” konulu araştırmada ortaya çıkan temel sonuç puanlama yönergesi (rubric) kullanımının öğrenci grubunun kompozisyon yazma becerilerini geliştirdiği yönündedir. Erkan (2004), elektronik posta yolu ile ululararası mektuplaşmanın öğrencilerin özyetkinliklerini, yazma becerisine ve yazma dersine karşı tutumlarını geliştirip geliştiremeyeceğini ve öğrencilerin İngilizce yazma becerisine katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen veriler sonucunda ululararası yazışmanın, öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazmaya ve yazma derslerine karşı tutumlarını geliştirdiği ortaya çıkmış, ancak öğrencilerin yazma becerisine herhangi bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Telçeker (2007), eğitim dili İngilizce olan ve yazıya süreç olarak bakan yaklaşımın kullanıldığı orta düzey öncesi öğrencilerin bulunduğu bir kompozisyon sınıfında öğrencilerin yazılarını yeniden yazma becerileri üzerine odaklanmakla birlikte, öğretmenin sözlü ve yazılı geri dönütünün de etkisini araştırmıştır. Sözlü ve yazılı geri dönütler sonrasında birden fazla müsvedde yazmanın kompozisyonun bütününe gelişmesini sağladığı görülmüştür. Erice'nin (2008), elektronik portfolyonun İngilizce dil becerileri orta düzey seviyesinde olan öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmasında, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testlerden edinilen verilere dayanarak, elektronik portfolyo grubundaki öğrencilerin dosya olarak portfolyo tutan öğrencilerden yazma becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, yazım dosyası tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise II. sınıf Türk öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini niceliksel ve niteliksel olarak araştırmıştır. Araştırma sonucu, yazım dosyasının, yazma becerilerini geliştirmedeki manidar etkinliğini istatistiksel

olarak göstermiştir. Bu niceliksel sonuca ek olarak, katılımcılar da yazım dosyasının dili kullanma, kelime bilgisi, bağlaç bilgisi ve fikirleri organize etme gibi yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yazım dosyası, katılımcıların İngilizce yazı yazma farkındalığını artırmalarını sağladı. Katılımcıların çoğu yazım dosyası tekniğinin, İngilizce yazı yazma becerilerini geliştirmek için kullanılmasına dair pozitif görüşler bildirdi.

Etkili bir yazma dersinin hazırlanması ve uygulanması aşamasında yabancı dil öğretmenlerinin aşağıdaki önerileri dikkate almalarının başarıyı artırmada önemli olacağı Çakır (2010) tarafından belirtilmiştir; Yazma dersleri sıkıcı ders olmaktan çıkarılmalı ve bu konuda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yoğunlaştırılmalıdır. Yazma becerisi, tek başına bir beceri olarak düşünülmemeli ve diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma) birlikte kullanılmalıdır. Sınıf içi çalışmalar çeşitlendirilmelidir. Grup çalışmalarına önem verilmeli ve işbirlikçi çalışma ve öğrenme teknikleri uygulanmalıdır. Seçilecek konuların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. Yazma sürecinde öğretmen-öğrenci görüşmeleri sıklıkla yapılmalıdır. Süreç odaklı yazma tekniklerinin uygulanmasına özen gösterilmelidir. Yapılan çalışmaların dosyalama tekniği (portfolio) ile takip edilerek sürecin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır. Yazma çalışmalarında, yazılı ürünün doğruluğu kadar akıcı olmasına da önem verilmelidir. Teknoloji kullanımına (internet, projeksiyon cihazı, müzik vb.) ağırlık verilmelidir.

Yazma becerisinin öğrenme tipleri ve önyazma değişkenlerine göre yordanmasına ilişkin analiz sonuçları düşük düzeyde anlamlı ilişki vermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yazma

üzerindeki görelî önem sırası; önyazma, işitme öğrenme tipi, kombine öğrenme tipi, okuma öğrenme tipi, görme öğrenme tipi ve dokunma öğrenme tipidir.

Öğrencilerin okuma öğrenme tipleriyle işitme ve dokunma öğrenme tipi arasındaki ilişki anlamlı görülmemektedir. Öğrencilerin okuma öğrenme tipiyle görme tipi arasında ve kombine öğrenme tipi arasındaki ilişki pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin işitme öğrenme tipleriyle görme öğrenme tipi arasındaki ilişki anlamlı görülmemektedir. Öğrencilerin işitme öğrenme tipiyle dokunma öğrenme tipi ve kombine öğrenme tipi arasındaki ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görme öğrenme tipiyle dokunma öğrenme tipi ve kombine öğrenme tipi arasındaki ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dokunma öğrenme tipiyle kombine öğrenme tipi arasındaki ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde, ancak diğerlerine göre daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Tabanlıoğlu (2003), araştırmasında öğrencilerin görsel öğrenme tipleri ve duyuşsal öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. İşitsel öğrenme tipleri ile zihinsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında ve bireysel öğrenme tipleri ile kompanse etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin saptandığı araştırmada, biliş ötesi stratejiler ile öğrenme tipleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin önyazma becerileri ile yazma becerileri arasında arasındaki ilişki pozitif yönde ve yüksek düzeye yakın olduğu görülmektedir. Karim (2010), anadil ve yabancı dil kullanımının yazma öncesi tartışma aktivitelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin anadilde yapılan tartışma aktivitelerine kıyasla, yabancı

dilde yapılan yazma öncesi tartışma aktivitelerinden sonra daha iyi deneme yazıları yazdıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenme tipleriyle (görme, okuma, işitme, dokunma, kombine) önyazma, yazma arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bu bulguya dayalı olarak ortaöğretime devam eden öğrencilerin öğrenme tiplerinin İngilizce önyazma, yazma üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Farklı bir açıdan Loo (2004), Kolb'un öğrenme tipleri ve öğrenme tercihleri arasında bir bağlantı var olup olmadığına ilişkin araştırma yapmıştır. Öğrenme tercihlerindeki büyük bireysel farklılıklarla, yine öğrenme tercihlerindeki küçük bireysel farklılıkların ortalama puanları öğrenme tipleriyle tercihler arasında zayıf bir bağ olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme tipleriyle yazma becerileri arasında anlamlı ilişki çıkmaması İngilizce öğrenmede öğrenme tiplerinin önemini düşürmemektedir. Nitekim Güven (2007) tarafından öğrenme tiplerine dayalı etkinlikler hazırlanarak, deney grubunda uygulanmış ve bu etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğretmen merkezli, ders kitabına odaklı, monoton sınıf ortamında yapılan İngilizce eğitiminde dinleme becerilerinin gelişiminin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrenme tiplerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hem erişileri, hem derse yönelik tutumları, hem de öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, öğrenme tiplerine dayalı etkinliklerin kullanılması, öğrenme tiplerine dayalı etkinlikler için materyal geliştirme ve öğrencilerin zayıf olan öğrenme tiplerini geliştirme yolları üzerine araştırmalar

yapılması önerilmiştir. Benzer şekilde, Felder ve çalışma arkadaşları yabancı dil öğretiminde geleneksel metotların öğrencinin ihtiyacını karşılayamadığını vurgulayarak, öğrenme tiplerini ve bu tiplerin gerekliliğini ortaya koyan ve bu yolda yapılacak diğer araştırmalara zemin oluşturan çalışmalar yapmışlardır. Buna göre algısal tipler, görsel, işitsel ve dokunsal yöntemleri tercih ederken, sezgisel tipler, anılar, fikirler, içsel yolculuklar gibi yöntemlerle bilgiye ulaşmaktadırlar (Felder & Henriques, 1995).

5.2. ÖNERİLER

- Öğrencilerin öğrenme tiplerinin diğer araştırmaların da desteklediği gibi dokunsal ağırlıklı olması durumu, uygulamada görev yapan diğer öğretmenlerle paylaşılabilir.
- Dokunma öğrenme tipiyle uyumlu öğrenme ortamları, öğrenme materyalleri hazırlanabilir.
- Önyazma ve yazma arasında anlamlı ilişkilere dayalı olarak, öğrencilerde önyazma becerilerini geliştirici çalışmalar üzerinde durulabilir.
- Öğrencilerin yazma beceri puanlarının düşüklüğü sonucundan hareketle, dil öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Öğrencilerin İngilizce yazma becerileri ile diğer dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma) karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
- Dokunsal öğrenme tipine yönelik ön yazma etkinlikleri hazırlanarak, öğrencilerin yazma becerisindeki başarılarına bakılabilir.

- Yazma becerisi ile diğer öğrenme tipi modellemeleri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akay, C. (2005), *Ortaöğretim İngilizce Dersinde Okuma ve Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Oluşturmacılık (Constructivism) Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 105-109.
- Akman, H. N. & Muğan, Ş. C. (2004). *Muhasebe Eğitiminde Öğretim ve Öğrenim Yöntemleri İle Ders Başarısı Arasındaki İlişki: Pilot Çalışma*. İstanbul Üniversitesi. İşletme Fakültesi. Muhasebe Enstitüsü. XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu.
- Akpınar, F. B. (2007). *The Effect of Process-Oriented Writing Instruction on Writer's Block, Writing Apprehension, Attitudes Towards Writing Instruction and Writing Performance*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M. E. & Boz, H. (2011). *The Internet Usage Profiles of Adults*. World Conference on Learning, Teaching and Administration. Yakın Doğu Üniversitesi 6-7-8 Temmuz Lefkoşa
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Alkan, C & Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Allen, R. (2003). *Chapter One: Expanding Writing's Role in Learning*
[Http://Wwww.Ascd.Or/Publications/Curr_Update/2003summer/Allen.Html](http://www.ascd.org/Publications/Curr_Update/2003summer/Allen.html).
 (Erişim Tarihi: 08.12.2010).

Arslan, B. & Babadoan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, .35-48.

Aslan, C. (2007). Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 15-29.

Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı Dil Öğretimi ve Etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 126-142.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(87), 37-47.

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ve Öğrenme Tercihleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30:1-16.

- Ay, S. (2006) Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Günce Kullanımı. *Dil Dergisi*, 134, 55-68.
- Aytan, T. (2010) İlk ve Ortaöğretimde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yeni Kompozisyon Teknikleri. *Millî Eğitim*,185, 66-185.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stilleri Ve Stratejileri Arasındaki İlişki. Bildiriler: 1.Eğitim Bilimleri Kongresi, Kuram-Uygulama-Araştırma, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretim. Adana: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1994, 1056-1065.
- (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bahçe, A. (1999). *Süreç Yaklaşımı Uygulanan İngilizce Yazılı Anlatım Sınıflarında Akran Dönütü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Başbüyük A. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: Mccarthy Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. 163.
- Bayraktar, A. (2009). *An Exploration of The Teacher-Student Writing Conference and The Potential Influence of Self-Efficacy*. Unpublished Ph.D. Dissertation Florida State University, College Of Education, The USA.

- Bedir, G. (2007). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri Ve Velilerinin Öğrenme Stili Profiline Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bilgin, İ., Durmuş, S. (2003). Öğrenme Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 383-395.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. D. A. Özçelik (Çev.) İstanbul: MEB Yayınları.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkır, C. (2009). *Geri Bildirim Çeşidinin ve Kompozisyon Türünün İngilizcede Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir Öğretim Kuramına Doğru*. (Çev.: F. Varış ve T. Gürkan). Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Honkhong: Longman.
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi: Konya.
- Carbo, M. (1999). Carbo Reading Style. <http://www.eric.ed.gov/pdfs/ed447422.pdf>. Erişim Tarihi: 05.06.2011.

- Celce-Murcia, M. (2001). *Language Teaching Approaches: An Overview*. Ed: Celce-Murcia Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Heinle & Heinle Inc. The United States Of America.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihleri ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in The Study of Language And Mind*. Cambridge University Press, The United Kingdom.
- Coşkun, A. (2007). *İngilizce Öğretmeni Adaylarının İngilizce Yazma Derslerinde Verilen Geribildirim Tercihleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Crowe, R. (2000). *Know Your Student's Learning Style*. Presented At NISOD Conference, TX, May 28-31.
- Çağiltay, N. E. & G. Tokdemir. (2004). *Mühendislik Eğitiminde Öğrenme Stillerinin Önemi" I. Ulusal Mühendislik Kongresi*. Eski Foça, İzmir.
- Çağlayan, H. S. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, İ. (2004). *Designing Activities For Young Learners in EFL Classroom*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 101-112.

- (2010).Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods In Teaching, 3rd Edition*. New York, Holt, Rinehart And Winston.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. I.Baskı. İstanbul: Etkin Eğitim Yayıncılık Dağıtım.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı Düşünce. *Dil Dergisi*, 88.
- Demirel, Ö. (1998). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2008). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu - Dil Biyografisi - Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- .(1990). *Yabancı Dil Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Usem Yayınları.

- Demirkol, T. (2009). *An Investigation of Turkish Preparatory Class Students' Listening Comprehension Problems and Perceptual Learning Styles*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi Ve Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diaz, D. P. & Carnal, R. B. (1999). *Students' Learning Styles in Two Classes*. *College Teaching*, 47 (4), 130-136.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyolojik Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching Elementary Students Trough Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn And Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G.E. (1987). *Learning Style Inventory (LSI)*. Manual. Lawrence: Price Systems Inc.
- Durukafa, G. (1992). Cluster Metodu. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3.(8), 83-114.
- Ehrman, M. And R:Oxford. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.
- Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 123, 42-47.
- (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi- Öğretmen Gözlem Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 254-267.
- Erden, M. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

- Erginer, E. (2002). *Öğrenme Tipleri Envanterinin Geliştirilmesine Yönelik Model Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erice, D. (2008). *Elektronik Portfolyo Kullanımının Abant İzzet Baysal Üniversitesi Hazırlık Programı Yabancı Dil Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, D. Y. (2004). *İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Elektronik Posta Yolu ile Uluslararası Mektuplaşmanın Etkinliği: Türk Üniversite Hazırlık Öğrencileri için Bir Perspektif*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eruz, S. (1994). *Yazma Uğraşının Gizil Gücü*. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu Ve Ş. Özdil. (Eds.), Çağdaş Eğitimde Sanat İçinde, İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Felder, R. (2005). *Reaching The Second Tier: Learning And Teaching Styles in College Science Education*. <http://www.ncsu.edu/felder-public/secondtier.html>. Erişim Tarihi: 10.09.2010.
- Felder, R.M. & Brent, R. (2005). *Understanding Student Differences*. [Http://Ncsu.Edu/Felder-Public/Papers/Understanding Differences](Http://Ncsu.Edu/Felder-Public/Papers/Understanding%20Differences.Pdf). Pdf. Erişim Tarihi: 10.09. 2010

Felder, R.M. & Henriques. E.R. (1995). Learning And Teaching Styles in Foreign And Second Language Education. *Foreign Language Annals*. 28(1), 21-31.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). Identifying The Organization Of Writing Processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ford, N. & Chen, S. Y. (2001). Matching / Mismatching Revisited: An Empirical Study of Learning And Teaching Styles. *British Journal Of Educational Technology* 32 (1), 5-22.

Furneaux, C. (1998). *Process Writing*. Johnson, K and H Johnson (Eds.) *Encyclopedic Dictionary Of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, Pp:257-260. ISBN063118089 3.

Gabrielatos, C. (2002). 'EFL Writing Product and Process'.
[Http://Www.Gabrielatos.Com/Eflwriting.Htm](http://www.gabrielatos.com/eflwriting.htm)

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation In Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Gencel, İ. E. ve Saracaloğlu, A. S.(2009). Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Programının Hedeflerine Erişi Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim*, 183, 330-348.

- Genç İlter, B. (2002). *Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- (2003) Bilgisayarın Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi Gelişimine Katkıları Nelerdir?. *Dil Dergisi*, 121, 86-89.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe Ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbası.
- Guastello, E.F. (1998). *Reliability And Concurrent Validity Of Global Learning Style Assessment For Elementary School Students (Grade 2-5)*. Unpublished Doctoral Thesis. St. John's University, New York.
- Guild, P. B. And Garger, (1984). Learning Styles, The Crucial Differences. *Curriculum Review*, 23, 9-12.
- Gündoğdu, M.(2005) Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(29).
- Güreş, G. (2008) *Kubaşık Okuma Yazma Dinleme Ve Konuşma Tekniğinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürgen, L. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Tipi ile İçinde Bulunduğu Sınıfın Öğrenme Tipinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosman Paşa Üniversitesi, Tokat.

Gürses, R. (1996). Okuma Anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28, (4), 98-103.

Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güven, Z. Z. (2007) *Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Harmer, J. (2004). *Teach Writing*. England: Longman.

----- (2007). *How to Teach English*. England: Pearson Education Limited.

----- (2001). *The Practice Of English Language Teaching*. China: Longman.

----- (2007). *The Practise Of English Language Teaching* (4th Ed.). China: Longman.

Healy, M. Ve Jenkins, A. (2000). Kolb's Experimental Learning Theory And Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford University Press, Oxford.

Hein, T.L. & Budny, D.D. (2000). *Styles And Types in Science and Engineering Education. Paper Presented International Conference on Engineering and Computer Education*. Sao Paulo, Brazil.

- Irvine, J. J. & York, D. E. (1995). *Learning Styles and Culturally Diverse Students: A Literature Review*. Ed: James A. Banks. *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan,
- Isaacson, S. & Luckner, J. L. (1990). Teaching Expressive Writing to Hearing Impaired Students. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13 (2), 135-152.
- İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 181-203.
- (2006). *Yabancı Dil Öğretimindeki Hedeflerin Gerçekleştirilmesinde "Clustering" Yazılı Anlatım Tekniğinin Öğrenci Tutumu ve Başarısı Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kabadayı, A. (2001). *Bilişsel Öğrenim Biçemleri ve Öğrenci Merkezli Bir Yabancı Dil Öğretim Modeli Önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karakaya, Z. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Bir Ders Modeli: 'Öğreterek Öğrenme'. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 28-42.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yüksek Öğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stilllerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karim, H. A. (2010). *The Use Of L1 And L2 in Prewriting Discussions in EFL Writing and Students' Attitudes Towards L1 and L2 Use in Prewriting Discussions*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat Ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kayes, D. C. (2005). Internal Validity and Reliability of Kolb's Learning Style Inventory Version 3. *Journal of Business and Psychology*, 20 (2).

Kılıç, E. & Ş. Karadeniz. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin, Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24. (3) 129-146.

Kılıç, E. (2002). Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (1), 1-15.

Kızıldağ, A. (2002). *The Use of to Develop Essay-Writing Skills of EFL Learners*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. & Bergh, H. (2007). The Effects Of Adapting a Writing Course to Students' Writing Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578. www.bpsjournals.co.uk.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experiences As The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- (1985). *Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpretation Booklet*, Boston: Mcber And Company.
- Köning, W. (1991) Öğretim Dili Olarak Almanca ve İngilizce. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 305–308.
- Krashen, S. & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, New York.
- Lapp, D.; Flood, J. (1983). *Teaching to Every Child*. New York: Macmillan.
- Lawrence, G. (1993) *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*, 3rd Edition. Gainesville, FL: Center For Applications of Psychological Type.
- Lewis, M. (1999). *How to Study Foreign Languages*. Macmillan Presss. Malaysia.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2003). *How Languages Are Learned*. China: Oxford University Press.
- Loo, R. (2002). A Meta-Analytic Examination Of Kolb's Learning Style Preferences Among Business Major. *Journal Of Education For Business*, 77(5), 252-256.
- (2004). Kolb's Learning Styles And Learning Preferences: Is There A Linkage?, *Educational Psychology*. 24, 1.

- Lukow, J.E. (2002). *Learning Style as Predictors of Student Attitudes Toward The Use of Technology in Recreation Courses*. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mccarthy, B. (1987). *The 4 Mat System: Teaching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques*, Excel, Inc., Barrington.
- Mclaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold Publishers Ltd. London.
- MEB (2007). *Öğretim Programı*. Www.Meb.Gov.Tr. Erişim Tarihi: 04.04.2010.
- MEB.(2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.,7.,8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.
- Mingming, L. (2005). Face to Face and Synchronous Electronic Discussion as Prewriting Activity in The Foreign Language Writing Class. *CELEA Journal*, 28 (4), 46-72.
- Moody, R. (1988). Personality Preferences and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*. 72; 389-401.
- More, A.J. (1987). Native Indian Learning Styles: A Review For Researchers and Teachers. *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.

- Morgan, T. C. (1989). *Psikolojiye Giriş*. (Çev: Hüsnü Arıcı ve Diğerleri). Ankara: HÜ Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1.
- Mueller, L. & Reynolds, J. D.(1992). *Creative Writing*. Illinois: National Textbook Company.
- Mutlu, M., Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı; 13.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology A Textbook For Teachers*. Prentice Hall, New York.
- (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers. Canada.
- O'Banion, T. (1997). *A Learning College for the 21st Century*. Phoenix: American Council on Education Oryx Press.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz -Okulda/İşyerinde/Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Etkinlikleri ve Kuramsal Temelleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Oxford, R. (2001). *Language Learning Styles and Strategies*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English As a Second or Foreign Language* (3rd Ed., 359-366). Boston: Heinle&Heinle.

- Oxford, R.L. (1996). *Language Learning Strategies Around The World: Cross-Cultural Perspective*. Manoa: University Of Hawaii Pres.
- Öner, G. (2000). *İngilizce Yazım Dersindeki Etkinliklere Yönelik Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özdemir, E., (1983). *Okuma Sanatı - Nasıl Okumalı? Neler Okumalı?.* İnkılâp Kitabevi: İstanbul.
- Özden, Y. (1999). *Öğretme ve Öğrenme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özsoy, N., Yağdıran, E. & Öztürk, G. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16, 50-63.
- Öztürk, H. A. (2010). *The Effect of Writing Portfolios on the Writing Skills of the Tenth Grade Turkish EFL Students at a State School*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özünlü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. 157, 185
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rayner, S. & Riding, R. (1997) Towards A Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles, *Educational Psychology*, 17(1-2), 5-27.

- Reber, B.(2005) *Addressing Student Learning Diversity With Strategies to Improve the Learning Experience*. Erişim Tarihi: 30 Eylül 2010
<http://www.nottingham.ac.uk/pesl/themes/inclusivity/addressx307/>.
- Reid, J.M. (1987). "The Learning Style Preferences Of ESL Students". *TESOL Quarterly*. 21 (1), 87-111.
- Richards, J. C. (1994). *Language Teaching*. Matrix, N.Y.: CUP.
- Richards, J.C. & Reanadya W.A. (Eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology Of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Rico, G. L. (2000). *Writing The Natural Way*. New York, USA.
- Saatcı, N. (2008). *İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Temel Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. 181, 94-106.
- Savignon, S.J. (2001). *Communicative Language Teaching For The Twenty-First Century*. (Ed: Celce-Murcia Marianne). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. Heinle & Heinle Inc. The United States Of America.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Segev-Miller, R. (2004). Writing From Sources: The Effect of Explicit Instruction on College Students' Processes and Products. *L1- Educational Studies Language and Literature*, 4, 5-33.

Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Ya-Pa.

----- (2000). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Steel, V. (2004). Product and Process Writing: A Comparison.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles>

Smith, C. B. (2000). *Writing Instruction: Current Practises In The Classroom*. Clearinghouse On Reading English and Communication Bloomington. (ERIC Identifier: ED446338)

Sprenger, M. (2008). *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. California: Corwin Press.

Stice, J. E. (1987). "Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning". *Engineering Education* 77, 29 (1-296).

Subaşı, G. (2002). *Yazılı Akran Dönütü Eğitimi ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Yazma Ürünleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Swenson, B. E., (1997). *Recycle, Reformulate, Reevaluate: The Three R's For Writing in the Classroom*. Annual Meeting of the Central States Conference on Foreign Language.

- Şeyihoğlu, Ş. (2010). Sanat Eğitiminde Bireysel Farklılıkların Kaynağı: Baskın Öğrenme Stilleri. *Milli Eğitim*, 186, 56-71.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The Relationship Between Learning Styles and Language Learning Strategies of Pre-Intermediate EAP Students*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.
- Taslacı, N. (2007). *ELT Öğrencilerinin Karma Yazma Becerileri Derslerine İlişkin Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Telçeker, H. (2007). *The Effect of Written and Oral Feedback on Pre-Intermediate Student Revisions in a Process Oriented EFL Writing Class*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 183, 42-67.
- Tuna, S. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 252-261.
- Tümkaya, U. & Seferoğlu, G. (2003). Öğrencilerin Kompozisyonlarına Verilen İki Farklı Geri Bilirim Yöntemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 186-193.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 461-472.

- Ur, P. (1992). *A Course in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Urzua, C. (1987). "You Stopped Too Soon" Second Language Children Composing and Revising. *Tesol Quarterly*, 21(2), 279-304.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme*. Bilim Yayınları. Ankara.
- Ülper, H. Ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M. & Mrtek, R. (2001). Identifying Student Attitudes and Learning Styles in Distance Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 5, 2.
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese Efl Writer. *Journal Of Second Language Writing*. 11,(3), 225-246.
- Westga (The University Of West Georgia). (2010). *Learning Styles*. Erişim Tarihi: <http://www.westga.edu/~jdbutler/classnotes / learnstyles. html>. (Erişim Tarihi: 29 Ocak 2011).
- Wheeler, W. (2002). *Teaching Writing*. <http://www.wendy-wheeler.com/teach.html> (Erişim Tarihi:14.10.2010).
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Longman, England.

- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın İncik, E. (2009). *Friedrich Vester'in Bellek Tipleri Testi'nin Güvenirlik Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yaşar, Ş. (1992). Küçük Gruplarda Öğretim Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2) 69-77.
- Yenilmez, K. Ve Çakır, A. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 569-585.
- Yücel, C., Akar, C. & Batur, Z.(2005). Konuşma Ve Yazma Hedeflerinin Algılanan Önemi Ve Öğrencilerin Bu Hedefleri Kazanma Düzeyleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 113-132.

EKLER

Ek: 1. Araştırma İzin Onayı

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.60.00.04/311/ 10548
KONU : Anket İzni.

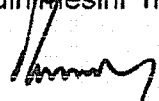
16.-06-2010

GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
TOKAT

İlgi: 08/06/2010 tarih ve 2218 - 2921 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Veda YAR YILDIRIM' a ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili makam onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun müdürlüğümüze bildirmesini rica ederim.



A. Turgay İMAMGİLLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER

- 1 adet makam onayı
- 1 adet anket

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.311/1055
Konu : Anket İzni Verilmesi

16-06-2010

VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Veda YAR YILDIRIM, "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerileri ile Öğrenme Tipleri Arasındaki İlişki" konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını Zile ilçesindeki Anadolu türü liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine uygulamak istenmektedir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Veda YAR YILDIRIM, "Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerileri ile Öğrenme Tipleri Arasındaki İlişki" konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını Zile ilçesindeki Anadolu türü liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine uygulama yapması müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin ÇANSLIZ
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
10/06/2010

A. Turgay İMAMGİLLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Kat 3
60100 Tokat
Hizmetçi Eğitim Şubesi

Tel : (0356) 214 10 17-170
Faks : (0356) 214 11 86
İnternet: <http://tokat.meb.gov.tr>
E-mail : hizmetici60@meb.gov.tr

Ek: 2. Yazma Becerisi Testi

ANADOLU LİSELERİ 9. SINIFLAR İNGİLİZCE YAZMA BECERİSİ TESTİ

A. Read the sentences about Kennedy and put the words in the correct order to make meaningful sentences.

- 1.was / 1917 /born /in/ John Kennedy/ in /Brookline.
.....
- 2.from / graduated / 1940 / he / Harvard University /in.
.....
- 3.Jacqueline Lee Porter / Newport / married/ he / in / in/ 1953.
.....
- 4.he / in /the United States / of / elected /the president / was / 1960.
.....
- 5.1963 / Kennedy / in / Dallas / assasinated / was / in
.....

B. Rewrite the paragraph correcting the mistakes

Make sure you do these things:

- 1. Write a title.
- 2. Indent.
- 3. Combine the sentences with the correct words in the parentheses
- 4. Check (spelling and punctuation) for capital letters, periods, and commas.

My best friend's name is Sena. She is 30 years old She is born in Ankara, (and / or / but) she live in Izmir. she is married (and / or / but) has two children. Sena is a successful teacher (because / although / so) she likes teaching and childs. (When/ If) she was a child, she used to be our teacher (and /or / but) teach us English. Now she teaches her students English.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C. Put these sentences in the right order to make a meaningful paragraph and then write a suitable title for the paragraph.

.....
TITLE

- (1) In the end Tarzan goes to England with Jane.
- (2) One day some people come to the jungle.
- (3) He saves her from a lion because he loves her so much.
- (4) One of them is Jane.
- (5) Tarzan falls in love with her.
- (6) He takes her to his home in the trees.
- (7) He becomes a rich and important man

D. Read the paragraph about Steve Fredericks. Write a topic sentence for this paragraph.

Steve Frederick's Fit Life

.....
.....
.....

First of all, he tries to get some exercise ever day. He belongs to a health club where he usually exercises after work. In addition, he is also careful about his diet. For example, he rarely eats foods that have a lot of fat or sugar. Finally, Steve never smokes cigarettes. Like many of his friends, Steve tries to keep in shape and stay healthy.

E. The first sentence is the topic sentence and the last sentence is the concluding sentence of a paragraph. Read these sentences and write a supporting sentence for this paragraph.

Relaxing on Sunday

I am usually very lazy on Sundays.

.....
.....
..... I like
relaxing on Sunday so that I am ready to start my week on Monday.

F. Read the following paragraph. The first sentence is the topic sentence and the others are supporting sentences. Complete the paragraph with a concluding sentence.

Our Old Photograph Album

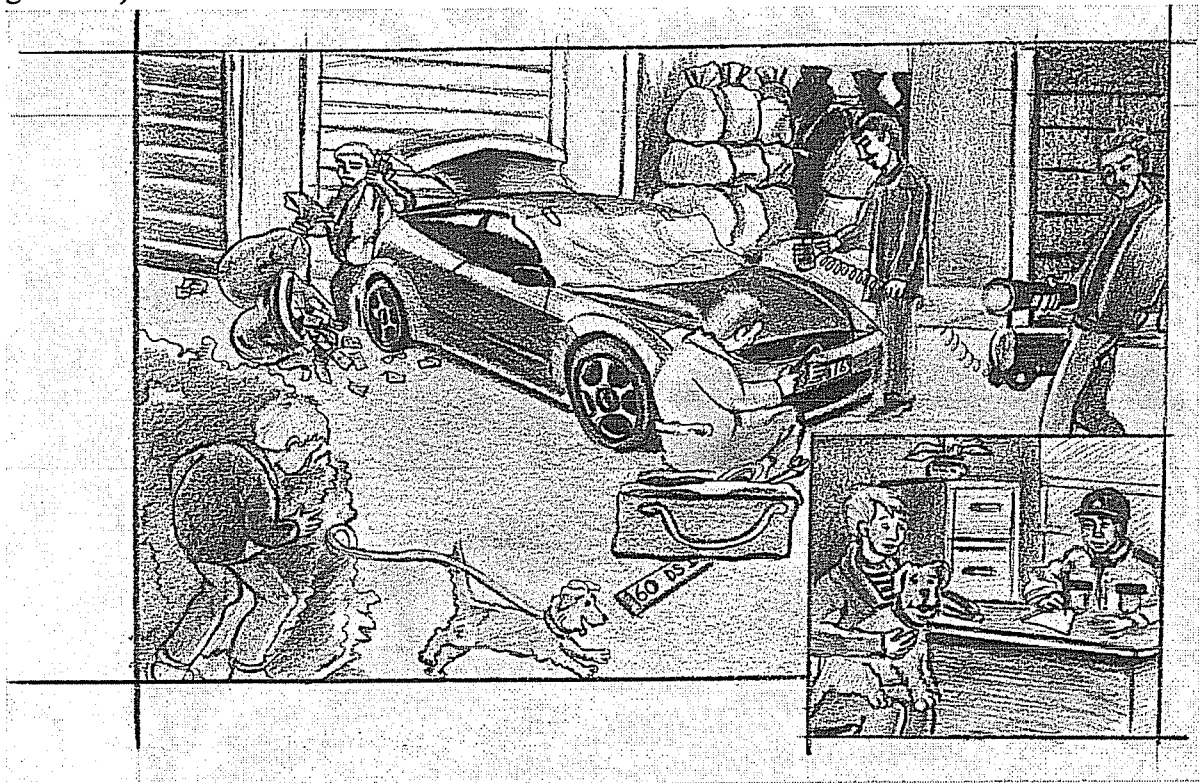
I love to look at my grandparents' old photograph album. It is always fun to see pictures of my mother when she was a little girl. I also enjoy looking at all of the different cars my grandfather bought over the years. It is amazing how much cars have changed. My favourite pictures are the ones of my parents' wedding

.....
.....
.....

G. Look at the picture below. Imagine you are Mike and write a paragraph telling the story. Follow the plan below. (Use at least 100 words)

1. Introduction: give general information (time, place) about the story
2. Main part: tell what happened in the correct order
3. Conclusion: give your general opinion about the story.

(Pay attention to page setting, paragraph structure, vocabulary and grammar)



Ek 3. Belirtke Tablosu

Hedef Davranışlar	Aynı Davranışı Ölçen Test Maddeleri
1. Kısa metinler yazma	C, G
2. Yazılarında betimlemeler yapma, geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturma	D, E, F, G
3. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurma	D, E, F, G
4. Olayları oluş sırasına göre yazma	C, E, D, E, F, G
5. Kelime ve kelime gruplarını basit bağlaçlarla bağlama	B, D, E, F, G
6. Yazılarında ana fikre yer verme	D, G
7. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanma	A, D, E, F, G
8. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma	B, D, E, F, G
9. Yazılarında yazım kurallarını uygulama	A, B, C, D, E, F, G
10. Anlamlı ve kurallı cümleler yazma	A, B, D, E, F, G
11. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanma	A, B, D, E, F, G
12. Yazıya uygun başlık belirleme	B, C, G
13. Konu dışına çıkmadan yazma	D, E, F, G
14. Mantıksal bütünlük içinde yazma	D, E, F, G
15. Metne ana cümle yazma	D, G
16. Metne destekleyici cümleler yazma	E, G
17. Metne sonuç cümlesi yazma	F, G

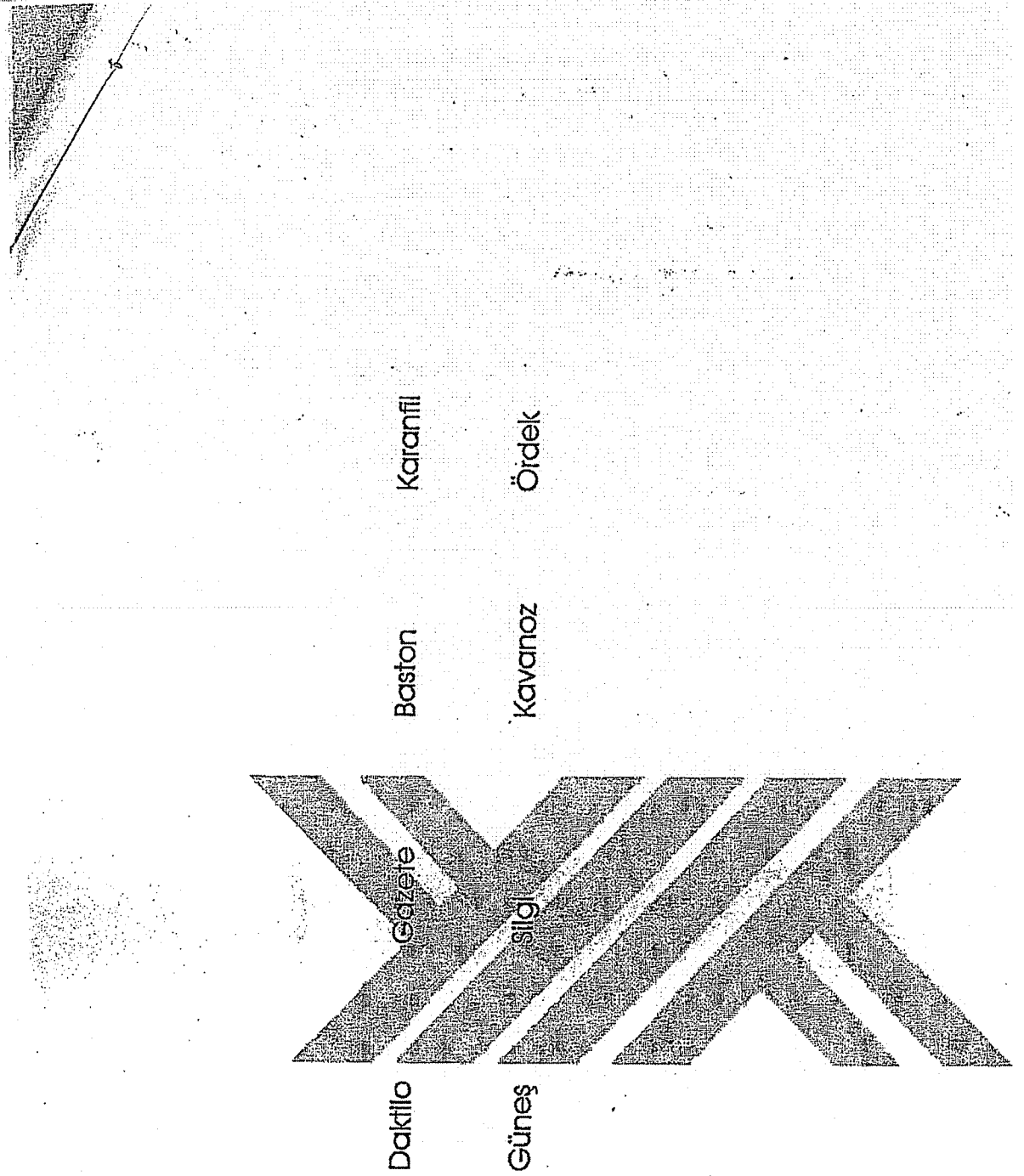
Ek: 4.Ön Yazma Becerisi Testi Değerlendirme Kriterleri

		Öğrencinin Aldığı Puan		
A BÖLÜMÜ (Kelimleri doğru sıraya koyarak cümle oluşturma)	15			
B BÖLÜMÜ (Paragraftaki yanlışları düzeltme)	13			
C BÖLÜMÜ (Cümleleri doğru sıraya koyma)	12			
D, E, F BÖLÜMÜ		D	E	F
KAĞIT DÜZENİ				
1. Paragraf girişini kağıdın yapısına uygun kullanma	1			
PARAGRAF YAPISI				
1. Konu dışına çıkmadan yazma	4			
2. Mantıksal bütünlük içinde yazma	4			
KELİME KULLANIMI				
1. Kelimleri doğru yazma	1			
2. Kelimleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanma	2			
3. Gereksiz sözcük tekrarına düşmeme	1			
4. Sıfat ve zarfları yerinde kullanma	2			
DİLBİLGİSİ				
1. Anlamlı ve kurallı cümle yazma	2			
2. Cümleler arası geçişleri sağlama (Doğru bağlaç kullanımı...)	1			
3. Noktalama işaretlerini doğru kullanma	1			
4. İmla kurallarına uygun yazma	1			
	20			
D, E, F TOPLAM	60			
A, B, C, D, E, F TOPLAM	100			

Ek: 5. Yazma Becerisi Testi G Bölümü Değerlendirme Kriterleri

	Puan	Öğrencinin aldığı puan
KAĞIT DÜZENİ	16,5	
1. Kağıt düzenini (sağ, sol, alt, üst) sağlama	5,5	
2. Paragraf girişini kağıdın yapısına uygun kullanma	5,5	
3. Satırlar arasındaki mesafeyi koruma	5,5	
	39,5	
PARAGRAF YAPISI		
1. Yazıya uygun başlık yazma	5,5	
2. Konuya uygun bir ana cümle yazma	5,5	
3. Konuya uygun destekleyici cümleler yazma	6,5	
4. Konuya uygun bir sonuç yazma	5,5	
5. Konu dışına çıkmadan yazma	5,5	
6. Mantıksal bütünlük içinde yazma	5,5	
7. Oluş sırasına göre yazma	5,5	
	22	
KELİME KULLANIMI		
1. Kelimeleri doğru yazma	5,5	
2. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanma	5,5	
3. Gereksiz sözcük tekrarına düşmeme	5,5	
4. Sıfat ve zarfları yerinde kullanma	5,5	
DİLBİLGİSİ	22	
1. Anlamlı ve kurallı cümle yazma	5,5	
2. Cümleler arası geçişleri sağlama (Doğru bağlaç kullanımı...)	5,5	
3. Noktalama işaretlerini doğru kullanma	5,5	
4. İmla kurallarına uygun yazma	5,5	
TOPLAM	100	

Ek. 6. Öğrenme Tipleri Testi



İşitme Testi A

Sevgili.....

Şimdi sana 10 kavram ismi söyleyeceğim. Dikkatlice dinle!

Okunan Sözcükler: Bayrak, Süpürge, Cüzdanı, Maya, omuz, Bağcak,
Kömür, Yıldız, Yoğurt, Kazak, Ufak

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen.

En çok sevdiğin çiçek nedir?

Hafta sonları sabahları kaçta kalkarsın?

Kaç kardeşisiniz?

Kar yağdığında kardan adam yaptınız mı? Kimleri katıptı? Eyvallah?

Sınıfınızda en güzel şarkı söyleyen arkadaşın senin kim?

En çok ne yapmaktan hoşlanırsın? Müzik dinlemek mi? Spor yapmak mı?

Hiç eski para toplayıp bir koleksiyon yapmayı düşündün mü?

Görme Testi A

Sevgili.....

şimdi sana 10 fane resim göstereceğim. Dikkatlice bak!

Gösterilen Resimler: Eldiven, Koltuk, Bisklet, Balık, Elma,
Mum, Bldon, At, Televizyon, Ev

Akil İşlemleri Kutusu

şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen.

Hangi çlçeği en çok seviyorsun?

Babanın erkek kardeği var mı? Senin neyin oluyor?

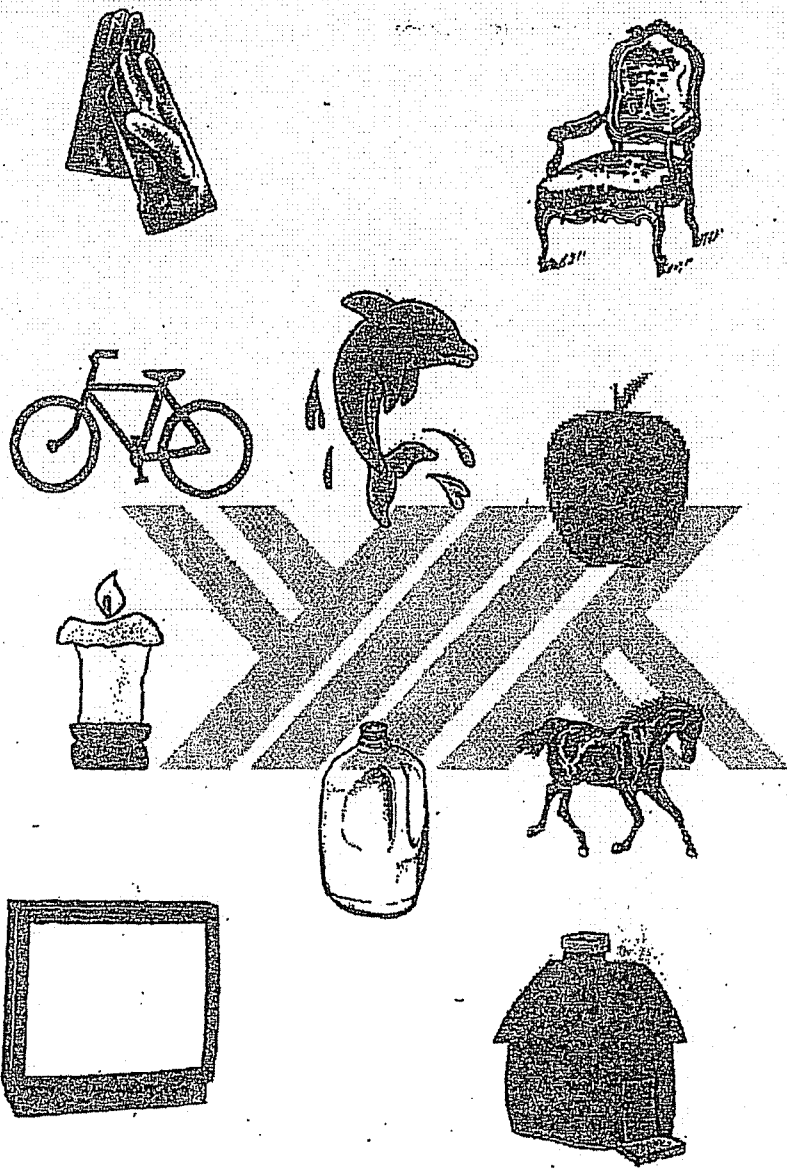
Çok paran olmuş olsa kendine ne almayı düşünmüşün?

Görünmez olsaydın ne yapmak isterdin?

En son ne zaman doktora gittiğini hatırlıyor musun?

Öğretmenin başka bir akula gldeceğini söyledelerine öüsunmüşün?

Böyle bir şey ister miydin?



Dokunma Testi A

Sevgilli.....

Şimdi sana 10 tane nesne vereceğim. Onlara dokun!

Verilen Nesnelere:

Yastık, Ampul, Tınak Kesici, Zarf, Bana,
Terlik, Şıngı, Çerçeve, Gül, Fincan

Akıl İşlemleri Kutusu

Şimdi sorularına cevap vermeye çalış lütfen!

Kumbaran var mı? Para biriktir misin?

En çok hangi rengi seversin? Neden?

Bir sepetteki 8 elmayı diğer arkadaşınla paylaşmak istesen, sana ve ona kaç elma düşer?

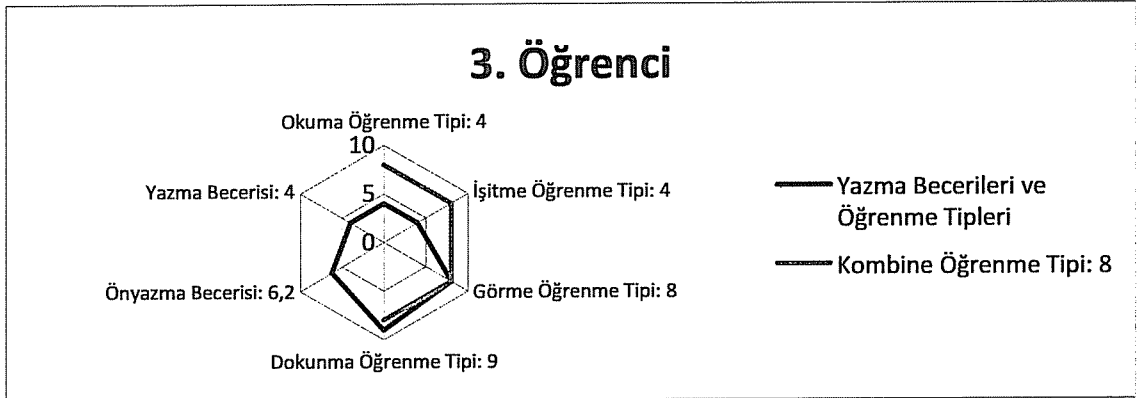
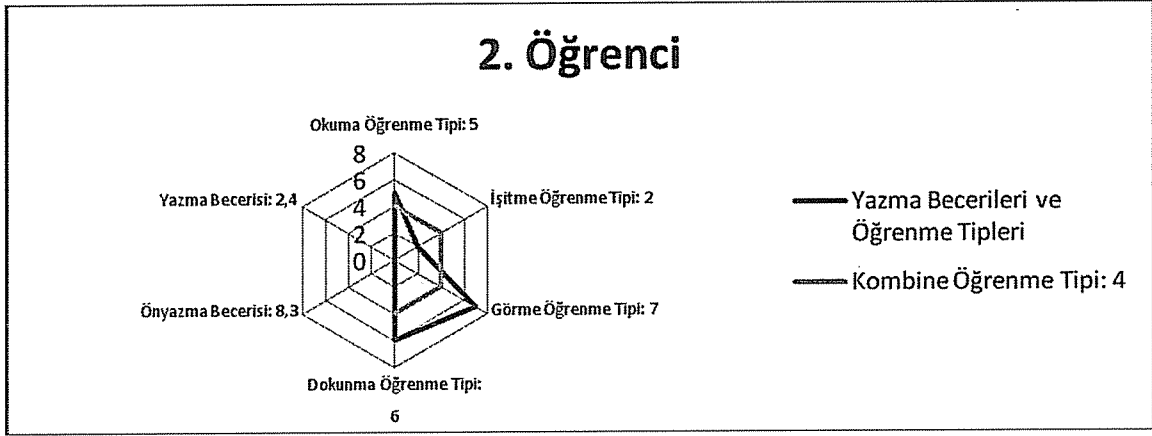
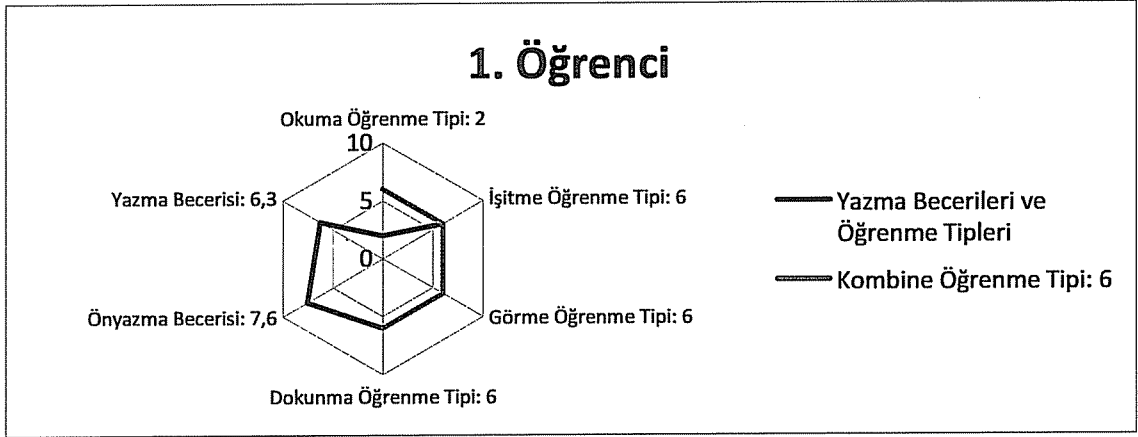
Türkiye'nin en büyük şehri neresi biliyor musun?

Buzu ısıtırsan ne olur? Pekiyi su ısıtıldığında ne olur?

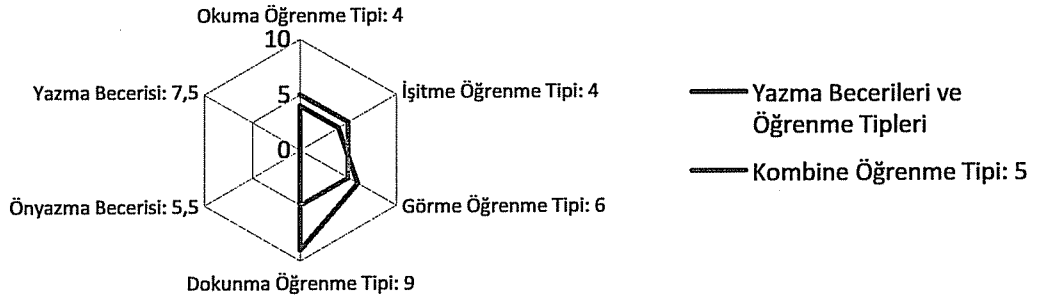
Sınıfınızda kaç erkek ve kaç kız öğrenci var biliyor musun?

Allenizde en son kimin düğünü oldu?

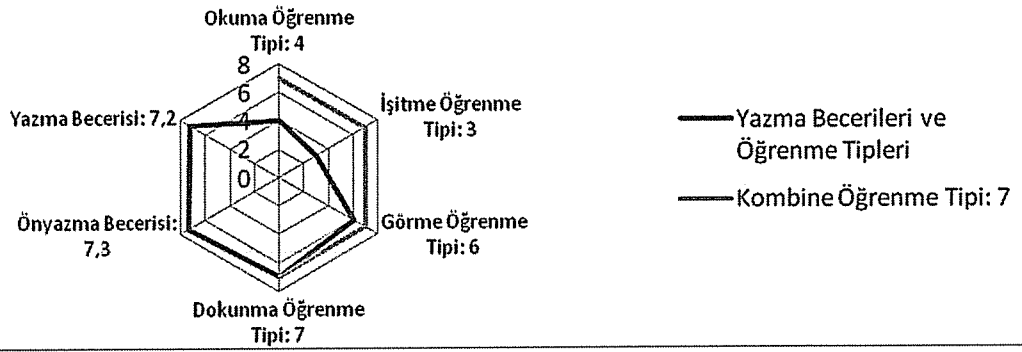
Ek. 7. Öğrencilerin Öğrenme Tipleri ve Yazma Becerisi Koordinatları



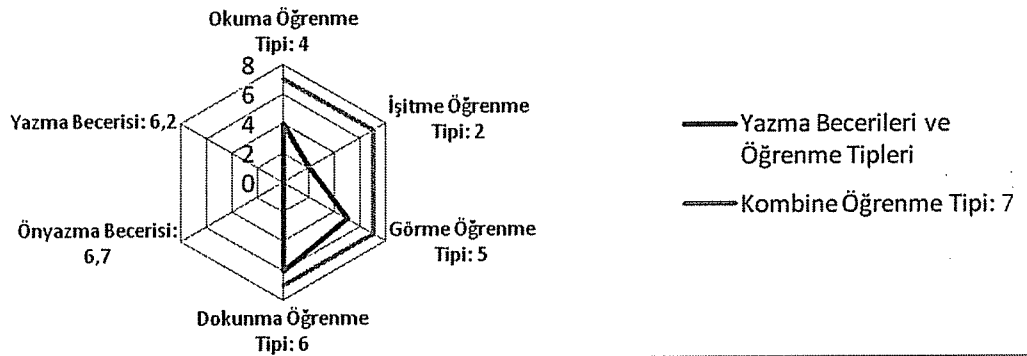
4. Öğrenci



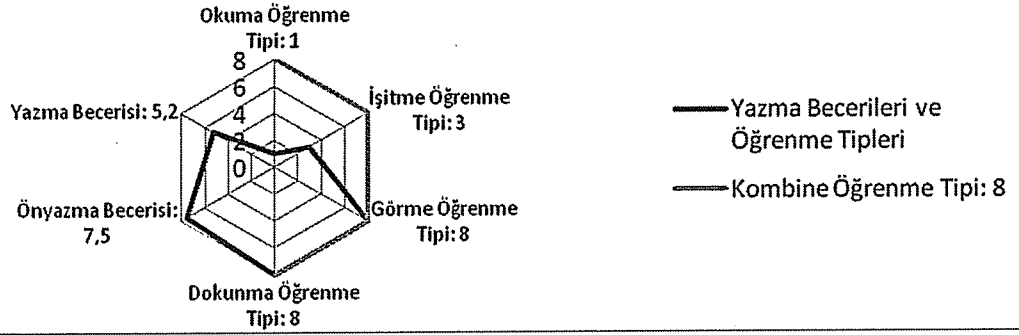
5. Öğrenci



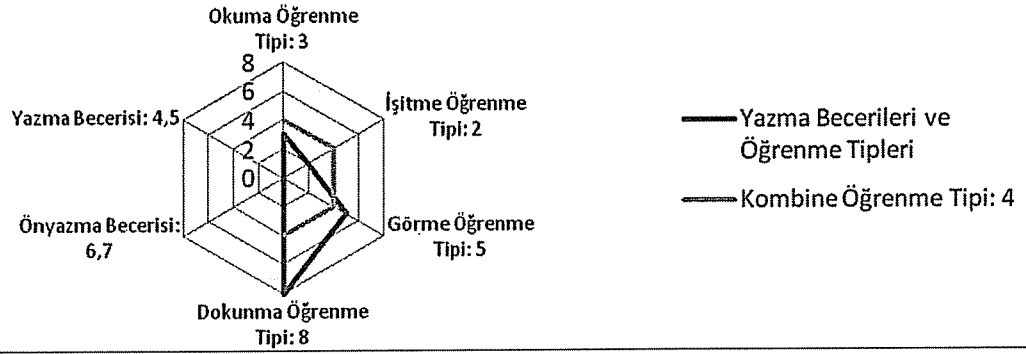
6. Öğrenci



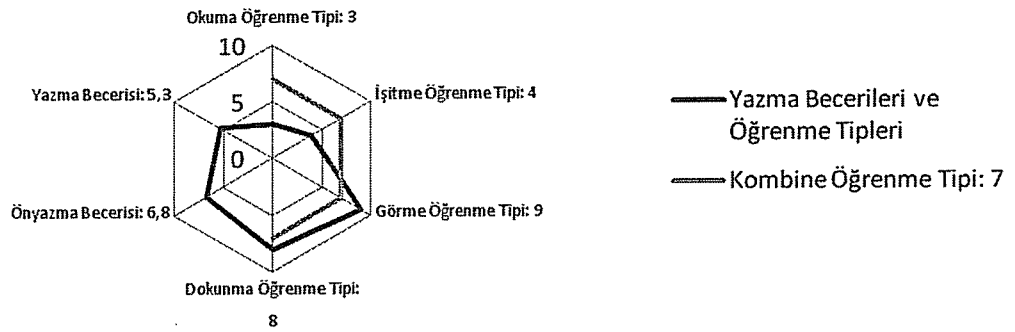
7. Öğrenci



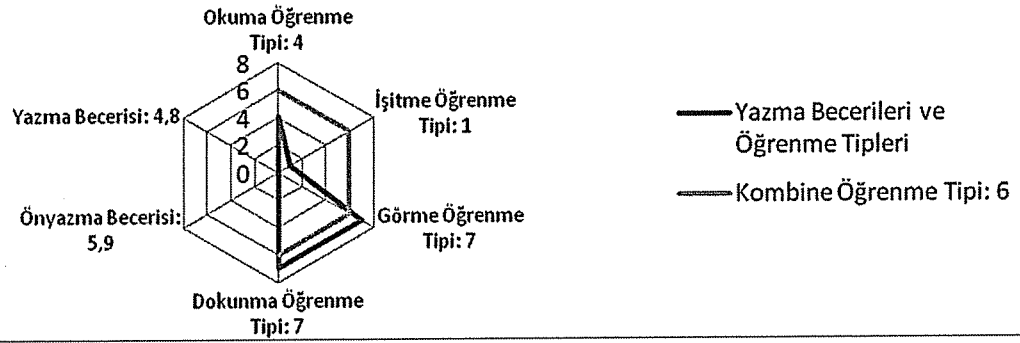
8. Öğrenci



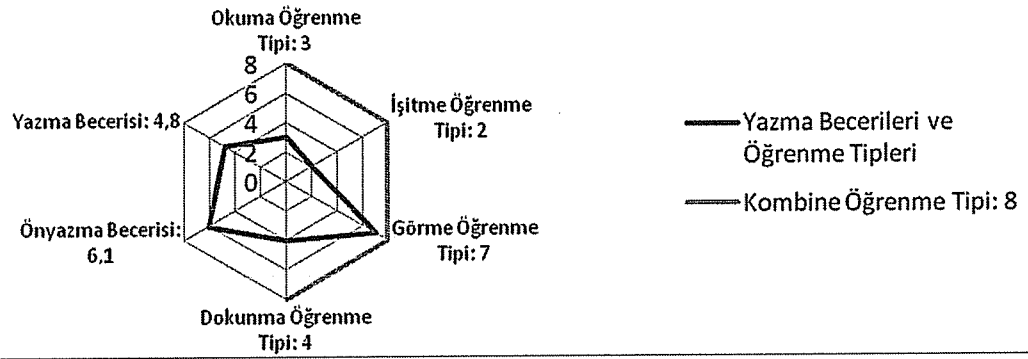
9. Öğrenci



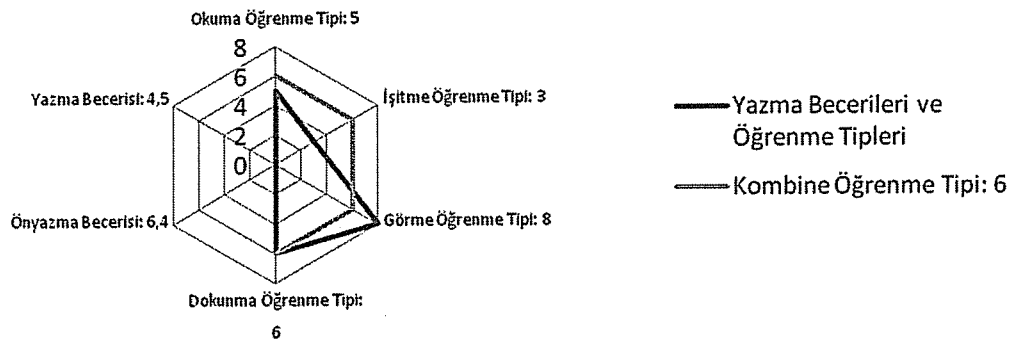
10. Öğrenci



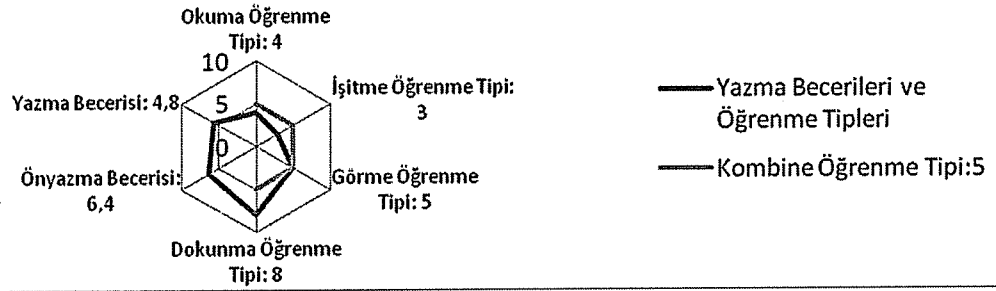
11. Öğrenci



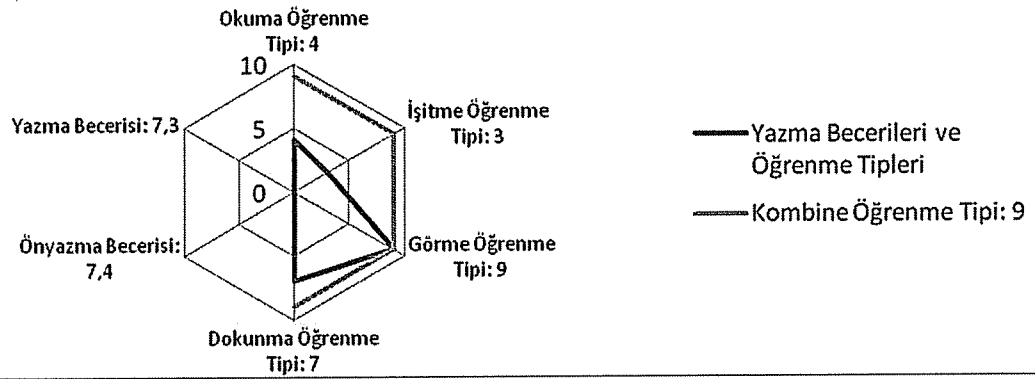
12. Öğrenci



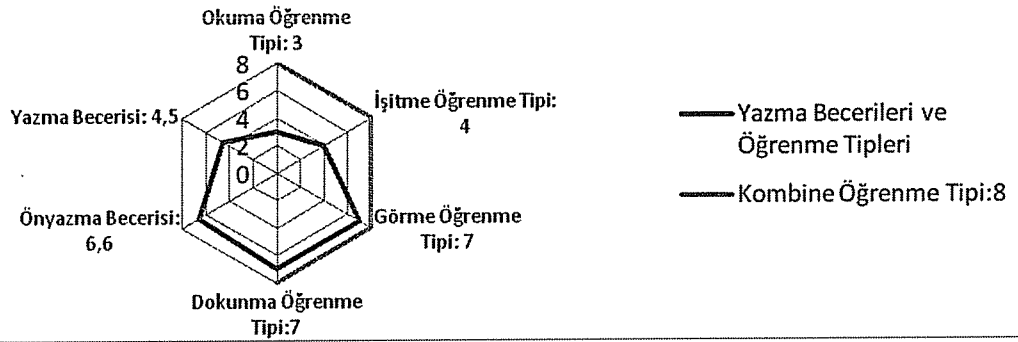
13. Öğrenci



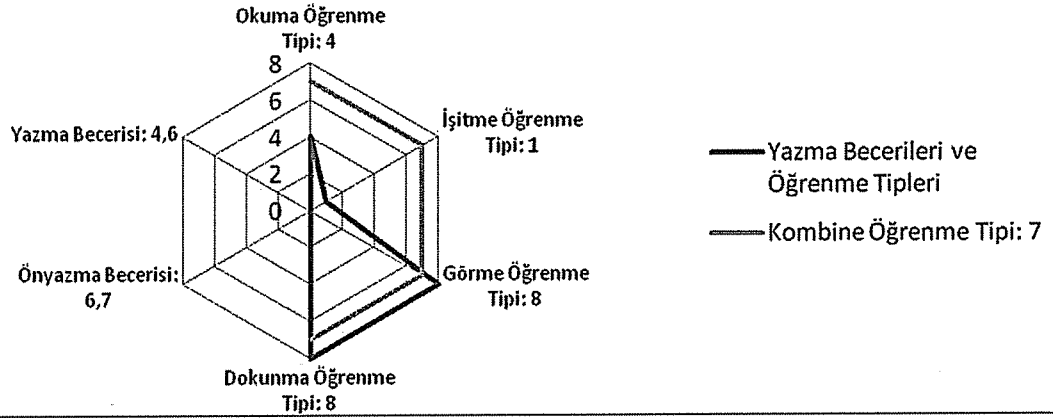
14. Öğrenci



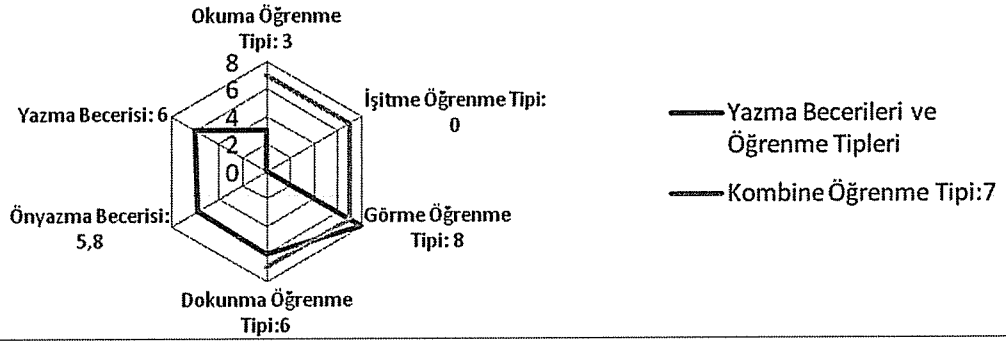
15. Öğrenci



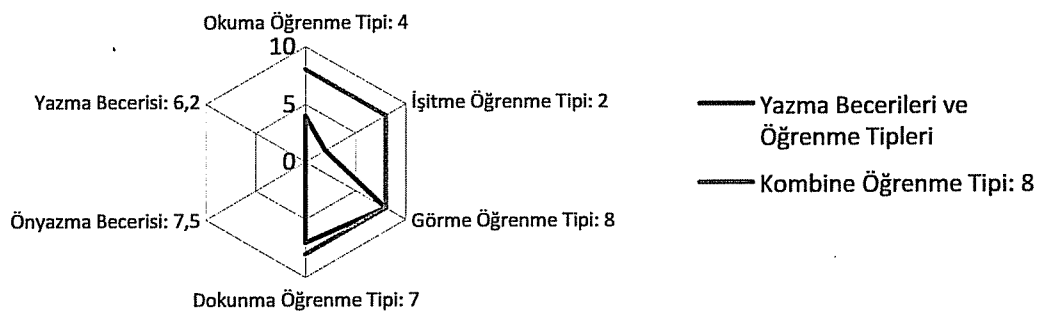
16. Öğrenci



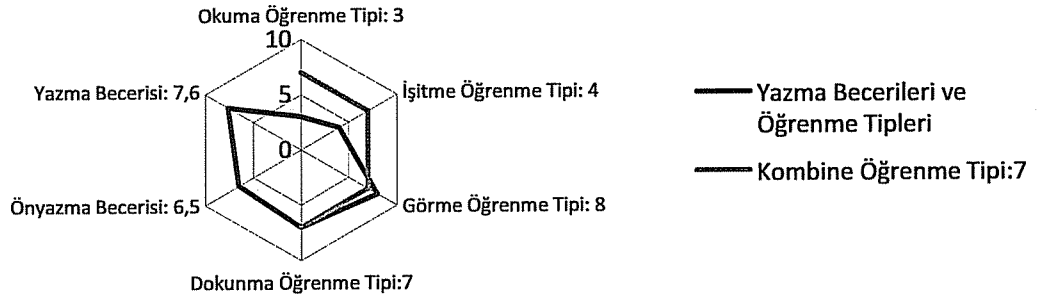
17. Öğrenci



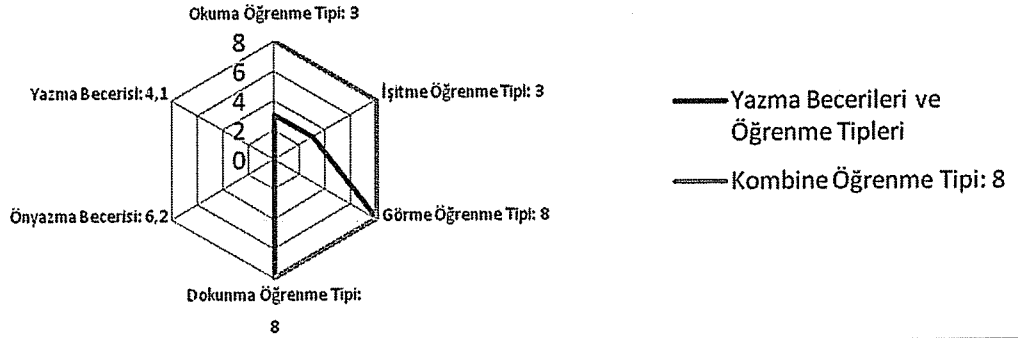
18. Öğrenci



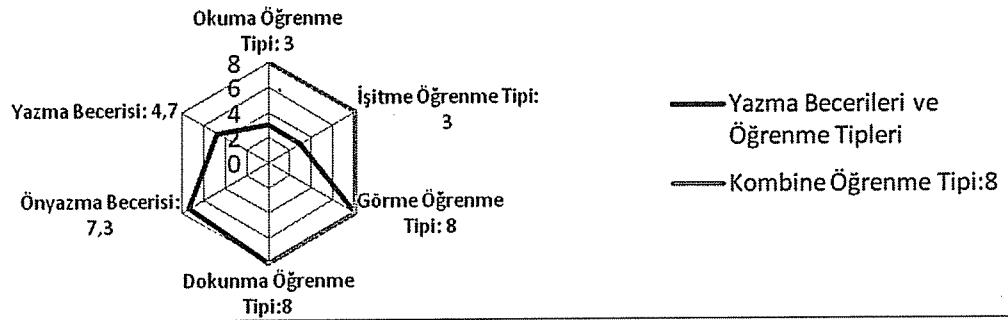
19. Öğrenci



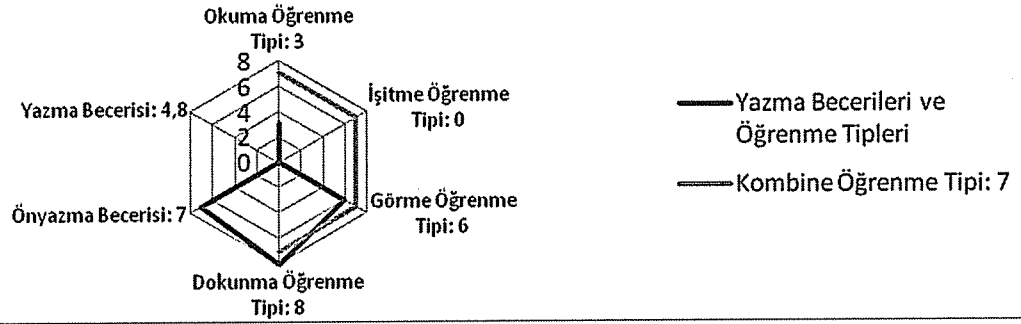
20. Öğrenci



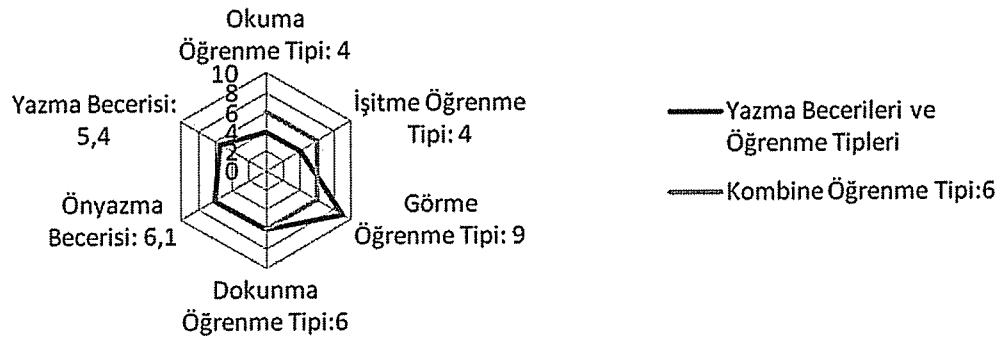
21. Öğrenci



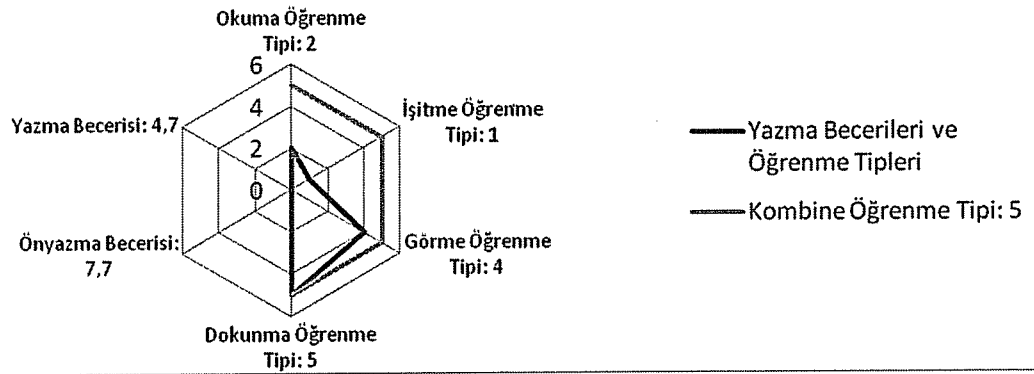
22. Öğrenci



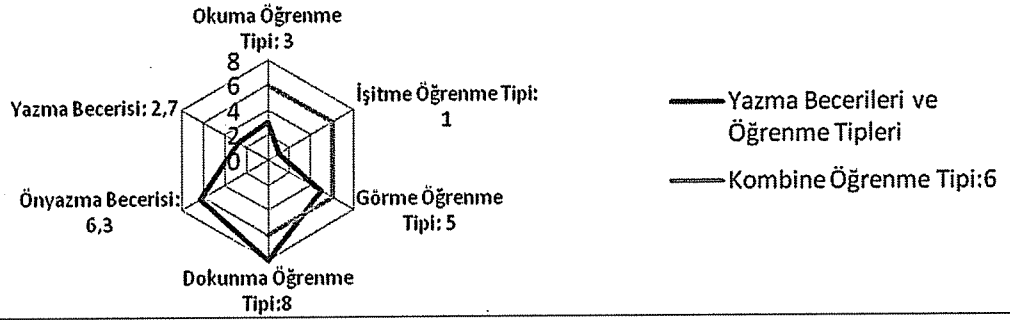
23. Öğrenci



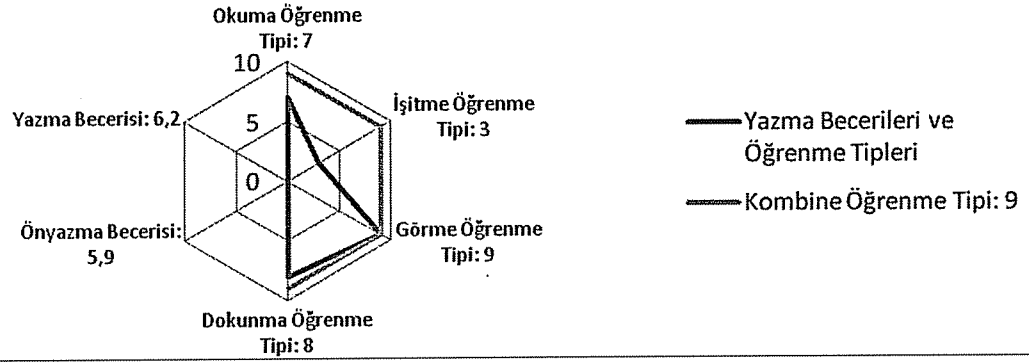
24. Öğrenci



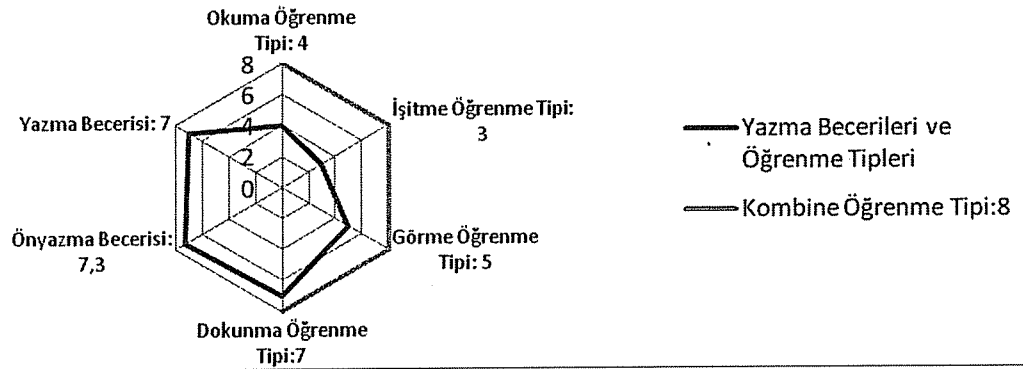
25. Öğrenci



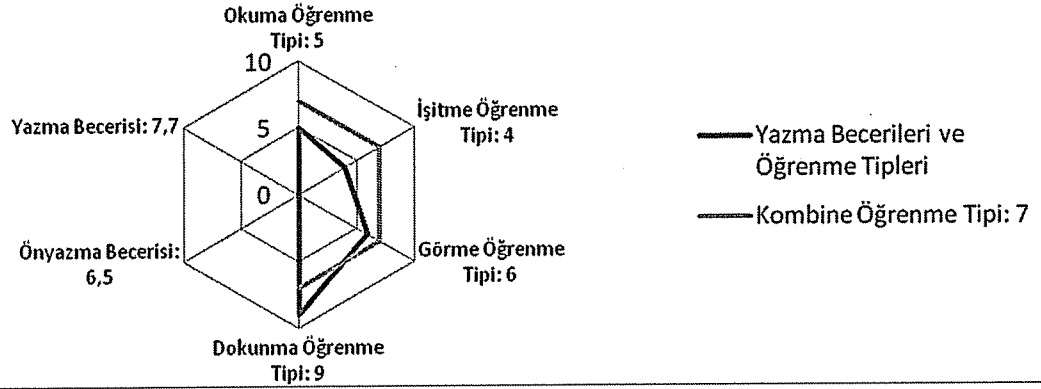
26. Öğrenci



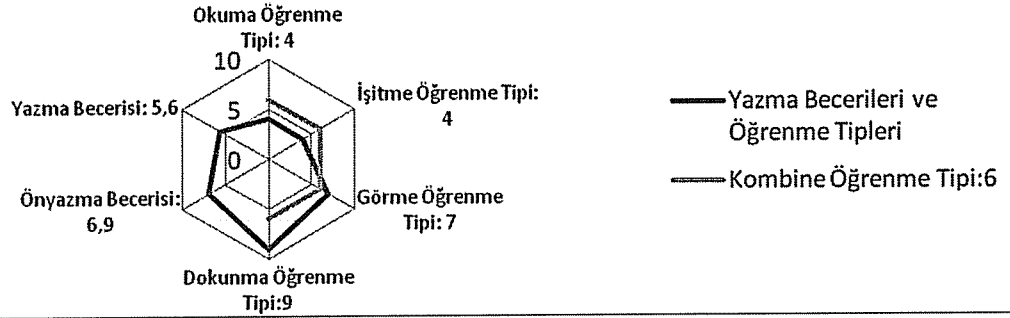
27. Öğrenci



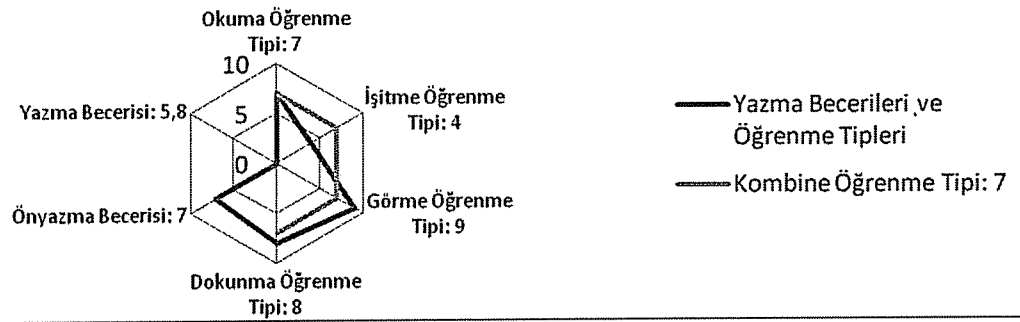
28. Öğrenci



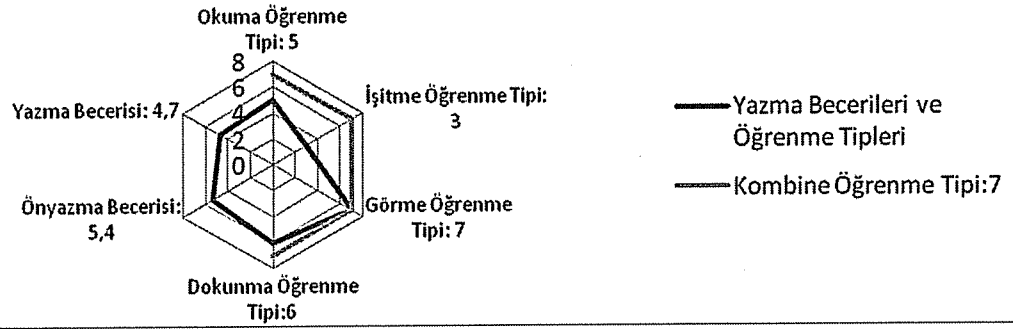
29. Öğrenci



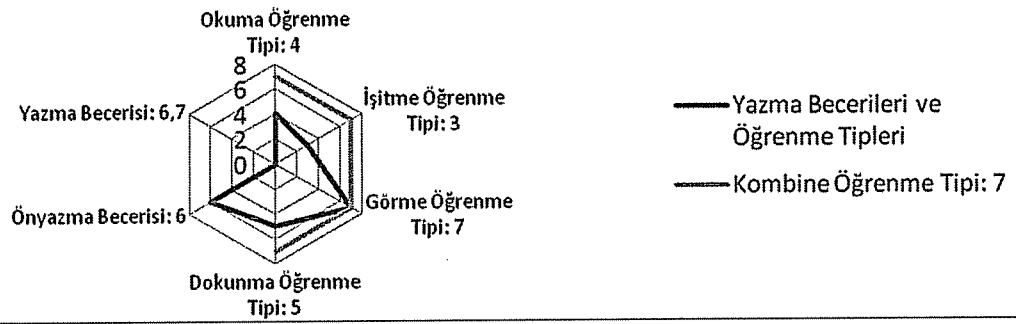
30. Öğrenci



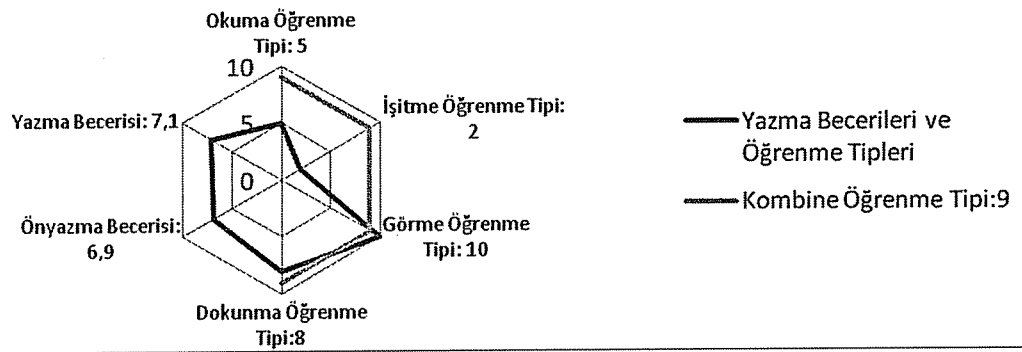
31. Öğrenci



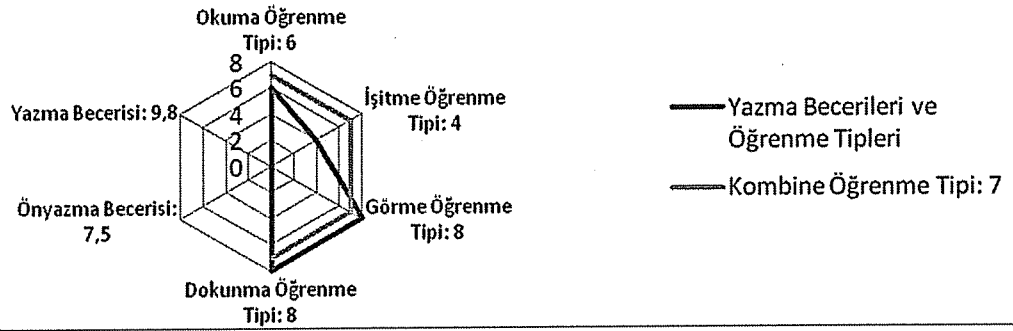
32. Öğrenci



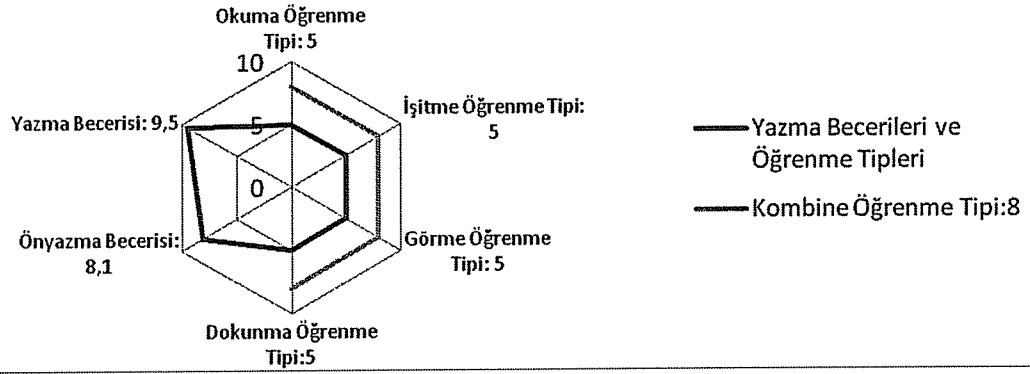
33. Öğrenci



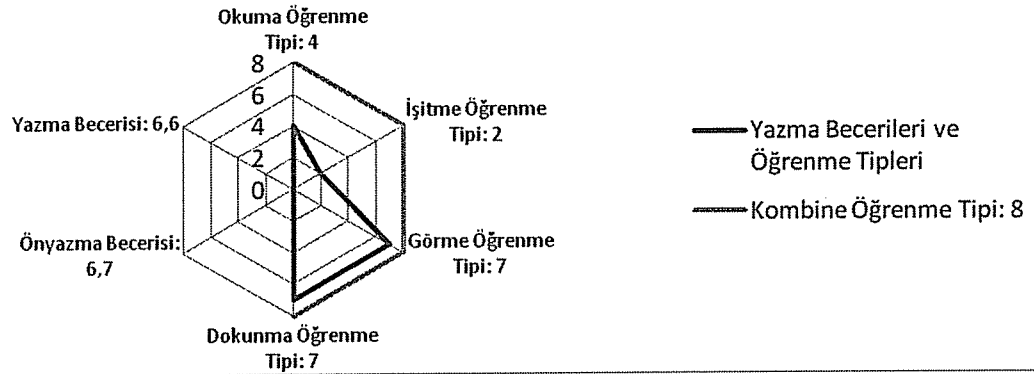
34. Öğrenci



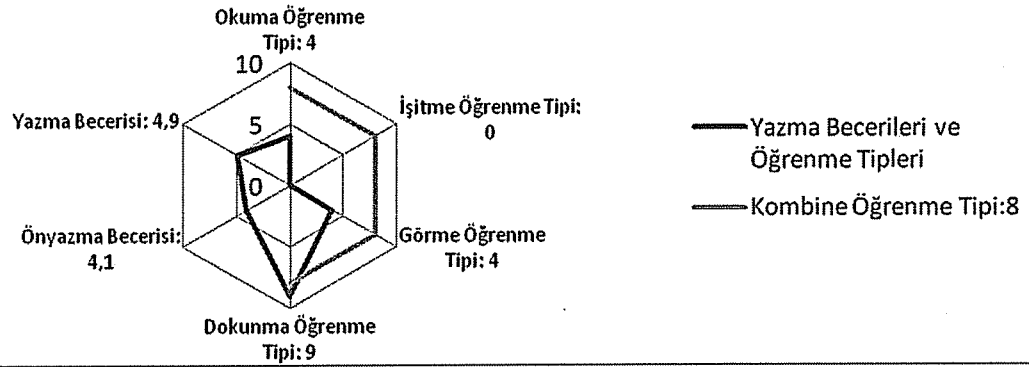
35. Öğrenci



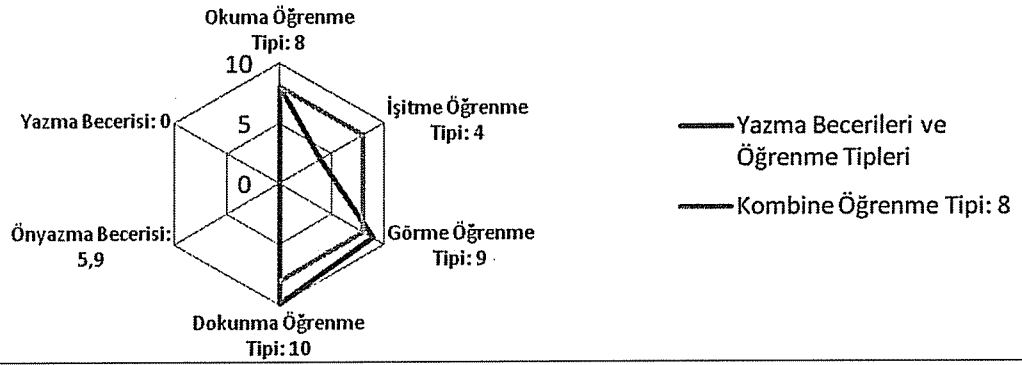
36. Öğrenci



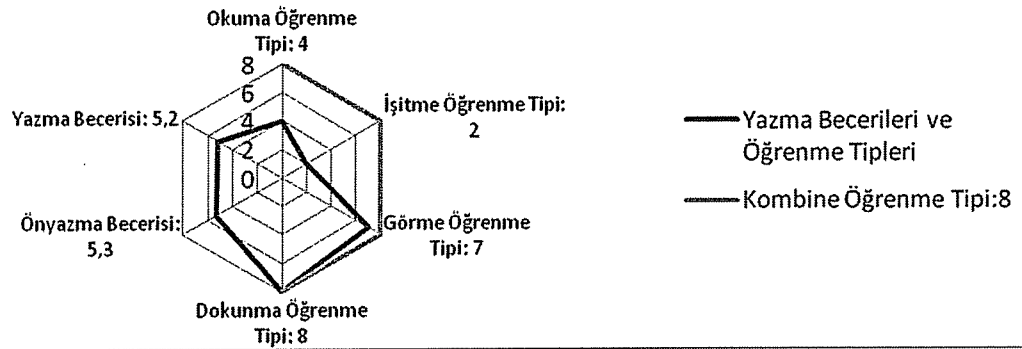
37. Öğrenci



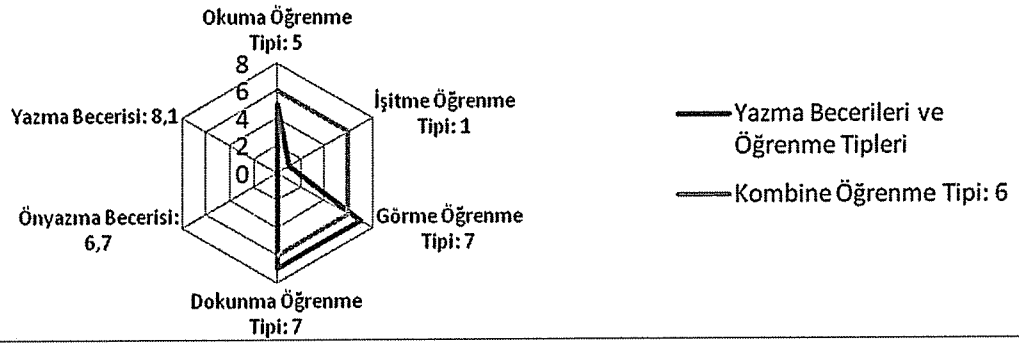
38. Öğrenci



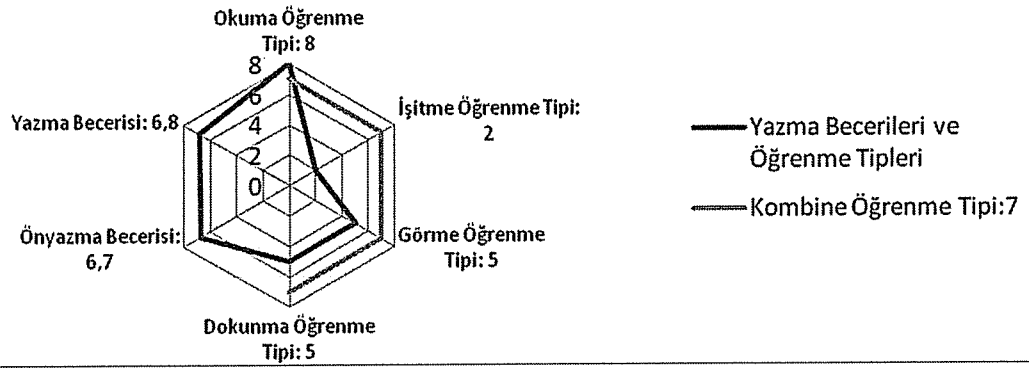
39. Öğrenci



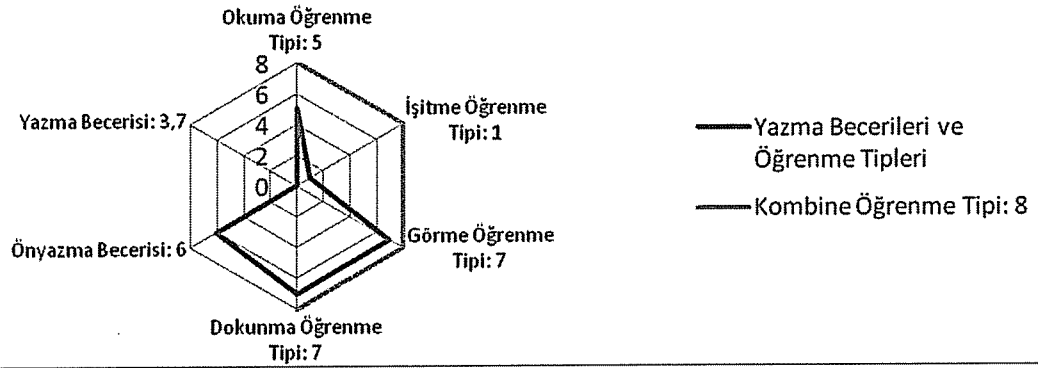
40. Öğrenci



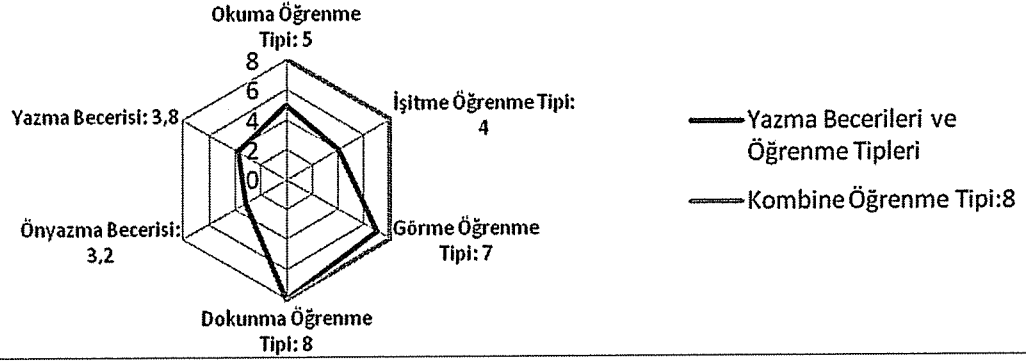
41. Öğrenci



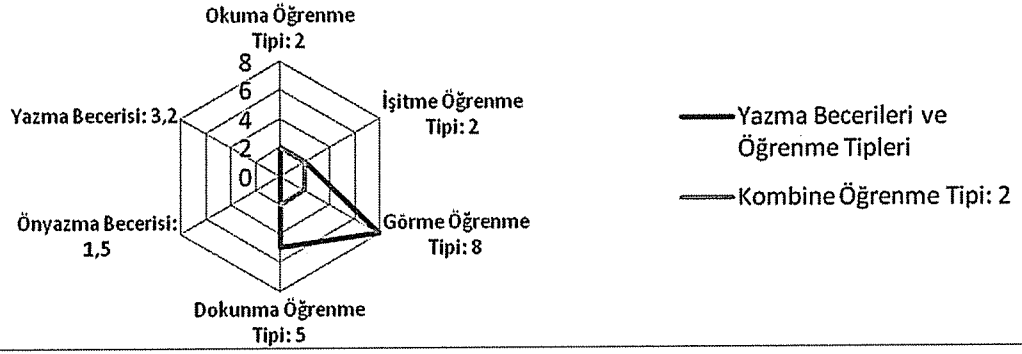
42. Öğrenci



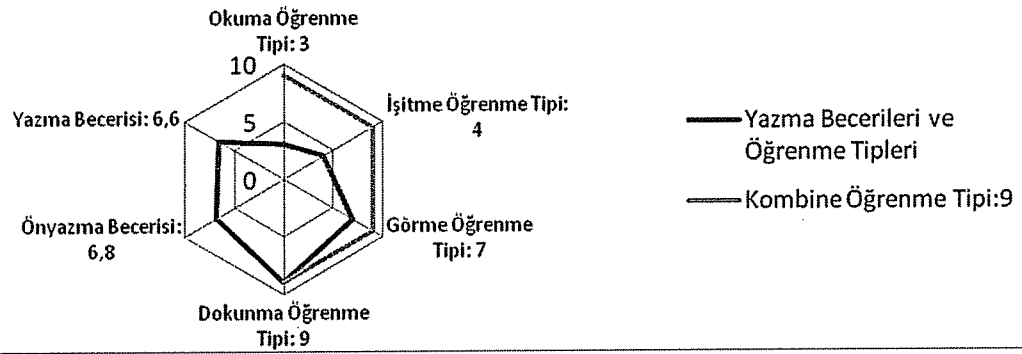
43. Öğrenci



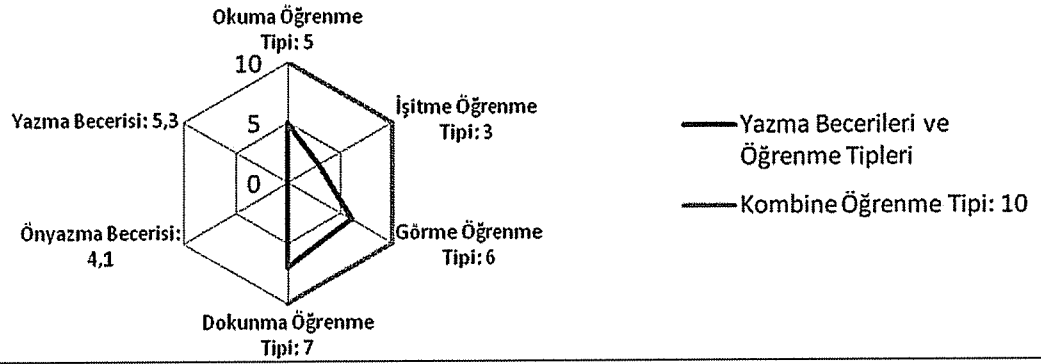
44. Öğrenci



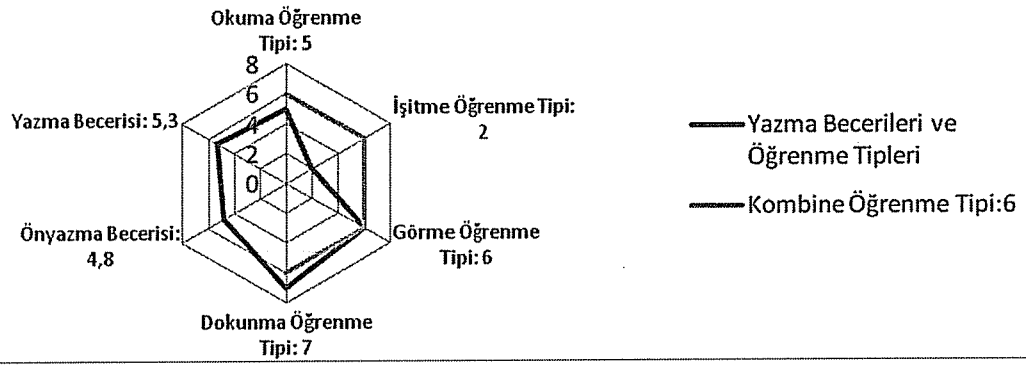
45. Öğrenci



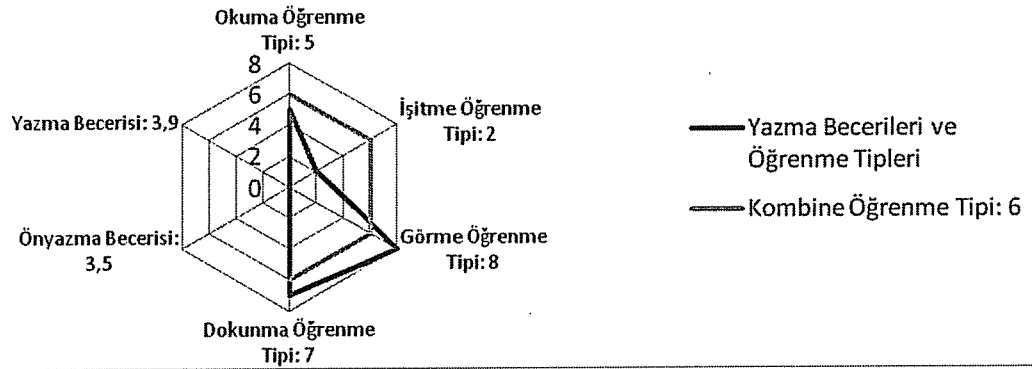
46. Öğrenci



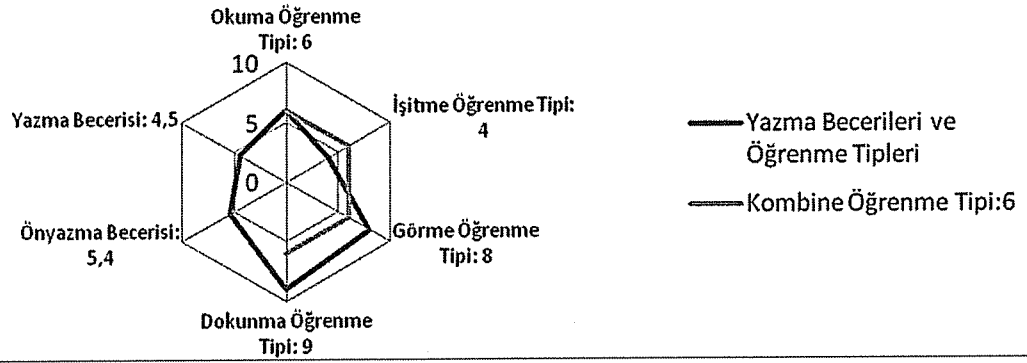
47. Öğrenci



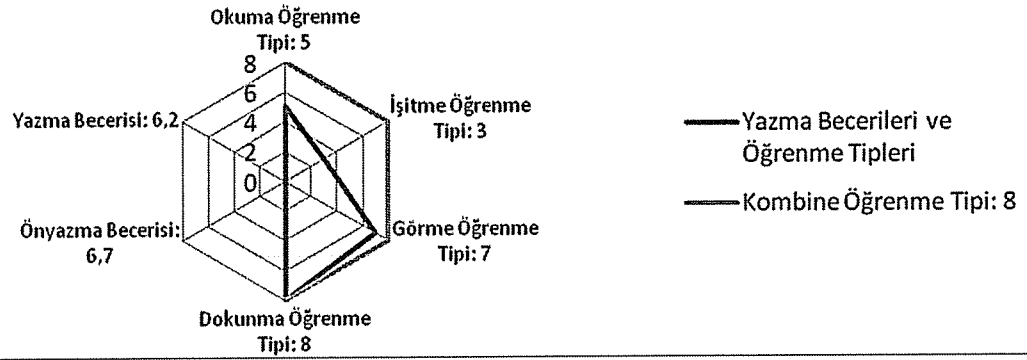
48. Öğrenci



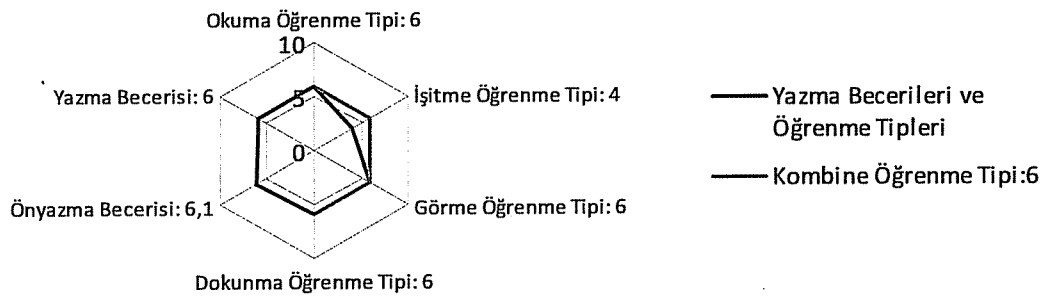
49. Öğrenci



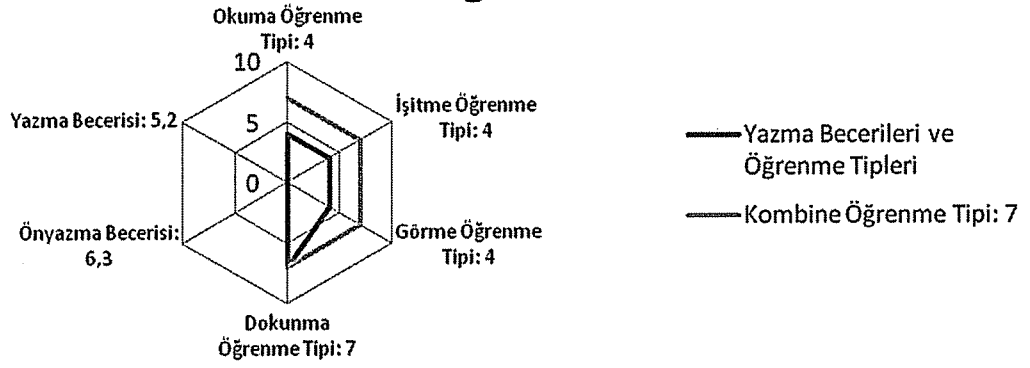
50. Öğrenci



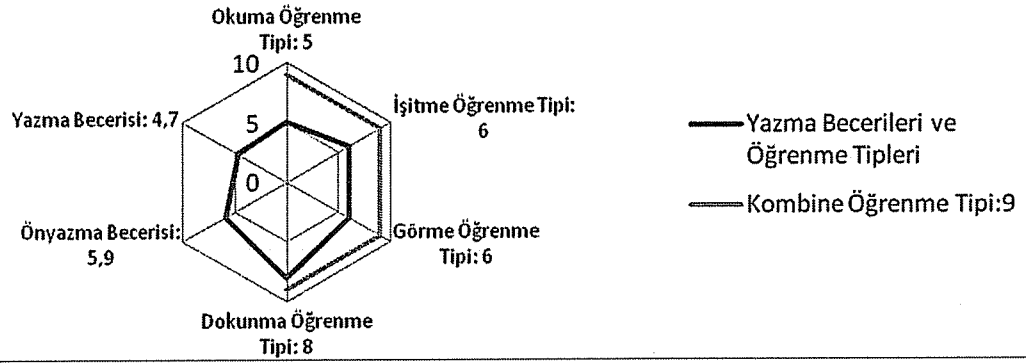
51. Öğrenci



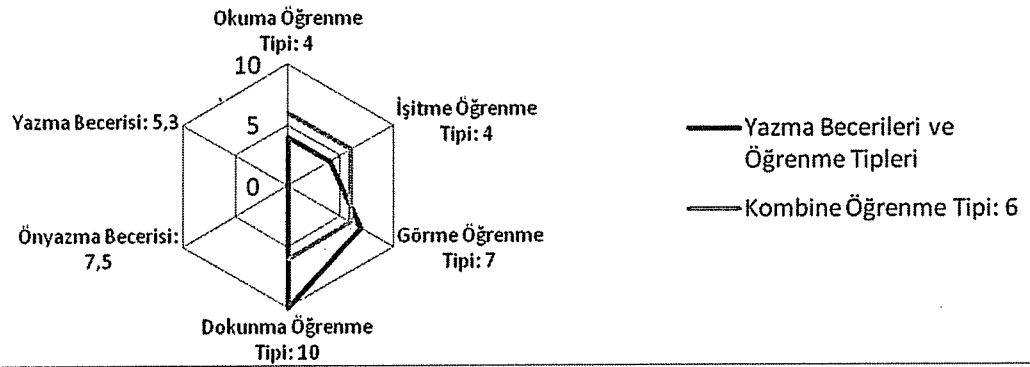
52. Öğrenci



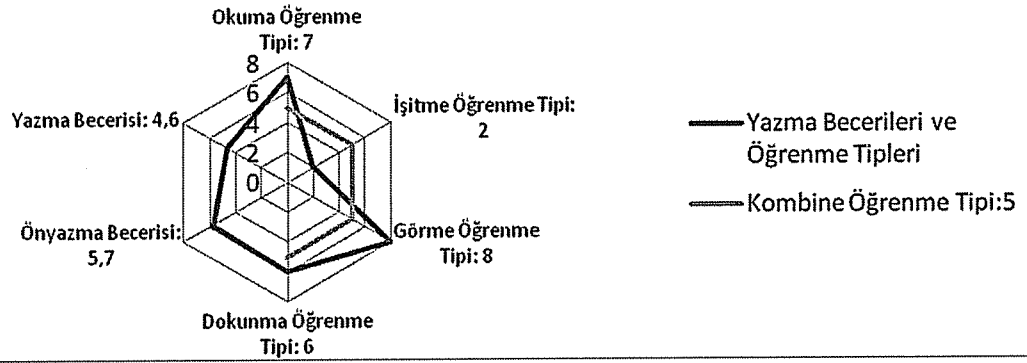
53. Öğrenci



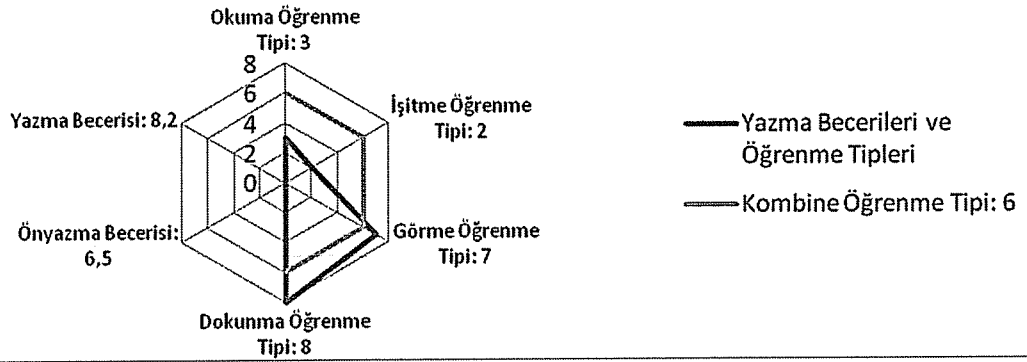
54. Öğrenci



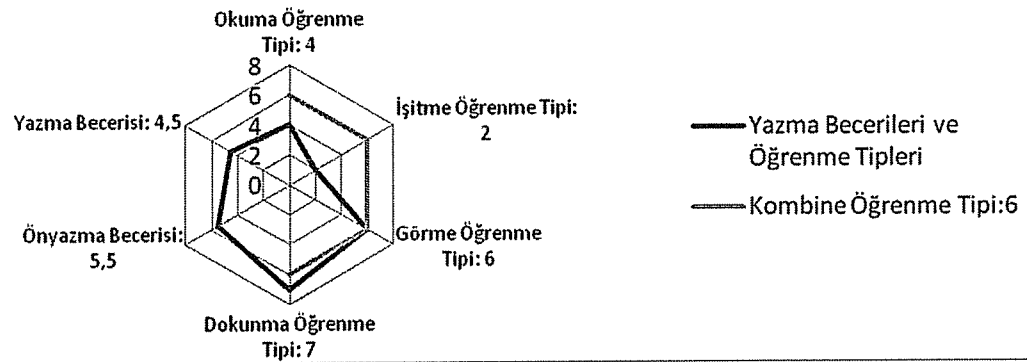
55. Öğrenci



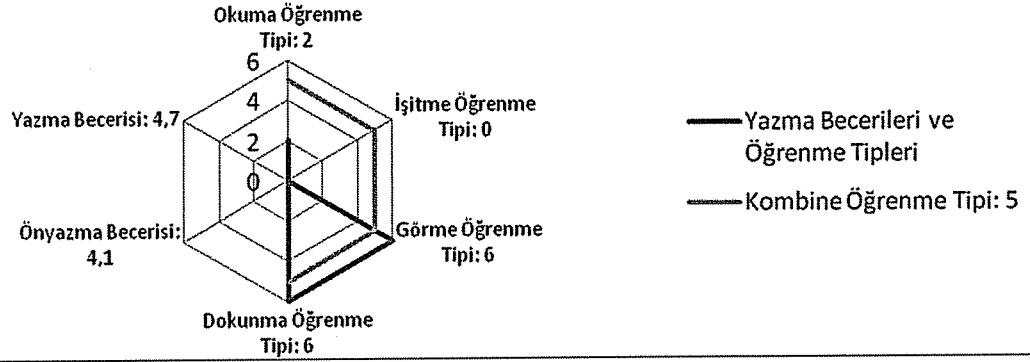
56. Öğrenci



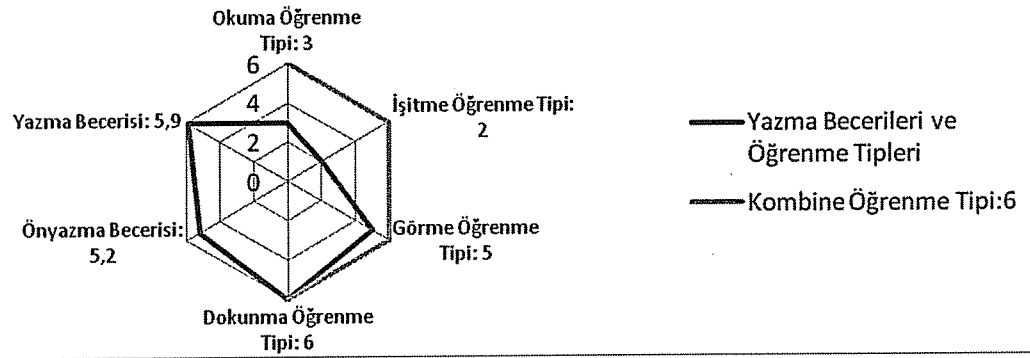
57. Öğrenci



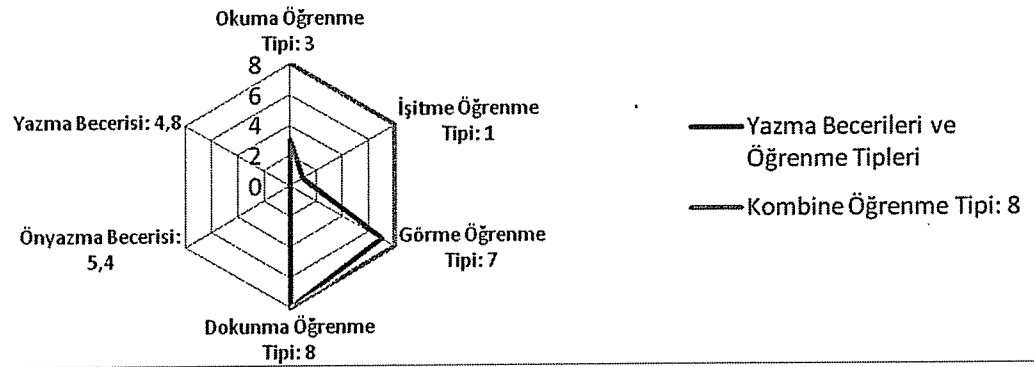
58. Öğrenci



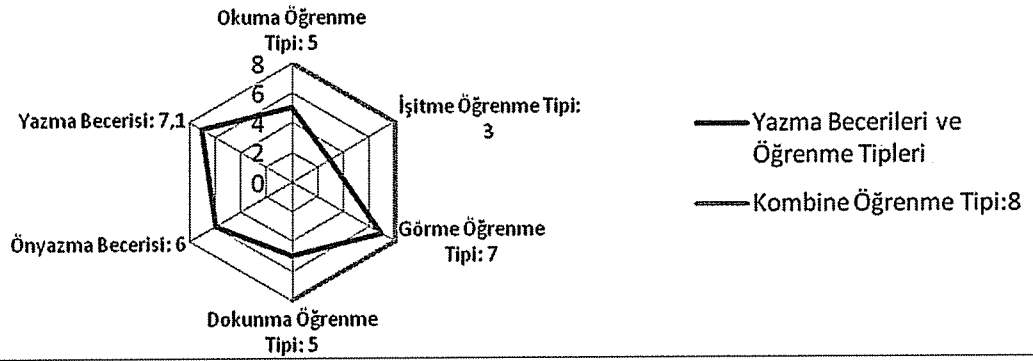
59. Öğrenci



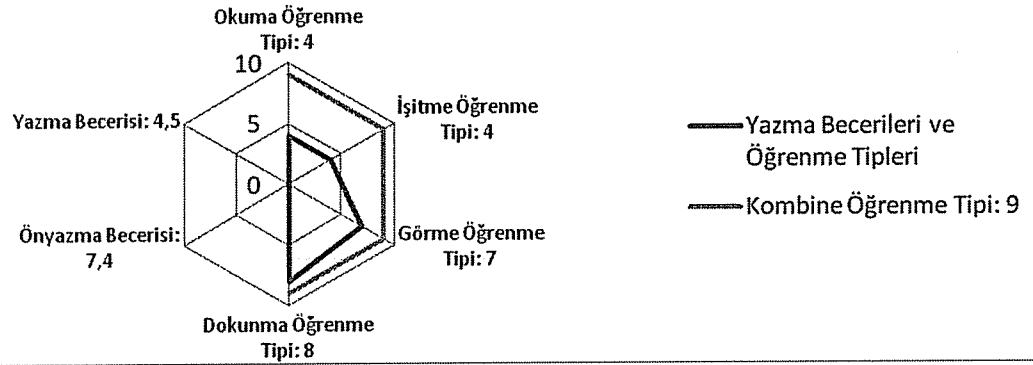
60. Öğrenci



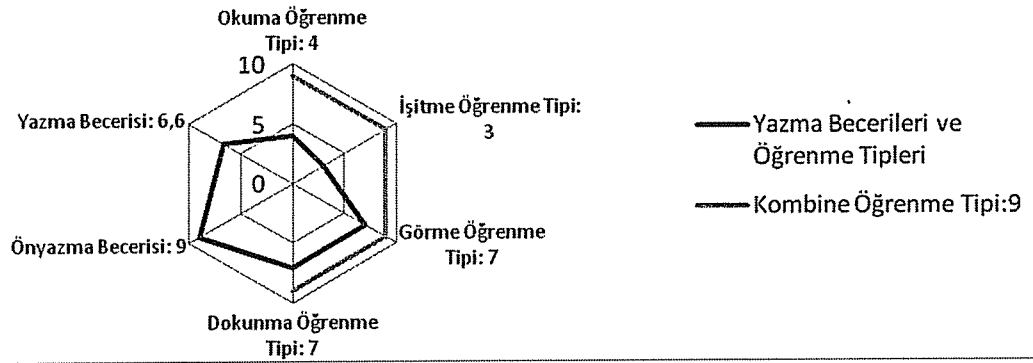
61. Öğrenci



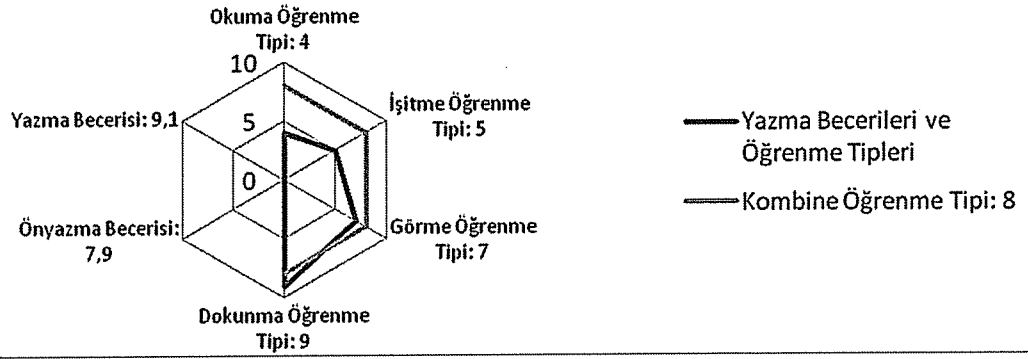
62. Öğrenci



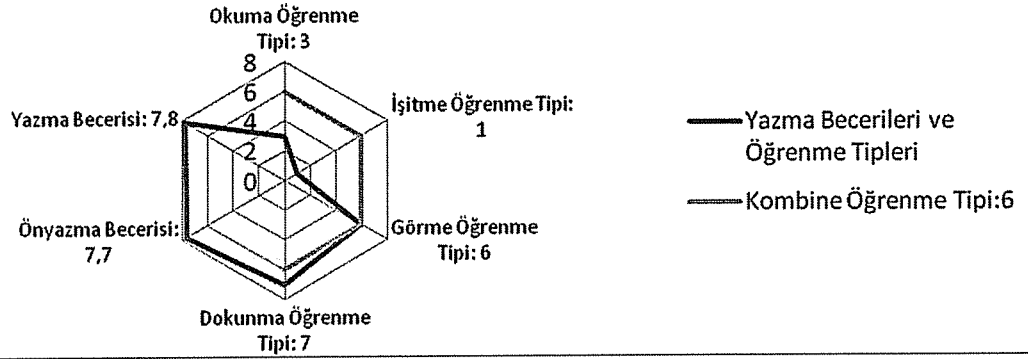
63. Öğrenci



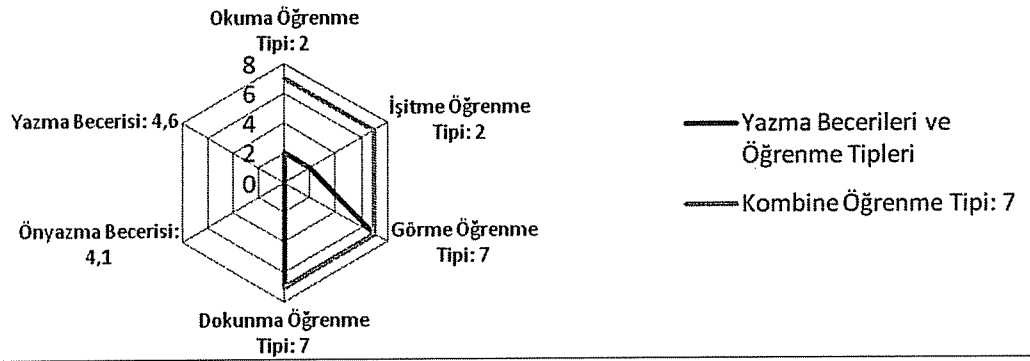
64. Öğrenci



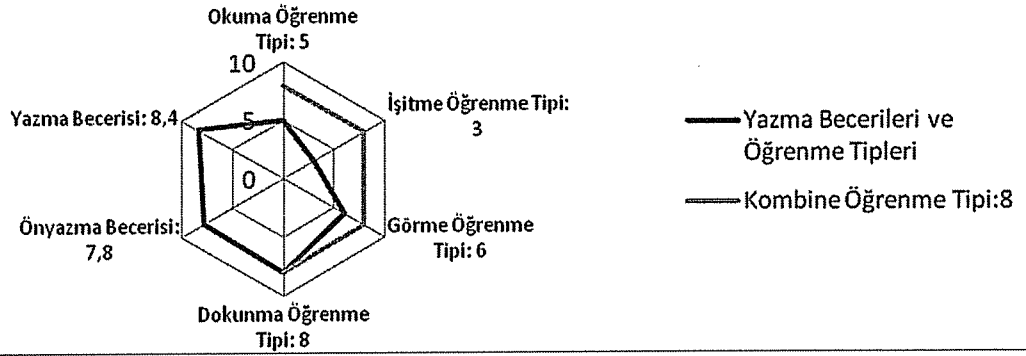
65. Öğrenci



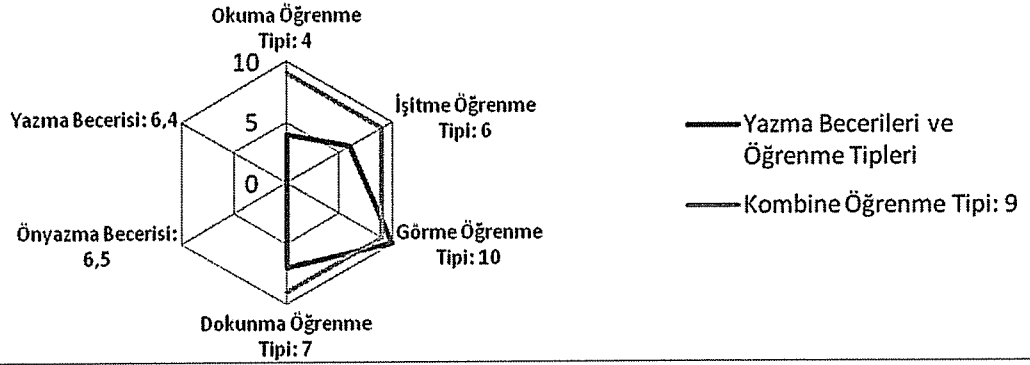
66. Öğrenci



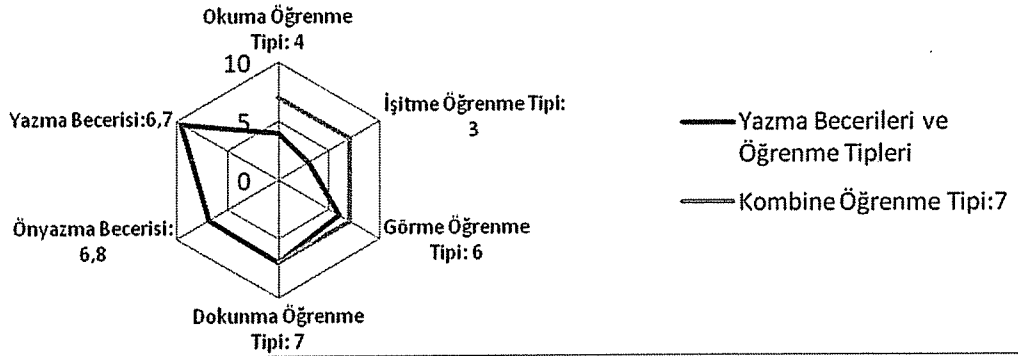
67. Öğrenci



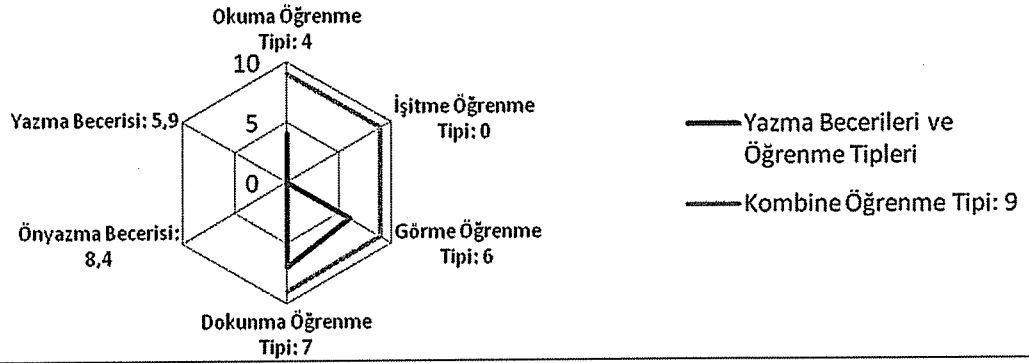
68. Öğrenci



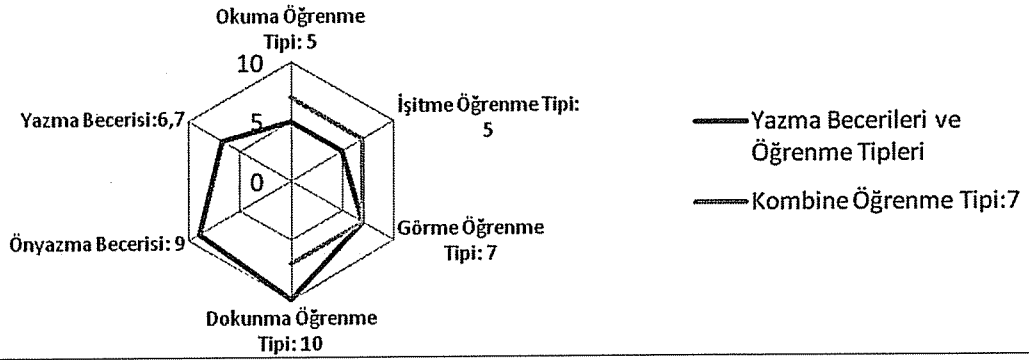
69. Öğrenci



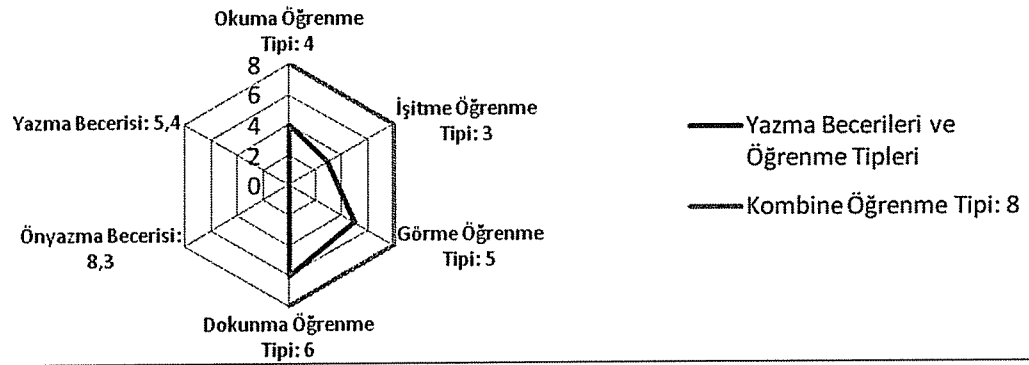
70. Öğrenci



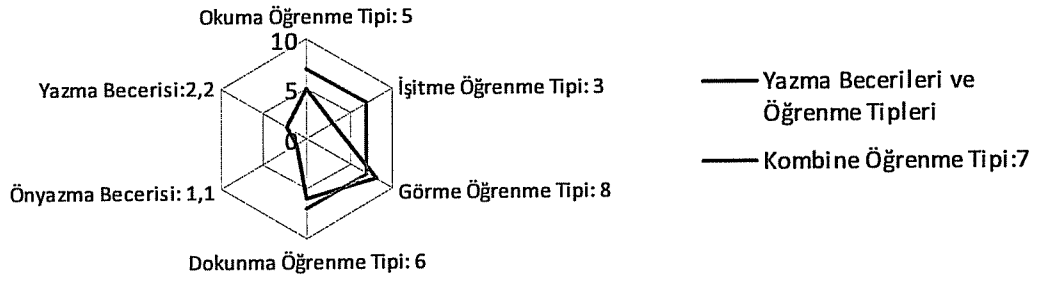
71. Öğrenci



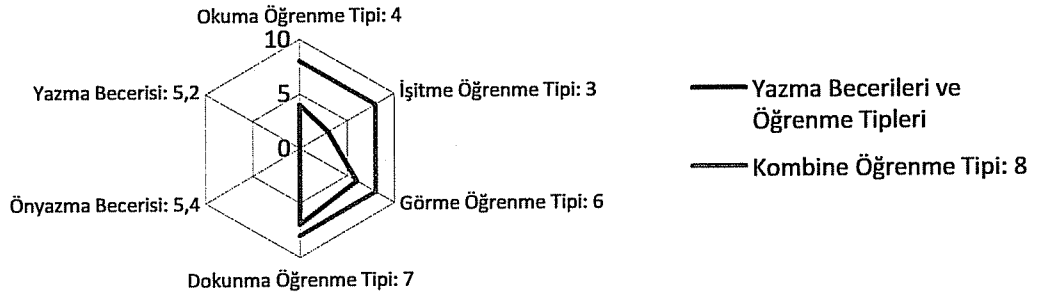
72. Öğrenci



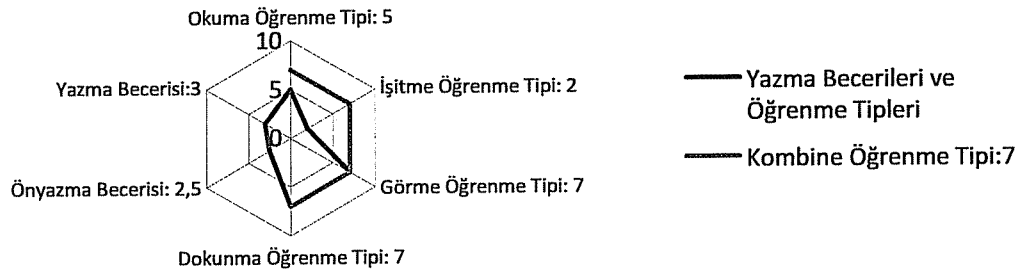
73. Öğrenci



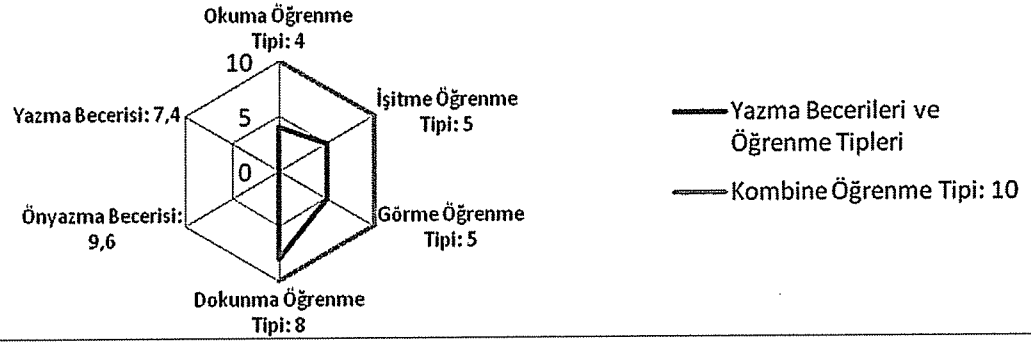
74. Öğrenci



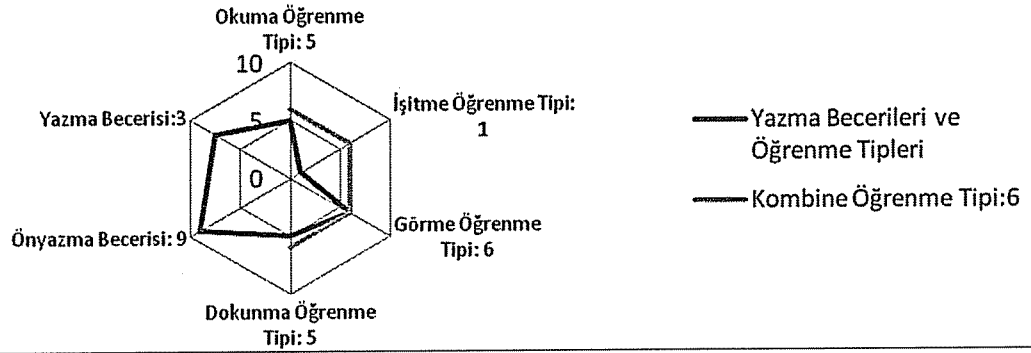
75. Öğrenci



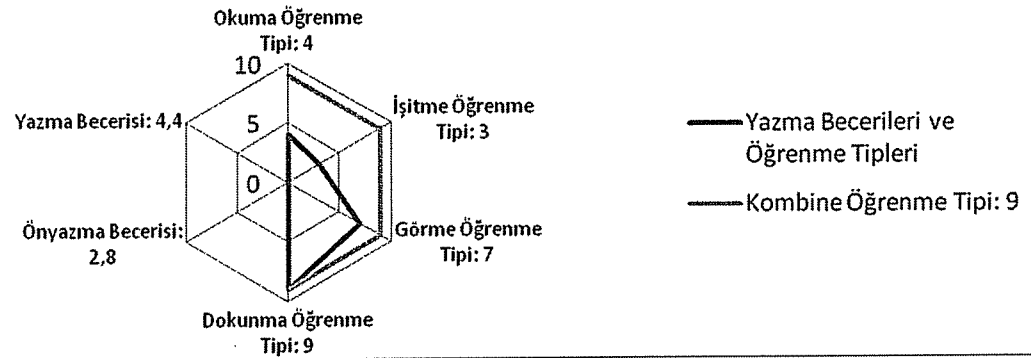
76. Öğrenci



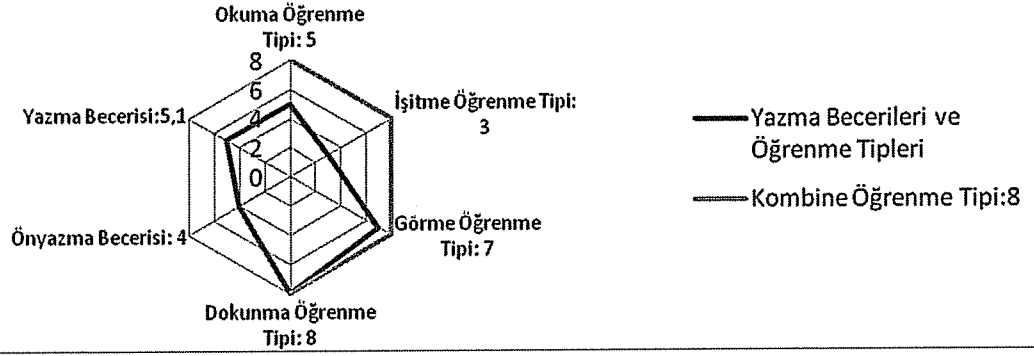
77. Öğrenci



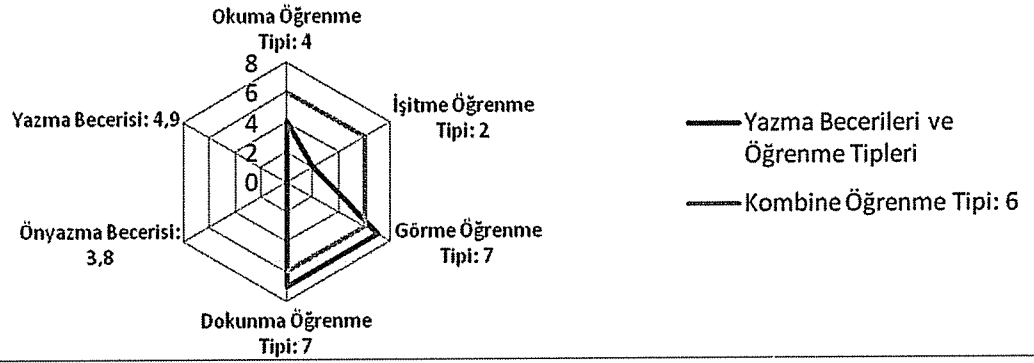
78. Öğrenci



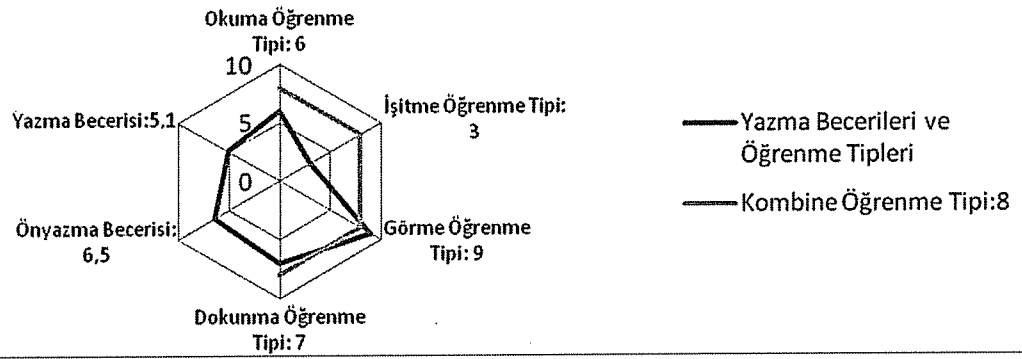
79. Öğrenci



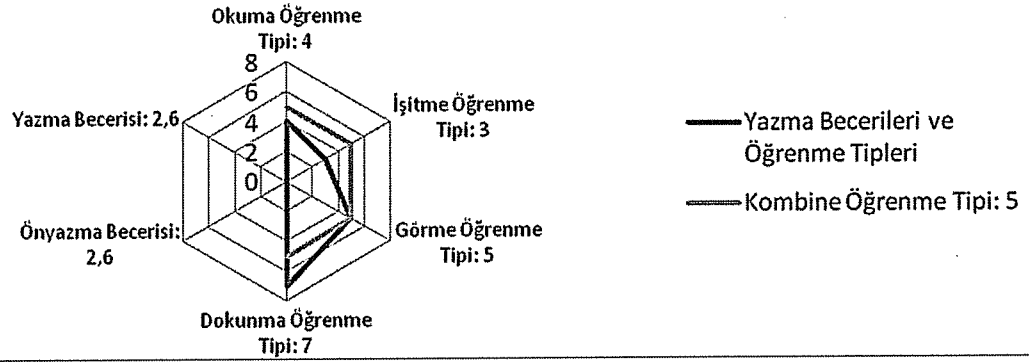
80. Öğrenci



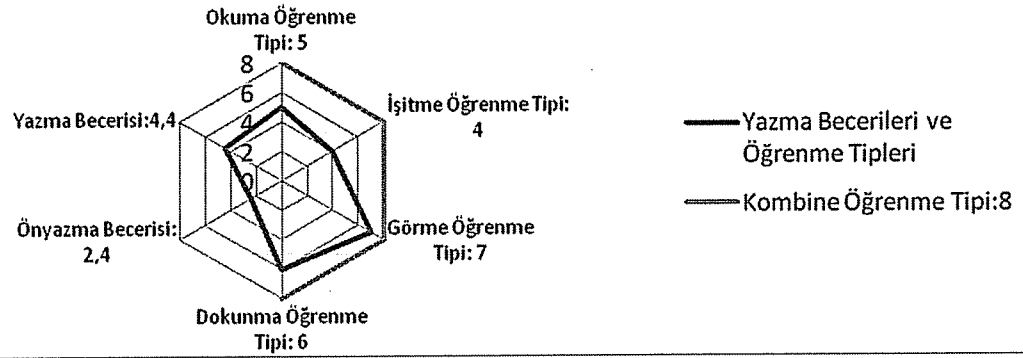
81. Öğrenci



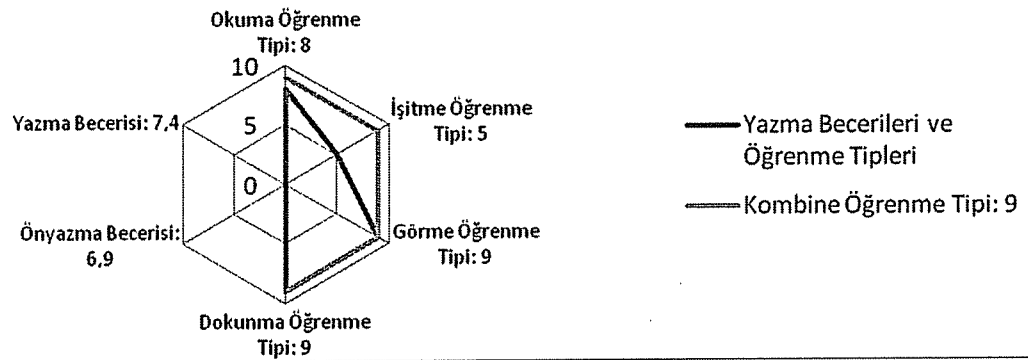
82. Öğrenci



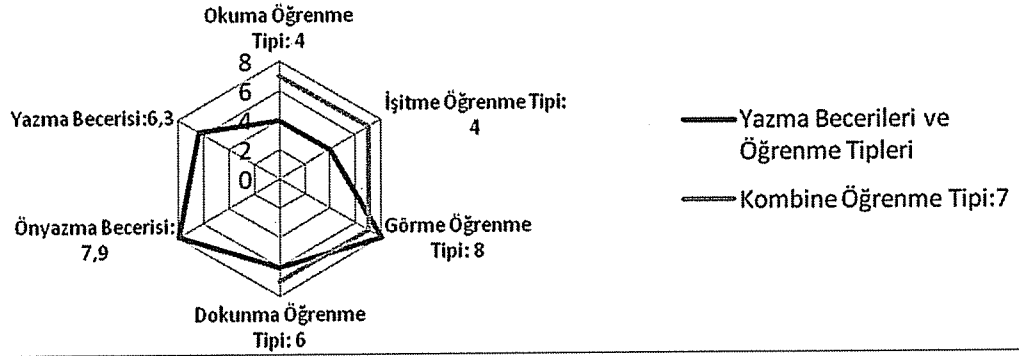
83. Öğrenci



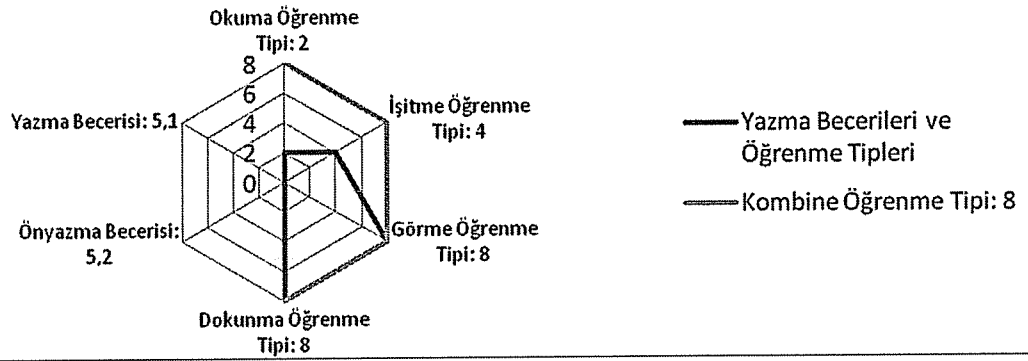
84. Öğrenci



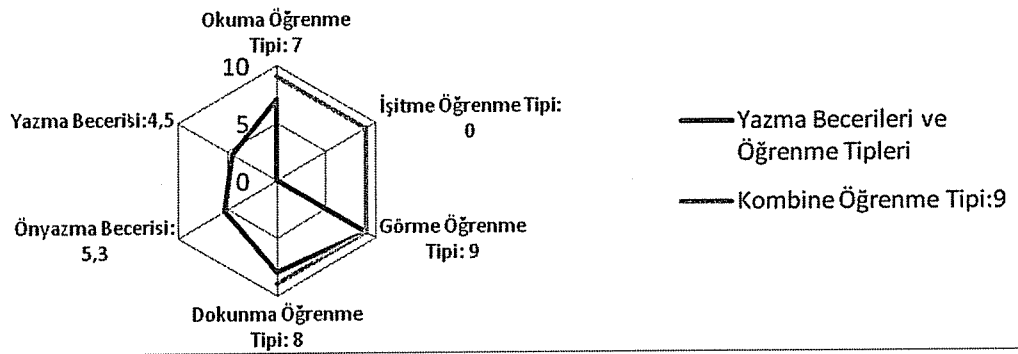
85. Öğrenci



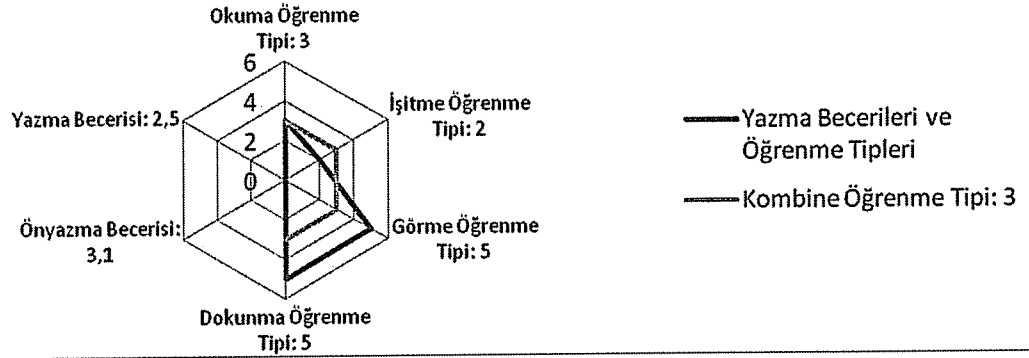
86. Öğrenci



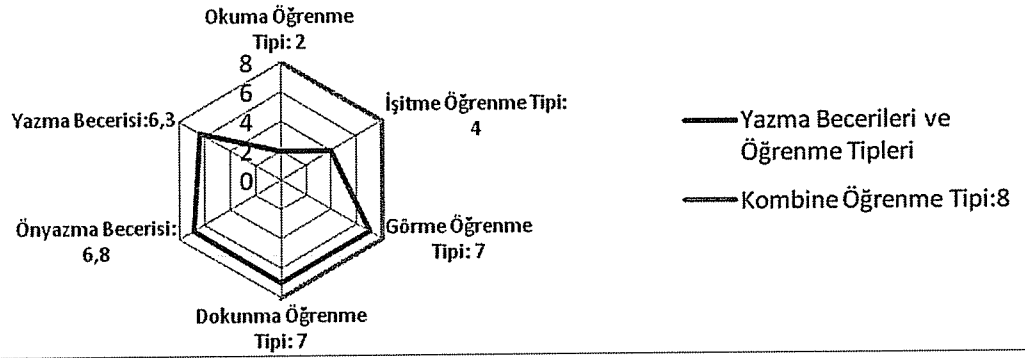
87. Öğrenci



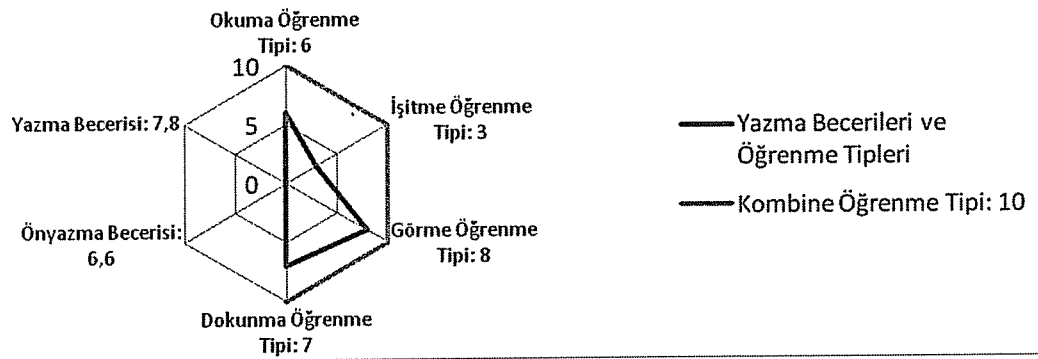
88. Öğrenci



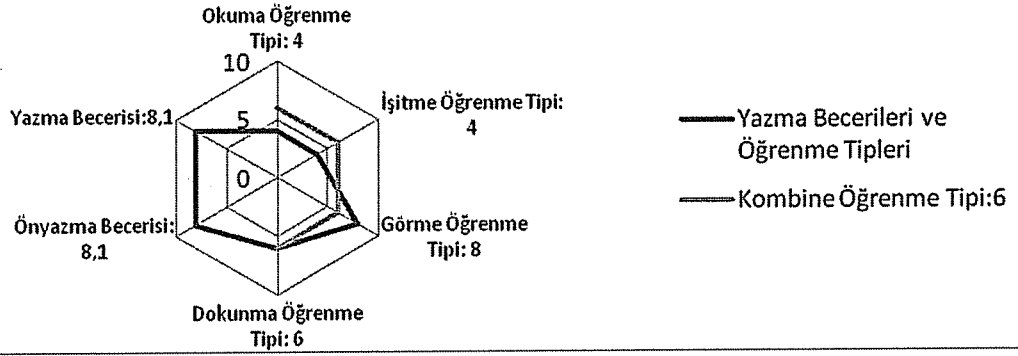
89. Öğrenci



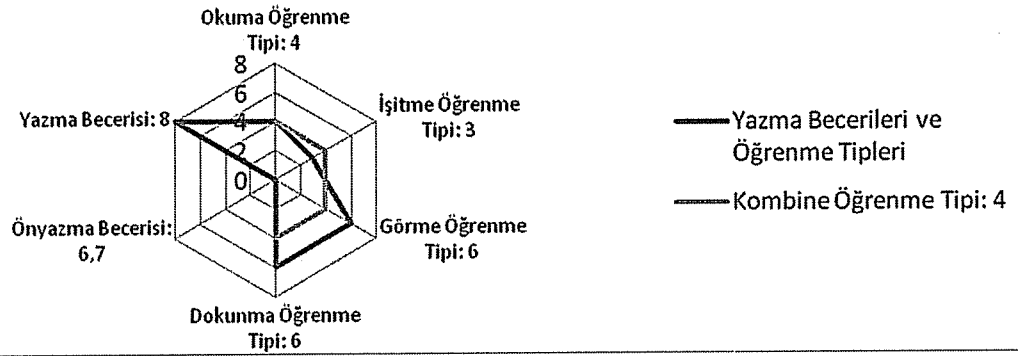
90. Öğrenci



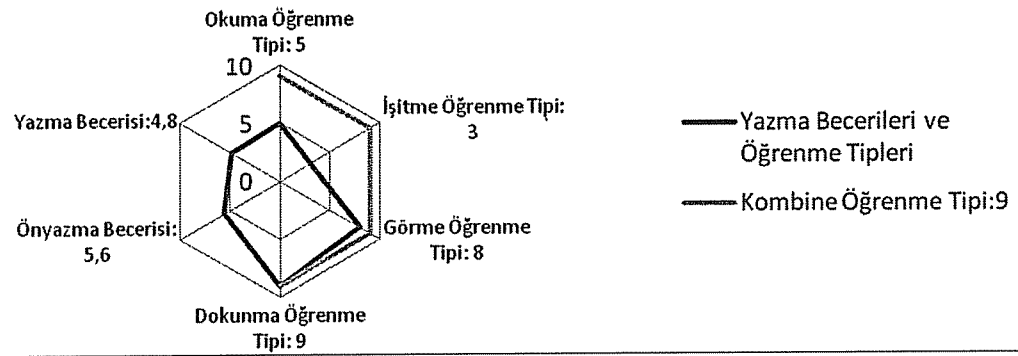
91. Öğrenci



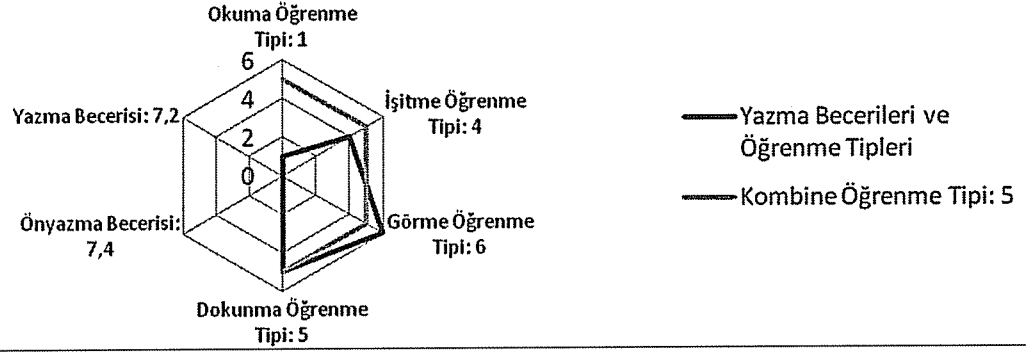
92. Öğrenci



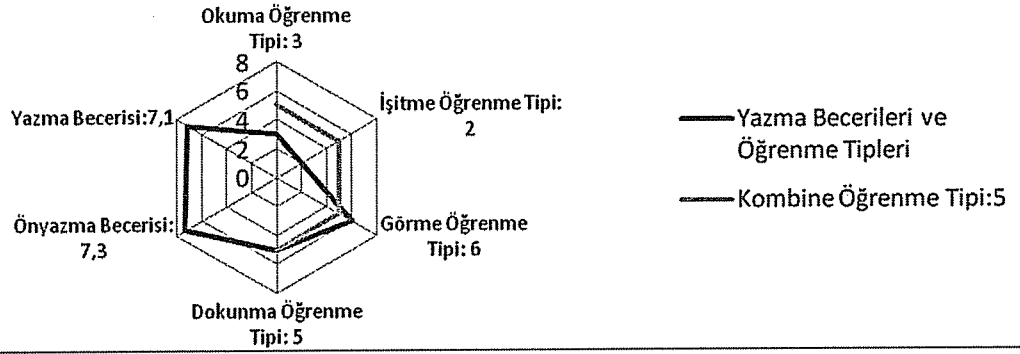
93. Öğrenci



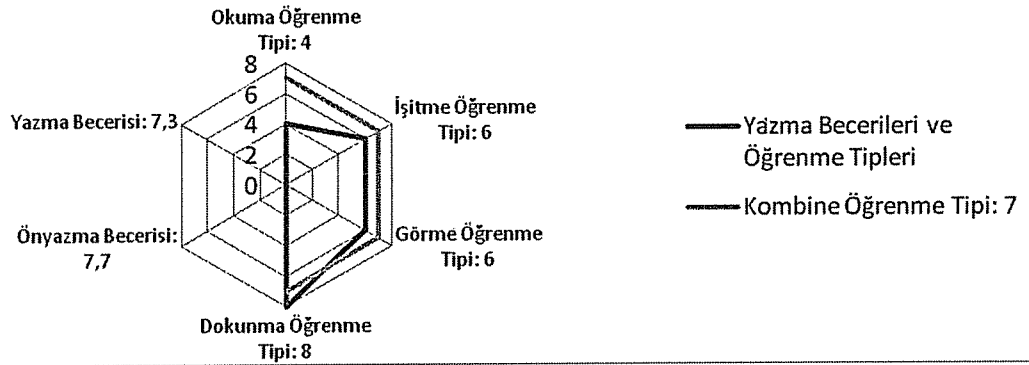
94. Öğrenci



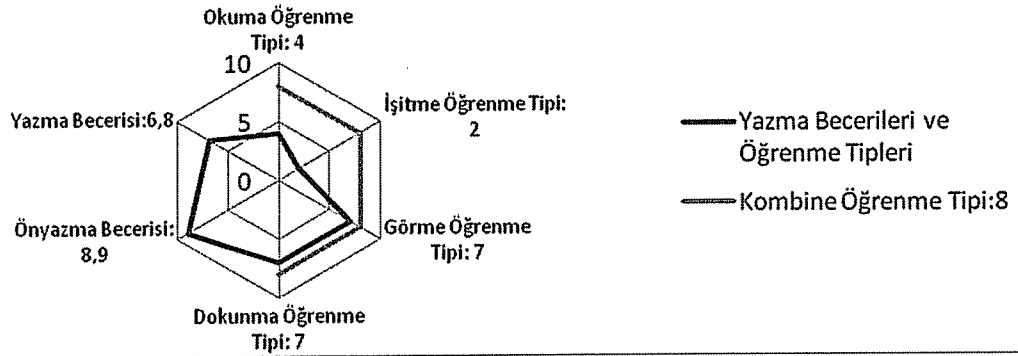
95. Öğrenci



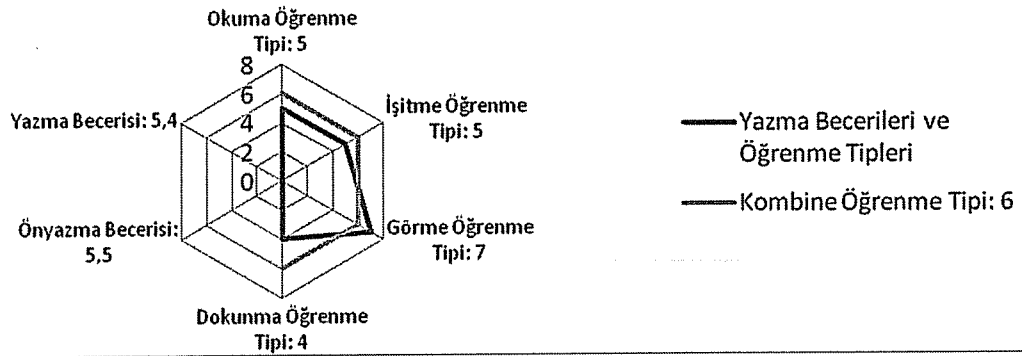
96. Öğrenci



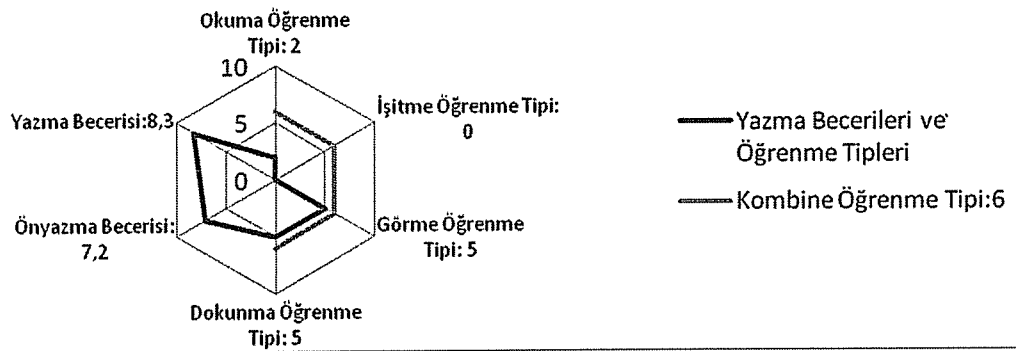
97. Öğrenci



98. Öğrenci



99. Öğrenci



ÖZGEÇMİŞ

VedaYAR YILDIRIM, 06.04.1982 tarihinde Kayseri’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Kayseri’de tamamladı. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngilizce Öğretmenliği Bölümünü bitirdi. 2005’te Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlik yapmaya başladı.

2008 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen Tokat Ülkü İlköğretim Okulunda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.